

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA:
O PROFESSOR FLUENTE EM LIBRAS
ATUANDO COMO INTÉRPRETE**

CRISTINA CINTO ARAUJO PEDROSO

Orientadora:

Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias

**ARARAQUARA – SP
2006**

**O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA: O
PROFESSOR FLUENTE EM LIBRAS
ATUANDO COMO INTÉRPRETE**

CRISTINA CINTO ARAUJO PEDROSO

Orientadora:

Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação Escolar
da Universidade Estadual Paulista
para obtenção do título de Doutora
em Educação Escolar.**

**ARARAQUARA – SP
2006**

**O ALUNO SURDO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA: O
PROFESSOR FLUENTE EM LIBRAS
ATUANDO COMO INTÉRPRETE**

CRISTINA CINTO ARAUJO PEDROSO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias (orientadora)

Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli

Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo

Prof. Dr. Leland Emerson McCleary

Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca

**ARARAQUARA – SP
2006**

Aos alunos surdos,
exemplo de resiliência.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que contribuíram para a realização deste estudo. Quero aqui registrar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Tércia Regina da Silveira Dias, pelo conhecimento, competência, seriedade, ética, sensibilidade e espiritualidade, com que sempre conduziu o seu trabalho. Todo sacrifício valeu a pena pelo prazer de conhecê-la!

À Prof^a. Dr^a. Luci Pastor Manzoli, pelo carinho, pela amizade, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação e pela leitura cuidadosa do trabalho no Exame de Defesa.

À Prof^a. Dr^a. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, por ter compartilhado do seu conhecimento sobre pesquisa no Exame de Qualificação e pelas importantes sugestões que guiaram a conclusão do estudo.

Ao Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo, pela atenção e pelo carinho com que aceitou participar do Exame de Defesa, pela dedicação na leitura do trabalho e pelas valiosas contribuições ao meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Prof. Dr. Leland Emerson McCleary, por compartilhar do seu conhecimento em pesquisa e educação de surdos no Exame de Defesa.

À Prof^a Dr^a. Natalina Aparecida Laguna Sicca, por compartilhar do seu conhecimento em educação e pesquisa no exame de Defesa.

Aos gestores, professores e alunos, participantes do estudo, pela disponibilidade e cumplicidade em todas as fases do trabalho.

Ao Marcelo e ao Vítor, pelo amor, pela força, pela paciência e pela compreensão durante todo o período de realização do estudo.

À toda minha família pelo incentivo constante.

Às amigas Juliane de Paula Perez Campos e Aparecida Helena Hachimini, pelo apoio incondicional.

RESUMO

A escola atual busca atender aos ideais da educação inclusiva, os quais prevêm sua reorganização para garantir um processo educacional de qualidade a seus alunos, independentemente de suas necessidades e especificidades. Em relação ao surdo, sua escola de qualidade é aquela capaz de oferecer a esse aluno as condições de que ele precisa para aprender e usufruir dela social e academicamente, superando antigos paradigmas discriminatórios e excludentes baseados no oralismo e na comunicação total. Isso significa propiciar: a instrução na língua, o uso de procedimentos instrucionais adequados ao surdo, um currículo bilíngüe e bicultural, a formação de professores, o intérprete educacional, a presença de educadores surdos sinalizadores, a interlocução entre surdos e ouvintes e, por fim, a reorganização da escola em todas as suas dimensões. Portanto, a educação dos surdos está sendo pensada na interface entre os pressupostos da educação inclusiva e do bilingüismo. Diante desse panorama, esta pesquisa buscou descrever e analisar a visão dos professores, colegas e gestores acerca da atuação de um professor fluente em Libras na condição de intérprete, em uma classe comum do ensino médio. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com cinco professores, seis colegas de classe ouvintes, uma vice-diretora e uma professora coordenadora. Além disso, realizou-se observação e registro em caderno de campo sobre as atividades educativas propostas na sala de aula e os relacionamentos do aluno surdo com seus professores e colegas ouvintes. Foi possível constatar que o professor fluente em Libras, atuando como intérprete, assume, na sala de aula, enquanto a escola não se reorganiza, a função também de professor. As ações por ele desenvolvidas extrapolam a simples interpretação. Além disso, verificou-se que os professores assumem para eles os limites da inclusão do aluno surdo e não percebem a dimensão política desse movimento. Com base nos dados obtidos conclui-se sobre a urgência da reorganização da escola na direção da conquista de uma escola pólo que desenvolva um processo de imersão de mão dupla.

Palavras-chave: educação de surdos, bilingüismo, intérprete de língua de sinais-língua portuguesa; inclusão; surdez.

ABSTRACT

The school nowadays makes an effort to meet the ideals of educational inclusion, which foresees its reorganization to guarantee an effective educational process of its students independent of their necessities and particularities. Concerning deaf people, a school of quality is one that is able to both provide to this student the ideal conditions of learning and leading him to get involved academically and socially, so that old discriminatory excluding paradigms based on oralism and total communication can be overcome, providing teaching sign language, the adequate teaching procedures, a bilingual and bicultural curriculum, teachers with special training, the educational interpreter, the assistance of deaf sign language professionals, the interlocution among the deaf and hearing students and, finally, a comprehensive school reorganization. Therefore, deaf education has been based on the interface between the presuppositions of educational inclusion and bilingualism. Based on this data, this research aimed to demonstrate and analyze the opinion of the teachers, colleagues and managers concerning the performance of a fluent LIBRAS's teacher as an interpreter, in an ordinary high school class group. The data were obtained by interviewing five teachers, six hearing students, the vice director and the coordinator. Besides, notes were taken about the educational activities developed in the classroom and also about the relationship among the deaf students, the teachers and hearing students. It could also be noticed that the fluent LIBRAS's teacher, performing as an interpreter, assumes teacher's role, while the school doesn't. The attitudes taken by the interpreter go beyond a simple interpretation. Besides, it was noticed that the teachers blame themselves for the limits of the deaf students and they haven't realized the political dimension of this inclusion. Based on the obtained data, it was concluded that there is an urgency to reorganize the school, aiming at the reorganization of an ordinary institution into a bilingual and bicultural one in order to provide a process of interchanging between the deaf and hearing student.

Key-word: deaf education, bilingualism, sign language interpreter-portuguese language, deafness.

LISTA DE TABELA E QUADROS

Quadro 1: Respostas à pergunta <i>Como é para você a experiência de ter um aluno surdo na sala de aula?</i>	89
Quadro 2: Respostas à pergunta <i>A presença do aluno surdo na sala de aula provocou mudanças na sua prática docente? Em que sentido?</i>	95
Quadro 3: Respostas à pergunta <i>Você encontra dificuldade para ensinar o aluno surdo?</i>	102
Quadro 4: Respostas à pergunta <i>Você encontra dificuldade para se comunicar com o aluno surdo?</i>	108
Quadro 5: Respostas à pergunta <i>Como você vê o trabalho do professor da classe comum com o intérprete e sem o intérprete?</i>	112
Quadro 6: Respostas à pergunta <i>Como você vê o rendimento do aluno surdo com intérprete e sem intérprete na sala de aula?</i>	116
Quadro 7: Respostas à pergunta <i>Como a escola pode implementar a questão do intérprete na classe comum?</i>	124
Quadro 8: Resposta à pergunta <i>Como é para você ter um colega surdo na sala de aula?</i>	126
Quadro 9: Resposta à pergunta <i>Você encontra dificuldade para se comunicar com o colega surdo?</i>	128
Quadro 10: Resposta à pergunta <i>Que tipo de interação você estabelece com o colega surdo?</i>	131
Quadro 11: Resposta à pergunta <i>Como você vê a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula?</i>	135
Quadro 12: Resposta à pergunta <i>Como você vê a interação com o aluno surdo, com intérprete e sem intérprete?</i>	140
Quadro 13: Resposta à pergunta <i>Você acha que o aluno surdo pode estudar na mesma classe que você?</i>	143
Quadro 14: Horário das disciplinas do 2º ano do ensino médio	146
Quadro 15: Horário das disciplinas do 3º ano do ensino médio	146
Tabela 1: Carga horária total de cada disciplina, horas com intervenção do professor em Libras e porcentagem de intervenção	147

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Algumas idéias iniciais sobre a escola	15
1.2 Algumas considerações essenciais acerca da escolarização dos surdos	29
1.3 A atuação do intérprete de língua de sinais nos contextos ensino.....	51
II. OBJETIVO.....	72
III.O PERCURSO METODOLÓGICO.....	73
3.1 O estudo de caso como o caminho da pesquisa	74
3.2 Local.....	75
3.3 Participantes.....	77
3.4 Procedimento de coleta de dados.....	83
3.5 Procedimento de análise dos dados	84
3.5.1 Procedimento de análise das entrevistas.....	84
3.5.2 Procedimento de análise das observações registradas em diário de campo.....	86
IV. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..	87
4.1 Apresentação e discussão das entrevistas dos professores, gestores e colegas ouvintes	87
4.1.1 A visão dos professores e gestores acerca da atuação de um professor fluente em Libras na condição de intérprete ..	88
4.2 Discussão das observações registradas em diário de campo	145
4.2.1 Resultados e discussão sobre os conteúdos e estratégias de ensino e avaliação	145
4.2.2 Aspectos interessantes observados nas interações entre	

professores, alunos ouvintes e aluno surdo	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
ANEXO A	206
ANEXO B.....	207
ANEXO C.....	209

APRESENTAÇÃO

No estudo desenvolvido no mestrado, concluído no ano de 2001, sobre as percepções de alunos surdos acerca de seu processo de escolarização nas classes comuns e especiais de ensino, pude verificar acentuada dificuldade de comunicação por falta de uma língua compartilhada entre eles e seus professores e os colegas ouvintes. Conseqüentemente, não compreendiam os conteúdos acadêmicos veiculados predominantemente por meio da oralidade. Apresentavam baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita, o que acarretava dificuldade nos conteúdos acadêmicos que envolviam a Língua Portuguesa. Além desses aspectos, o uso de procedimentos de ensino inadequados ao surdo, idealizados por e para ouvintes baseados na exposição oral do professor, impediu que esses alunos realizassem seu potencial e fossem felizes na escola. Esse estudo indicou, portanto, que sem a presença da língua de sinais na escola o aluno surdo não aprende e é muito infeliz.

As indicações dessa pesquisa mobilizaram-me a desenvolver um estudo que objetivasse descrever e analisar a condição de um aluno surdo na classe comum de ouvintes quando ele pode contar com um professor fluente em língua de sinais atuando como intérprete. O estudo foi planejado para ser desenvolvido na escola na qual eu era professora da sala de recursos para surdos. A instituição em questão atende surdos há 26 anos em duas classes especiais, uma delas transformada em salas de recursos a partir de 2001. Foi instituição parceira de uma universidade em um projeto que pretendia implementar uma proposta bilíngüe de atendimento a surdos. Esse projeto,

financiado pela Fapesp, possibilitou à escola receber aulas, por um ano, de língua de sinais com educador surdo, capacitado para a função, e capacitar educadores ouvintes e surdos. Participaram dos grupos de ensino de língua de sinais os alunos surdos, alguns alunos ouvintes, familiares e um professor da classe comum.

Assim, no período da intervenção em sala de aula e da obtenção dos dados, a escola já mostrava algumas condições diferenciadas que pudessem favorecer sua reorganização na direção de uma escola pólo, de acordo com o proposto por Dias (2006a) e Gonçalves e Silva (2002), como: a frequência de vários surdos da cidade e região, presença da língua de sinais em atividade coordenada por professor fluente em Libras e surdo adulto sinalizador e presença de um educador surdo ministrando aulas de Libras na escola.

Os objetivos do projeto, então, foram ao encontro das necessidades da escola, que apresentava dificuldades em atender alunos surdos encaminhados para classes comuns.

No ano de 2002, acompanhei três alunos em uma 7ª série de aceleração. Em 2003 eles foram encaminhados para o 1º ano do ensino médio; contudo, apenas um permaneceu nessa sala de aula. Acompanhei, então, esse aluno durante três semestres letivos, dois em 2004 e um em 2005. Além de interpretar as aulas, eu também atendia o aluno na sala de recursos no período contrário.

A política educacional atual tem recomendado a escolaridade dos alunos surdos nos contextos comuns de ensino. Ao mesmo tempo, a educação bilíngüe e bicultural tem sido apontada como o melhor caminho para a educação dos surdos, desde, principalmente, a constatação da importância da

língua de sinais para educação do aluno surdo, para constituição de sua identidade, para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo e para a garantia de seu direito a uma educação de qualidade. Em decorrência dos argumentos a favor de uma educação bilíngüe e bicultural, e da implementação do Decreto 5626/05 que regulamenta a Lei 10436/02, as escolas devem contar com novos agentes educacionais: professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua de maneira a garantir a educação desses alunos em todos os níveis da escolaridade (BRASIL, 2005).

Essa realidade aponta a relevância e a urgência de pesquisas que se proponham a estudar os caminhos que poderão atender aos princípios da educação inclusiva, bilíngüe e bicultural para surdos.

Assim, este estudo objetivou descrever e analisar a condição de uma classe comum, quando um aluno surdo no ensino médio tinha a mediação educacional de um professor fluente em língua de sinais que atuava como intérprete em aulas de algumas disciplinas. A condição do aluno surdo foi estudada de acordo com a visão de seus professores, dos gestores e de colegas ouvintes, bem como com base em um acompanhamento sistemático do próprio professor fluente em Libras.

Para tanto, o presente trabalho se organiza em quatro capítulos.

O primeiro capítulo se divide em três partes. Na primeira parte apresento algumas considerações acerca da escola e de seus valores em relação ao aluno e ao processo ensino-aprendizagem. Destaco o caráter discriminatório e excludente que marcou a história da escola, por esta não ter considerado as

diferenças culturais, sociais, ideológicas, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade social.

Na segunda parte do primeiro capítulo, procuro discutir a escolarização dos surdos. Destaco a história de insucesso decorrente das práticas baseadas no oralismo e aponto a educação bilíngüe e bicultural como o caminho que pode oferecer as condições necessárias para garantir uma educação de qualidade para o aluno surdo. Mostro, adicionalmente, os limites para a adoção desse modelo tendo em vista as condições atuais da escola. Todavia, aponto a *escola pólo* e a *imersão de mão dupla* como caminhos mais justos e igualitários para a educação de alunos surdos, uma vez que eles conduzem à incorporação dos novos agentes educacionais e à reorganização da escola na sua totalidade.

Termino o primeiro capítulo com um texto sobre a atuação do intérprete de língua de sinais nos contextos comuns de ensino. Nessa parte apresento as características da função do intérprete e procuro deixar claro a diferença entre essa função e a do professor. Além disso, faço algumas considerações a respeito de alguns estudos que também discutiram a atuação do intérprete na educação dos surdos.

No segundo capítulo, apresento o objetivo do estudo. No terceiro, conto o percurso metodológico do estudo. A discussão dos dados obtidos por meio de entrevistas com professores, gestores e colegas ouvintes e observação e registros das aulas estão discutidos no quarto capítulo.

Nas considerações finais mostro que apenas a presença do intérprete não garante as condições que o surdo necessita para aprender. É preciso ir além e atingir a reorganização da escola na sua totalidade.

I. INTRODUÇÃO

1.1 Algumas idéias iniciais sobre a escola

Este estudo tem como questão central a escolarização de alunos surdos, na interface da educação inclusiva e da educação bilíngüe e bicultural. Nesse sentido apresenta uma problematização acerca da escola e da educação dos surdos.

Na atualidade vivemos a busca por um mundo mais democrático no qual todos possam usufruir as mesmas oportunidades e aproveitar os recursos e bens disponíveis. Nesse processo, os antigos paradigmas¹ que definiam a organização da sociedade e, por conseqüência, da própria escola estão sendo contestados.

A escola sofreu, ao longo de seu processo de construção, as influências de uma “forte tendência homogeneizadora e seletiva com relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido” (BRASIL, 2006, p. 9)². Além disso, ela se formalizou demasiadamente e se fragmentou em modalidades de ensino, em tipos de serviços, em grades curriculares, em disciplinas e em

¹ Paradigma é um conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade científica que apresenta uma determinada concepção da realidade, estruturada a partir de um determinado tipo de pensamento (KUHN, 1978). Um paradigma é uma forma de ver o mundo, um modelo de referência, um modelo de pensamento e/ou de crenças por meio do qual o mundo pode ser interpretado (MRECH, 2001). Os paradigmas podem ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais (MANTOAN, 2003, p.14). Complementarmente significam o conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações sociais (ARANHA, 2000, p.13).

² Esta tese foi organizada de acordo com o documento “Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP”, elaborado com base na ABNT (USP, 2004).

períodos de aula. Ao conhecimento foi dado um tratamento que o levou à extrema classificação, fragmentação e hiperespecialização, dificultando a articulação entre os diferentes saberes e a visão do essencial e do global (ANASTASIOU e ALVES, 2004; CAPRA, 1996; MRECH, 2001a; SANTOS, 1999; SOUZA e FLEURI, 2003).

Paradoxalmente, a realidade não é fragmentada. Ela é feita de laços, de interações e de complexidade³. De acordo com Souza e Fleuri (2003), pensar a complexidade “é o maior desafio do pensamento contemporâneo uma vez que fomos educados para separar e isolar as coisas” (p.74). Romper com os antigos paradigmas que sustentaram a escola até hoje significa reconstruí-la a partir de mudanças educacionais profundas, tais como:

Mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudança na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e (em aparência) a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva que se pretende para todos, etc. (SKLIAR, 2006, p.16).

A construção da escola, além de sofrer as influências do pensamento científico moderno, recebeu adicionalmente interferência dos interesses e das relações de poder e força das composições binárias dessa sociedade, como, por exemplo: homem-mulher, branco-negro, ouvinte-surdo. Como consequência desse paradigma, aceitou-se dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial e os professores

³ A complexidade implica perceber os diferentes sujeitos e orientar suas relações e interações segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da unidade do conjunto com a diversidade de elementos que o constituem. Opondo-se ao paradigma mecanicista, o paradigma da complexidade reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais desenvolvidas pela interação de diferentes sujeitos nas relações sociais e nos processos educativos (SOUZA e FLEURI, 2003).

em especialistas nesse ou naquele tipo de aluno, nesse ou naquele tipo de conhecimento (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Parafraçando Dias (2006b, p.2), *nas oposições binárias um dos termos é sempre privilegiado e, fundamentadas nelas, são hierarquizadas as diferenças e identidades*. De acordo com essa afirmação, um dos termos usufruiu de maior poder.

Nesse modelo de organização escolar, a transmissão do conhecimento historicamente valorizado ocupou lugar privilegiado, no tempo e no espaço escolar, em detrimento das vivências práticas, das experiências sociais e da própria formação do indivíduo (ANASTASIOU e ALVES, 2004). O professor assumiu como a principal função do seu trabalho a transmissão do conteúdo acadêmico, e o aluno foi definido tomando-se por base um modelo-padrão, idealizado. Assim, as diferenças culturais, sociais, ideológicas, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade social não foi considerada.

O padrão ou a norma em relação ao sujeito foram inventados pelo outro.

Para Skliar:

Embora pareça verdade que vivemos em um mundo de normas e que não há nada que possamos fazer a respeito, devemos entender que as normas são produtos de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal etc. Uma longa história que, em geral, omitimos, ignoramos, desentendemos ou então fazemos dela um simples jogo de ficção de papéis, uma simulação do outro (SKLIAR, 2003, p.168-169).

Ainda em relação à valorização da escola pelo aluno padrão, Skliar (2003, p. 5) alerta que é preciso “pulverizar de uma vez a normalidade e os monstros que ela criou”. Nesse sentido, Silva (1997) destaca o caráter histórico da construção dos conceitos de *normalidade* e *deficiência*,

denunciando, adicionalmente, a relação de poder presente entre esses conceitos. Assim ele se expressa:

Os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade [...] Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas consideradas normais. Incapacitação e normalidade pertencem, assim, a uma mesma matriz de poder (SILVA, 1997, p. 5-6).

Reforçou essa tendência a concepção de qualidade sobre a escola que valoriza a quantidade de conteúdos desenvolvidos, a memorização de fórmulas, datas e conceitos fragmentados e desprovidos de significação.

Sobre essa questão Santos (2003) destaca que:

Os alunos chegam à escola para depararem-se com ensinamentos que em nada ou pouco conseguem ser associados à sua vida lá fora, e a aprendizagem, conseqüentemente, torna-se sem significado. Pouco se questiona a validade de tantos conteúdos a uma formação cívica e cidadã verdadeiramente crítica. Menos ainda questionamos a utilidade dos mesmos à nossa vida cotidiana (SANTOS, 2003, p. 67).

Como critério de qualidade, de acordo com essa lógica, tem-se a aprendizagem baseada no racional e no aspecto cognitivo do desenvolvimento. A avaliação tem como principal parâmetro o desempenho do aluno, mensurado com base em padrões de respostas. Mantoan (2003) questiona esse sentido de qualidade argumentando que uma boa escola deveria ser a que garantisse a construção de personalidades autônomas e críticas e onde se aprendesse a ser pessoa. Ainda de acordo com a mesma autora, nessa escola “seus métodos e suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro”

(MANTOAN, 2003, p. 62). Observa, adicionalmente, que essas são aquelas escolas que “estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este a próxima série a ser cursada, o nível de escolaridade posterior ou os exames vestibulares!” (MANTOAN, 2003, p. 62).

Esse modelo de escola, embora ainda prevaleça na atualidade em grande parte das situações de ensino, em meados do século XX começa a mostrar evidências de seu esgotamento em vários países do mundo como decorrência de uma consciência crítica acerca das práticas sociais excludentes e discriminatórias que prevaleceram nas organizações sociais e educacionais até aquele momento da história. No Brasil, esse movimento repercutiu, com mais evidência, no fim do século XX (MANTOAN, 2003).

Os questionamentos a respeito das práticas discriminatórias e excludentes deram origem ao movimento denominado *inclusão social*, que originou um outro movimento diretamente relacionado à educação: a inclusão escolar (MENDES, 2002, 2003). Complementarmente, Santos (2003) acrescenta que:

Inclusão [...] não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 64-65).

Nesse contexto, no qual o caráter democrático da sociedade é questionado, constata-se o crescimento dos movimentos das minorias⁴ em defesa do reconhecimento dos seus direitos. No bojo dessas discussões, a escola passa também a ser analisada e questionada principalmente em relação ao seu duplo poder: na construção de uma sociedade mais democrática – objetivo do movimento de inclusão – e na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

De acordo com Sánchez (2002), para os desprivilegiados o ensino escolar hoje não só não é uma saída para sua situação de pobreza e exclusão, como, pelo contrário, constitui uma ameaça enquanto instrumento de perpetuação da desigualdade e da injustiça social.

Esses questionamentos sobre a escola se fortalecem com o movimento de inclusão escolar. Dentro desse movimento, que almeja um mundo mais democrático, a escola ocupa espaço privilegiado. É nela que o aluno deve aprender as bases da democracia e exercitá-las nas suas relações. Para tanto, a escola deve ser revista na sua organização, na sua abrangência, nos seus valores e na sua função; deve-se buscar recriá-la à luz dos princípios éticos e democráticos.

Esse processo de reorganização da escola, com o objetivo de garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades e especificidades, tenham acesso e encontrem lá as condições de que precisam

⁴ Os termos “minorias” ou “grupo minoritário” têm origem européia. Emergiram nos contextos dos conflitos nacionalistas no final do século XVIII e começo do XX. O termo minoria relaciona-se a grupos nacionais ou étnicos com experiência de subordinação, imposição e exclusão em relação a outros grupos nacionais ou étnicos. Portanto, a palavra minoria envolve uma experiência de sofrimento. Não se refere a uma noção quantitativa e sim a um mecanismo de poder (SKLIAR, 2002). Numa visão crítica sobre o conceito, Skliar (2002) acrescenta não existe minoria e sim um processo de “minorização” pelo qual o outro é pensado, produzido e inventado como minoritário.

para aprender, é denominado de inclusão escolar⁵. Especificamente em relação à realidade brasileira, em meados da década de 1990 a educação inclusiva passou a ser discutida com mais veemência, a partir das metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jontien, na Tailândia.

Paralelamente à expansão do movimento de inclusão, a educação brasileira já estava sentindo o reflexo de algumas políticas de democratização do ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 1999 e BRASIL, 2000).

A democratização do ensino implica:

[...] avançar em direção à cobertura universal [...], ao acesso de todas as crianças à Educação Básica; facilitar a continuidade acadêmica [...], ao mesmo tempo em que se eleva o nível educacional de todos [...]. Mas isso não é suficiente se não for garantida a igualdade de oportunidades. [...] Democratização é sinônimo de igualdade de oportunidades (SÁNCHEZ, 2002, p. 17).

As políticas apontadas anteriormente favoreceram, nas últimas décadas, a entrada de novos grupos sociais no interior das escolas, anteriormente excluídos dos contextos formais de ensino. A entrada desses novos grupos à escola acaba por denunciar as injustiças, reivindicar direitos e apontar caminhos para a libertação. Entretanto, é possível afirmar que, apesar desse movimento, a escola não avançou no sentido de se modificar para receber esses novos grupos (MENDES, 2002, 2003), pelo contrário, ela permaneceu organizada à volta dos mesmos valores, dos mesmos conhecimentos e

⁵ Por inclusão escolar se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus (MRECH, 2001a).

currículos, das mesmas práticas pedagógicas, do mesmo professor, enfim, ela não se modificou diante do novo panorama. Além disso, ela continuou se preocupando com a transmissão daquele saber estruturado e buscando formar o mesmo tipo de sujeito. Para Dorziat (2005), a escola está se modificando apenas no papel mas não na prática:

[...] não tem havido iniciativas que busquem superar as atitudes de tolerância e se encaminhem para uma efetiva mudança no processo educativo como um todo que venham a valorizar as diferentes maneiras de elaborar o mundo, oportunizando, assim, igualdade de condições de desenvolvimento a todos (DORZIAT, 2005, p. 1).

Resumindo: essa escola, da maneira como foi organizada, promoveu a exclusão de boa parte de seus alunos, excluiu os que não dominam o conhecimento que ela valoriza, os que apresentam ritmos e estilos diferenciados de aprendizagem, os pertencentes às culturas não hegemônicas, aqueles com estilos de vida diferentes dos padrões majoritários, aqueles com e sem deficiência e não se abre aos novos conhecimentos e ao diálogo com os grupos e culturas marginalizados e excluídos pelos seus projetos e propostas educacionais.

A exclusão nem sempre ocorreu de maneira explícita, mas camuflada nas seguintes situações: nas diretrizes oficiais que orientam o funcionamento das instituições, como, por exemplo, os critérios de seleção, aprovação e/ou reprovação, na resistência dos educadores que se dizem despreparados para receber os alunos com necessidades diferenciadas da maioria, na ausência das condições de acessibilidade, na evasão dos alunos que não encontram na escola respostas às suas necessidades (BRASIL, 2006). Sobre essa questão Abramowicz (1996) assim se manifesta:

O fracasso escolar é, para a infância em perigo, consequência das suas “carentes” condições de vida, e toma parte na produção de infâncias perigosas já que, de certa forma, contribui para a volta das crianças às ruas quando são reprovadas (ABRAMOWICZ, 1996, p. 20).

Além dessas questões, a exclusão foi favorecida também pela cultura escolar que discriminou os grupos culturalmente dominados, os grupos minoritários (GONÇALVES e SILVA, 2002). Em outras palavras, diluiu as diferenças e apagou as marcas das culturas consideradas inferiores, como, por exemplo, a cultura negra e a cultura surda.

Na visão de Sánchez (2002), além das questões culturais o fracasso escolar é um fenômeno determinado também pelas questões socioeconômicas que “castiga os alunos provenientes dos setores populares, os filhos do povo, e deixa imunes os alunos provenientes dos setores privilegiados” (p. 21).

Para superar essas dificuldades, é imprescindível que a escola flexibilize os seus processos, incluindo o currículo, o planejamento, a avaliação, a sua organização, como sugere Brasil (2006), e elimine inúmeras barreiras que podem dificultar ou impedir a escolaridade nos contextos comuns de ensino.

Essas barreiras podem ser de natureza física ou atitudinal (MANTOAN, 2003). As barreiras físicas relacionam-se à inadequação arquitetônica dos prédios para receber os alunos com necessidades especiais, como, por exemplo, com deficiência física ou visual e conseqüente dificuldade de locomoção. Referem-se à ausência de rampas, de banheiros adaptados, de portas amplas, de elevadores, de barras, de sinalização tátil nos pisos, paredes e portas, entre outras. As barreiras atitudinais envolvem pessoas, isto é, os preconceitos, o descrédito e a discriminação em relação aos indivíduos com

necessidades especiais. Essas barreiras são decorrentes de concepções inadequadas e da falta de conhecimento acerca das necessidades especiais e do potencial desses sujeitos para participarem ativamente da sociedade e da vida em comum (MENDES, 2001). Assim, “para eliminar as barreiras centradas nas atitudes, é preciso desfazer a cultura da segregação, desmistificar a idéia de que a deficiência está associada à incapacidade” (BRASIL, 2006, p. 11).

A inclusão impõe uma ruptura dos pilares que sustentam esse modelo educacional. É preciso reconstruir essa base, considerando-se novos paradigmas, superando aqueles antigos responsáveis pelo processo de exclusão.

Em primeiro lugar, é preciso romper com essa estrutura organizada com base em categorias e critérios de classificação excludentes. Isso também requer que se substitua a idéia de um modelo-padrão de aluno. Além disso, cabe questionar sobre a adequação do que se ensina na escola e a relevância desse conhecimento, tendo como parâmetro o contexto cultural e social dos sujeitos reais do processo. É necessário, ainda, buscar práticas pedagógicas também adequadas aos alunos envolvidos no processo em questão. Enfim, é imprescindível formar os professores para uma prática pedagógica voltada para a pluralidade presente na sala de aula.

Enquanto a escola não se modifica, o fracasso escolar permanece como resultante da sua própria dificuldade em oferecer respostas às diferentes necessidades educacionais especiais. “Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu” (MANTOAN, 2003, p. 27).

Nesse contexto, os alunos, que interagem com o conhecimento de maneira diferenciada, são facilmente rotulados de alunos especiais (quando

não de deficientes) e encaminhados para os serviços de educação especial ou para os programas de reforço e aceleração.

Esses encaminhamentos ainda acontecem apesar do processo de inclusão (PALMA e DIAS, 2005), porque muitas das condições essenciais à sua efetivação ainda não foram organizadas na escola.

Em relação ao impacto das políticas educacionais na superação do fracasso e da exclusão, cabe considerar que:

Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar (MANTOAN, 2003, p. 45).

A simples inserção do aluno nas classes comuns não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação e sociedade inclusivas. A inclusão envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. É muito mais do que uma simples mudança de endereço: da escola especial para a classe comum (MENDES, 2002).

Assim, a escola, tradicionalmente, tem apresentado uma forte tendência homogeneizadora e seletiva, esperando que o aluno se enquadre aos seus padrões para poder ser acolhido e se beneficiar de seus programas (BRASIL, 2006).

A definição da clientela da escola, em relação àqueles que seriam ou não elegíveis para seus programas, apesar de muito valorizada, foi marcada por muita imprecisão e preconceito, o que favoreceu a exclusão de uma parcela significativa de alunos e os encaminhamentos inadequados de crianças e jovens das classes comuns para os serviços de educação especial (MANTOAN, 2003).

Do outro lado das classes comuns de ensino estão os serviços de educação especial com seus textos legais e suas políticas, favorecendo dúbias interpretações acerca de sua função e de sua clientela, porém de *braços abertos* para os excluídos dos contextos comuns de ensino, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação do contingente de alunos encaminhados do ensino comum para o especial (FERREIRA, 2006).

FERREIRA exemplifica essa afirmação, expondo que:

O conceito de “necessidades educacionais especiais” que busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual e educacional pode dificultar a percepção de aspectos particulares da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre os problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial (FERREIRA, 2006, p. 92).

Sobre a imprecisão que permeia a escola e a área da educação especial, Mantoan (2003) se manifesta da seguinte maneira:

A indefinição da clientela justifica todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral (MANTOAN, 2003, p. 35).

Mendes (2004) reforça a necessidade de se traçar o perfil do alunado com o objetivo de “avaliar se mecanismos de exclusão não estão na base de propostas supostamente inclusivas” (MENDES, 2004, p. 223).

Esse processo de seleção e exclusão, inerente à história da escola, foi legitimado, então, pelo seu caráter elitista, pela preocupação com a classificação da sua clientela e por algumas políticas de educação especial.

Alguns estudiosos (BUENO, FERREIRA, MANTOAN, MENDES, PATTO) têm-se preocupado muito com essa questão, apontando, principalmente, os malefícios que decorrem dos encaminhamentos inadequados para a constituição da identidade do sujeito e, numa visão mais política, da função perversa assumida pela escola de promoção da exclusão e de reprodução das condições sociais.

Pesquisadores da área da educação (ARANHA, 2004, FERREIRA, 2006, MRECH, 2001a), educadores, alunos, familiares e demais segmentos envolvidos com a educação e com a implementação de políticas públicas na área buscam hoje ressignificar o papel da escola, principalmente como um direito, um espaço privilegiado de formação do sujeito/cidadão, de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor do aluno, e como, principalmente, veículo de superação das desigualdades sociais e de promoção da democratização das condições de vida.

Em relação ao direito à educação, a atual Constituição (BRASIL, 1988) define como princípio para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o dever do Estado com a educação “será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V).

A citação acima coloca em evidência que o direito à educação extrapola a questão do acesso. No Brasil, de acordo com essa legislação, todos têm direito também de permanência na escola até os níveis mais elevados de ensino, ou seja, não basta ter a vaga garantida em uma escola pública, é preciso que o Estado se comprometa com a implementação de políticas que

eliminam as barreiras que se impõem à permanência do aluno na escola, em decorrência de suas condições sociais, econômicas, culturais, cognitivas, intelectuais e até mesmo orgânicas.

Na perspectiva da política de inclusão, a educação é entendida como um direito, e a escola deve assumir o compromisso de oferecer a todos os alunos as mesmas condições de aprendizagem, independentemente de suas necessidades. A inclusão, portanto, implica mudança com qualidade desse atual paradigma educacional (MANTOAN, 2003) para contribuir com a superação das práticas discriminatórias e reconhecer, como sinais de aprendizagem, as variadas representações de mundo de diferentes origens, valores e sentimentos.

É importante retomar que o movimento de inclusão escolar é recente no Brasil e tem provocado diversos posicionamentos na sociedade entre os profissionais, entre os próprios sujeitos com necessidades especiais e os envolvidos no seu processo educacional: os familiares e os responsáveis pela elaboração de políticas públicas. Alguns se posicionam a favor do movimento, outros contra e outros ainda questionam as condições de implementação dessa política. Para Tessaro (2005), “parece evidente que a inclusão é um processo sem volta, ou seja, é algo que está se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento” (p. 20).

De acordo com Mendes (2002), desconsiderar esse processo significaria descartar um direito conquistado recentemente de acesso à educação. Para ela, é preciso salvaguardar os serviços existentes e, ao mesmo tempo, ousar em direção à construção de uma inclusão racional, responsável e responsiva.

Racional, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes e ampliar as matrículas, não de fechar serviços ou construir parcerias.

Responsável, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias, ou seja, desde o processo de incluir até o indivíduo incluído.

Responsiva, no sentido de ser flexível e ajustável dependendo dos resultados das avaliações (MENDES, 2002, p. 71).

Para a mesma autora, o movimento de educação inclusiva representa uma conquista histórica que se justifica por princípios politicamente corretos (MENDES, 2002, 2003).

Ser contra o movimento de educação inclusiva significa, então, negar os avanços na direção da sociedade mais democrática e justa. Para Mrech (2001b e 2001c), a educação inclusiva é um produto histórico de nosso tempo e exige o abandono de estereótipos e preconceitos.

Evidentemente que as condições da escola ainda estão distantes do ideal da inclusão, porém este é um processo complexo e por isso demorado de ser construído. Sobre essa idéia, Hoffman (2004) adverte que não é mais uma questão de discutir se a inclusão é ou não possível, mas, sim, de decidir como é possível organizá-la.

1.2 Algumas considerações essenciais acerca da escolarização dos surdos

As questões anteriormente apresentadas problematizaram acerca da escola e sua condição mediante a política de inclusão. Um dos aspectos relacionados a esse movimento diz respeito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nos contextos comuns de ensino. Esse

movimento é denominado inclusão e emerge com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a).

A escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nos contextos comuns de ensino passou a ser realizada com mais intensidade, no Brasil, a partir da década de 1990, como uma das repercussões das discussões sobre os princípios da educação inclusiva.

Especificamente em relação à criança surda, além do princípio da normalização e do paradigma de serviços, a educação desses alunos se delineou também baseada nos fundamentos do oralismo⁶.

Skliar (1999) analisa criticamente as implicações pedagógicas do oralismo para a educação dos surdos, no século XX. Para ele o oralismo está fundamentado pela visão clínico-terapêutica da surdez. Nessa perspectiva, a surdez é vista como deficiência, limitação e déficit biológico e pode ser minimizada pelo desenvolvimento da função auditiva, que possibilitaria à criança o aprendizado da língua portuguesa falada e a integração na comunidade ouvinte. Conseqüentemente, na educação, essa visão inspirou práticas pedagógicas reparadoras e corretivas da surdez ou uma *pedagogia emendativa*⁷, como determinado no Regimento do INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos) de 1958 (SOARES, 1999). Em outras palavras, o objetivo do trabalho com o surdo, de acordo com a visão clínico-terapêutica, é reabilitar a criança, em direção à normalidade.

⁶ O oralismo é uma abordagem que visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, enfatizando a língua oral do país (Goldfeld, 1997). O objetivo dessa abordagem é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade, negando a surdez.

⁷ Referem-se aos procedimentos específicos que visam ao desenvolvimento da linguagem e da audição dos surdos propostos no Manual de Educação da Criança Surda (DÓRIA, 1961 apud SOARES, 1999).

Numa análise da história da educação dos surdos no Brasil, à luz das políticas educacionais e da própria história do INES, Soares (1999) comenta que o oralismo representava os ideais políticos e econômicos nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil. Os governos desse período se preocuparam com o progresso do país e, portanto, combater o analfabetismo era uma meta fortemente presente nas plataformas de governo. A altíssima taxa de analfabetos brasileiros ameaçava então o desenvolvimento pretendido, exigindo a implementação de campanhas de alfabetização (GHIRALDELLI JR., 2001). Nesse contexto, se para os ouvintes interessava ensinar a ler e escrever, para o surdo interessava ensinar a falar como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, como possibilidade de melhoria e igualdade das condições de vida e como caminho para a convivência com os ouvintes. Outro argumento a favor do oralismo é que o protegeu das críticas nessa época é que, mediante os altos índices de analfabetismo dos ouvintes, a questão do analfabetismo do surdo não era visto como uma consequência dessa abordagem, mas, sim, como uma regra geral no país. Portanto, o oralismo representou o ideal tanto da área médica como também das políticas educacionais, resultando na sua hegemonia durante praticamente todo o século XX.

É oportuno informar que o INES, embora seja uma escola para surdos, modelo incipiente nesse país, desempenhou um papel muito importante na educação dos surdos, da sua fundação até os dias de hoje. Por responder diretamente ao governo federal, foi sempre pioneiro em se ajustar às diretrizes oficiais para a educação dos surdos, servindo de referência para as demais modalidades, pelo Brasil afora (ROCHA, 1997).

Assim entendido, cabe destacar que existiram nos centros urbanos maiores alguns institutos e escolas especializadas, a exemplo do INES no Rio de Janeiro e do Instituto Santa Terezinha em São Paulo; entretanto, essas modalidades existiam em número reduzido e o trabalho baseava-se predominantemente no oralismo. Portanto tais modelos não correspondiam à escola de surdos que hoje é defendida por surdos e pesquisadores. Apenas na década de 1980 essas instituições começaram a se modificar no sentido de introduzirem a língua de sinais às suas práticas pedagógicas, primeiramente com a comunicação total e atualmente com o bilingüismo (DORZIAT, 1995).

Dessa maneira, as modalidades de ensino que prevaleceram no atendimento dos alunos surdos e que estiveram mais facilmente disponíveis foram a classe especial e a sala de recursos como apoio à classe comum, todas orientadas pelo oralismo. De uma maneira geral e não especificamente em relação aos surdos, Ferreira (2006) comenta que a classe especial e a sala de recursos foram os modelos hegemônicos até a década de 1990 no Brasil. Para o autor, as salas de recursos “têm constituído um espaço preservado e revalorizado nas propostas ditas inclusivas” (FERREIRA, 2006, p. 89).

Cabe destacar que o oralismo se consolidou no final do século XIX, se fortaleceu, como já foi apontado, no século XX, e não foi questionado por quase um século. Apenas na década de 1980 é que essa abordagem começa a ser mais amplamente questionada em consequência de seus resultados insatisfatórios na educação do sujeito surdo, considerando-se os resultados acadêmicos e de desenvolvimento da oralidade. Estudos apontam que os surdos, mesmo depois de muitos anos de escolarização, não apresentam resultados acadêmicos satisfatórios e têm baixa escolaridade (LACERDA,

2006; MOURA, 2000; PEDROSO 2001; SACKS, 1998; SOUZA e GÓES,1999), ou, como aponta Zanata (2004), poucos alunos surdos usufruíram da escola comum de forma mais específica.

Apesar de os estudos mostrarem os resultados insatisfatórios dessa abordagem, ela ainda permanece orientando parte das intervenções educacionais voltadas para alunos surdos.

Na verdade, essa abordagem sempre correspondeu à expectativa médica (SKLIAR, 2003), das famílias e dos profissionais (HOFFMEISTER, 1999), mesmo sofrendo restrições da comunidade surda. Em relação a essa questão, é interessante considerar que os surdos nunca tiveram participação nas discussões acerca da sua vida, ela sempre foi discutida e decidida pelos ouvintes, desrespeitando o direito desses sujeitos de participar (SKLIAR, 1999). Entretanto, os surdos insistiram no uso dos sinais, utilizando-se dessa modalidade de comunicação nos contextos informais e nas comunidades surdas, além disso, organizaram-se politicamente e, como conseqüência, conquistaram a oficialização da Língua Brasileira de Sinais ocorrida em 2002, com a Lei 10436 (BRASIL, 2002b)⁸. Em 22 de dezembro de 2005 a referida lei foi regulamentada pelo Decreto 5626.

Para Lacerda (1998), apesar da proibição, os sinais estiveram presentes nas instituições de ensino viabilizando a comunicação entre os surdos e entre eles e os ouvintes.

[...] Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição

⁸ A Lei reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio oficial de comunicação e expressão e determina que o poder público e as empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da mesma. Além disso, determina que os sistemas educacionais do país devem garantir nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino da Libras como componente curricular (BRASIL, 2002).

para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais (LACERDA, 1998, p. 74).

Como o objetivo maior do oralismo é ensinar o surdo a falar e isso não estava sendo realizado satisfatoriamente, essa abordagem começou a ser questionada nas décadas de 1970 e de 1980 nos Estados Unidos e no Brasil, respectivamente, contribuindo para o surgimento de uma corrente, a comunicação total⁹. Contribuíram também para esse surgimento as pesquisas sobre a estrutura lingüística da língua de sinais realizadas, principalmente, por Stokoe a partir de 1960 e por Klima e Bellugi a partir de 1979 (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2002; LACERDA, 1998).

Com a influência da comunicação total surgiram diversos sistemas de sinais que tinham como objetivo ensinar a língua majoritária. O sistema de sinais mais utilizado no Brasil foi o português sinalizado. A comunicação total se expandiu no território nacional no final da década de 1980 e no início da década de 1990. Nesse período o uso dos sinais fora admitido nas escolas, entretanto com o objetivo de auxiliar na aquisição da língua falada e escrita (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2002).

O português sinalizado utiliza os sinais na ordem de produção da língua falada, que é produzida simultaneamente. Capovilla e Capovilla (2002), discutindo a comunicação total reconhecem a importância que teve o sistema de sinais, no caso do Brasil, do português sinalizado, principalmente em relação aos seguintes aspectos. O primeiro diz respeito a ele ter tornado a

⁹ A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Entende o surdo como uma pessoa e não como alguém portador de uma patologia médica, e a surdez como um fenômeno com significações sociais. Não exclui técnicas e recursos para: estimulação auditiva; adaptação de aparelho de amplificação sonora individual; leitura labial; oralização; leitura e escrita. Prega uma completa liberdade na prática de quaisquer estratégias que permitam o resgate de comunicação, seja por meio da linguagem oral, de sinais, da datilologia, ou pela combinação desses modos (CICCONE, 1990).

língua falada mais visível para o surdo. O segundo, pelo fato de a criança surda ter conhecido, por meio desse sistema algumas regras da oralidade que também estão presentes na língua escrita que deverá aprender. Nesse caso, o sistema permitiu melhorar o seu desempenho acadêmico. No terceiro aspecto, reconhece que o sistema de sinais contribuiu, também, para o desenvolvimento da oralidade e, conseqüentemente, melhorou a comunicação entre surdos e ouvintes.

Contrariamente a esses argumentos, a comunicação total e o uso do português sinalizado foram criticados por vários pesquisadores (FERREIRA-BRITO, 1993; LACERDA, 1996; MOURA, 2000; QUADROS, 1997) e pela própria comunidade surda devido ao uso simultâneo de duas línguas diferentes, incompatíveis em organização e funcionamento.

Apesar de Capovilla e Capovilla (2002) terem destacado alguns pontos positivos da comunicação total e do português sinalizado para favorecer o desempenho acadêmico dos surdos, não deixaram de apontar a fragilidade desses processos. Ainda nos primeiros anos de surgimento da comunicação total, percebeu-se a impossibilidade de uso simultâneo dos sinais e da língua de sinais e a língua falada, por apresentarem morfologia e sintaxes bem distintas.

Dessa maneira, a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança surda continuou limitada apesar do uso dos sinais e dos demais recursos da comunicação total. Entretanto, Capovilla e Capovilla (2002) não deixam de destacar que a comunicação entre surdos e ouvintes melhorou drasticamente, pois, no seu entender, os surdos passaram a se comunicar melhor com os ouvintes.

Lacerda (1998) apresenta os limites da comunicação total em relação à sua ineficácia na promoção da melhoria da leitura e escrita do surdo e da sua comunicação com os ouvintes. Destaca que o único favorecimento que essa abordagem propiciou de fato ao surdo foi seu contato com os sinais, proibidos pelo oralismo. Esse contato possibilitou ao surdo aprender a língua de sinais com outros surdos e, conseqüentemente, difundi-la nos contextos externos da escola.

A consciência acerca da descontinuidade entre a fala e os sinais e os resultados insatisfatórios da comunicação total fizeram surgir uma outra abordagem, o bilingüismo¹⁰.

O bilingüismo tem sido considerado como a abordagem que pode propiciar ao surdo as condições de que necessita para realizar seu potencial (DIAS, 2004; LACERDA, 2000a; SKLIAR, 1997,1998; ZANATA, 2001), ainda não encontradas na escola.

Contribuíram para o surgimento do bilingüismo os estudos lingüísticos¹¹ a respeito da estrutura da língua de sinais, da sua gramática e complexidade que desmistificaram a idéia de que os sinais não passavam de mímica e pantomima. Adicionalmente, a insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades a favor do uso dessa língua favoreceram para o surgimento dessa abordagem (GOLDFELD, 1997).

¹⁰ Os pilares da educação bilíngüe para surdos defendem o direito e a necessidade destes indivíduos adquirirem a língua de Sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários dessa língua (LODI, 2000) e a língua majoritária do país como segunda. A Educação bilíngüe, ou o bilingüismo, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos (LACERDA, 2006). Além da presença da língua de sinais, o currículo de uma escola bilíngüe deve se orientar também pelas questões sociais, políticas e culturais da comunidade surda (KYLE, 1999).

¹¹ Tais estudos foram realizados nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970, por vários pesquisadores, entre eles Stokoe, Klima e Bellugi, Jordan e Battison, Hoemann, Frisberg, Woodward (QUADROS e KARNOPP, 2004).

No Brasil, os estudos sobre a língua de sinais utilizada pelos surdos nesse país passaram a receber mais atenção a partir do final da década de 1980, com maior sistematização na década de 1990, como, por exemplo, os realizados por Ferreira Brito (1990, 1993 e 1995) e Felipe (1989). Tais estudos reconheceram essa língua como a primeira (L1) dos surdos no Brasil. Foi denominada de Língua de Sinais Brasileira (LSB), seguindo o padrão internacional de identificação das línguas de sinais, mas nacionalmente ficou denominada como Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida oficialmente em 2002 (BRASIL, 2002b), regulamentada pelo Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005).

De acordo com os pressupostos do bilingüismo, a língua de sinais e a língua falada não podem ser produzidas simultaneamente. Adicionalmente, diferentemente da comunicação total e do oralismo que objetivavam ensinar a língua falada ao surdo, o bilingüismo busca levar o surdo a se apropriar da língua de sinais primeiramente e depois a aprender a língua majoritária do país, na modalidade escrita (CAPOVILLA, 2002).

Para Lacerda (1998):

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma contra a outra (LACERDA, 1998, p. 77).

Os adeptos do bilingüismo concordam que a língua de sinais é a única língua que os surdos poderiam dominar plenamente e que supriria todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas (DORZIAT, 1999; GOLDFELD, 1997; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998), além de propiciar ao

surdo atingir a terminal idade educacional equiparada à dos ouvintes (DIAS, 2004).

Para eles o bilingüismo garante à criança surda desenvolvimento lingüístico e cognitivo semelhante ao observado em crianças ouvintes da mesma idade. Além disso, vêem o bilingüismo como um caminho mais adequado para os alunos surdos, pois reconhecem a língua de sinais como primeira língua (L1) desses indivíduos (BEHARES, 1993; FERNANDES, 2003; FERREIRA-BRITO, 1993; MOURA, LODI e PEREIRA, 1993; MOURA, LODI e HARRISON, 1997; QUADROS e KARNOPP, 2004; SÁNCHEZ, 1990; SKLIAR, 1998).

Independentemente da modalidade de ensino freqüentada: escola especial, classe especial ou a classe especial, a educação dos surdos no Brasil, ao longo da sua história, tem sido marcada por muitas controvérsias e poucos resultados positivos (DORZIAT, 2006; LACERDA, 2006; PEDROSO, 2001).

A educação dos alunos surdos em qualquer uma dessas modalidades não garantiu os resultados acadêmicos compatíveis com o potencial desses alunos e com o tempo de permanência deles na escola. A maioria dos surdos, mesmo depois de muitos anos de escolarização, não consegue superar o nível escolar referente às séries iniciais do ensino fundamental (PEDROSO, 2001).

O fracasso educacional dos surdos, expresso no baixo índice de escolaridade desses alunos, ao longo da história, parece corresponder, de acordo com Soares (1999), “ao mesmo fio condutor do sistema educacional geral que se declara democrático, mas que não tem permitido, na prática, o

acesso ao conhecimento socialmente valorizado à maioria da população” (p.115).

A respeito do aproveitamento da escola pelo aluno surdo, Lacerda apresenta os seguintes dados:

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes (LACERDA, 2006, p. 2).

Para a mesma autora, esses dados evidenciam a inadequação do sistema de ensino às necessidades do aluno surdo e revelam a importância de estudos que apontem caminhos mais adequados para esses alunos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Ainda sobre a mesma problemática, Lacerda denuncia que:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos (LACERDA, 2006, p.10).

A literatura aponta como responsáveis por esse fracasso a ineficiência da comunicação entre eles e seus professores, resultado da ausência de uma língua compartilhada, de orientação adequada aos professores em relação às especificidades do surdo e, conseqüentemente, do uso de procedimentos de ensino adequados (GÓES, 1996 e SOUZA, 1998).

A falta de uma língua compartilhada entre os alunos surdos, professores e colegas ouvintes é analisada por Lacerda (2000a) e Botelho (1998) como uma situação que deixa o surdo em condição de desigualdade lingüística na sala de aula e não garante acesso aos conhecimentos trabalhados (TARTUCI, 2005).

De acordo com Dias (2006a) e McCleary (2006), a superação dessa desigualdade só poderá ser atingida se a escola se reorganizar, visando promover o intercâmbio entre as duas culturas: surda e ouvinte. A partir de argumentos semelhantes, Dias (2006a) propõe a escola pólo e McCleary (2006) a inclusão de mão dupla.

Mediante o movimento pela inclusão escolar, cabe analisar criteriosamente as condições oferecidas pela classe comum para que o surdo aprenda e se sinta feliz naquele contexto. Cabe considerar que a simples inserção do aluno surdo em classe comum não significa inclusão, é preciso ir além.

O aluno surdo deve encontrar nessa sala de aula as condições de que necessita para aprender, além de um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade como ser capaz. Para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou seja, é preciso que ela vá além dos pressupostos da escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola bilíngüe e bicultural.

De acordo com os dados obtidos por Pedroso (2001) em entrevistas realizadas com surdos adultos, esses alunos, quando inseridos na classe comum, enfrentam muitas dificuldades na comunicação com seus colegas e professores ouvintes. O uso da língua de sinais não era permitido nos

contextos formais de ensino. Os colegas e professores ouvintes empregavam com os surdos a oralidade, o que não garantia a comunicação.

Assim, os alunos surdos rendiam-se à forma de comunicação dos ouvintes, a língua oral. Eles não compreendiam, porém, o que era falado pelos ouvintes e os ouvintes não compreendiam o que eles expressavam.

Como consequência desse quadro, os alunos surdos apresentavam dificuldades em todos os componentes curriculares que dependiam dessa língua, pois não compreendiam os conteúdos transmitidos pelos professores por meio, da língua oral.

Além da falta de interlocução, os professores da classe comum não apresentavam formação sobre a surdez. Desconheciam as especificidades sobre a surdez, como, por exemplo, o fato de os surdos terem como primeira língua uma língua de sinais e não a majoritária do país. Outra especificidade desconhecida pelos professores da classe comum era o fato de a língua de sinais ser uma língua completa, capaz de garantir uma comunicação plena sobre qualquer temática.

Por fim, o estudo de Pedroso (2001) revelou que o fato de os professores não terem uma formação para ensinar aos alunos surdos levava ao uso de procedimentos de ensino inadequados e reforçava a possibilidade de fracasso escolar do surdo. Os professores, por falta de conhecimentos, acreditavam que, para ensinar a esses alunos, bastava falar devagar e de frente, por exemplo. Sabe-se que a leitura labial é uma habilidade individual e que não garante a compreensão do significado daquilo que é percebido por meio dos movimentos dos lábios.

Por falta também de conhecimento sobre como o surdo pode aprender a ler e escrever e a se relacionar com os conteúdos acadêmicos, de acordo com os pressupostos do bilingüismo, esses alunos são, na grande maioria das situações, submetidos a processos formais de alfabetização e ensino, pensados por e para ouvintes (MARTINS, 2005).

Kyle (1999) questiona a questão de os currículos serem elaborados e desenvolvidos por ouvintes com conhecimento insuficiente acerca dos surdos e de suas expectativas. Acrescenta que a superação desse quadro não depende apenas do conhecimento da língua de sinais e da introdução dela nas escolas.

Normalmente o que se faz na passagem de uma escola monolíngüe para uma escola bilíngüe é traduzir o currículo (que se resume em conteúdos) da língua majoritária para a língua da minoria, a de sinais. Isso, na visão de Kyle, não é suficiente para garantir o bilingüismo. Considerando-se apenas a Libras, é provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo. Na verdade, o currículo deveria se orientar pelas questões sociais, políticas e culturais da comunidade surda (SKLIAR, 1999; TARTUCI, 2005).

Para Skliar (1999), considerar a participação do surdo na elaboração do currículo torna-se fundamental ao considerar que:

[...] esse grupo esteve sempre subordinado a modelos educativos pensados e estruturados por ouvintes para ouvintes imperfeitos, ou seja, modelos educacionais clínicos e restaurados (SKLIAR, 1999, p. 217).

Assim compreendido, o currículo deveria questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença cultural (SILVA, 2004).

Na perspectiva da educação para a diversidade, o currículo deveria ser pensado como um instrumento político e democrático, portanto igualitário, ou seja, com potencial para promover a igualdade de oportunidades. Dessa maneira, deveria reconhecer de fato as diferenças sociais e culturais e não de maneira simplista ou apenas na dimensão da retórica que continua privilegiando e marginalizando os alunos de forma evidente (APLLE, 2002).

O reconhecimento das diferenças do aluno surdo, lingüísticas e sociais, está presentes nos textos e nas políticas; entretanto, na prática muito pouco tem sido realmente mudado em relação à escola e ao currículo.

Nesse processo de pensar um currículo que dê conta de atender às necessidades sociais, culturais e cognitivas do surdo, é preciso primeiramente envolvê-lo nos processos de discussão. É preciso que o surdo participe dos processos de construção do projeto político pedagógico (DIAS, 2006; MARTINS, 2005).

Em relação à participação dos surdos, Kyle (1999) acrescenta:

Raramente há uma maioria de surdos no processo de tomada de decisões. [...] Uma vez que o sistema educacional é o majoritário, este currículo provavelmente é centrado na audição, ou seja, baseia-se numa perspectiva auditiva do mundo. [...] Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da maioria como uma base para a definição do currículo (KYLE, 1999, p.18-20).

Assim, as escolas não devem ficar circunscritas a administrações centralizadoras, pois os professores, alunos e pais, entre outros, que, direta ou indiretamente, sofrem as forças do currículo, devem participar das decisões políticas. No caso do aluno surdo, a sua participação na elaboração e

implementação de políticas educacionais e curriculares é decisiva para a reestruturação da escola, principalmente no sentido de garantir o atendimento dos pressupostos da inclusão e do bilingüismo.

Diante desse panorama relacionado à educação dos surdos, permeado pela inclusão e pelo bilingüismo, não são poucos e nem simples os questionamentos que surgem no sentido de um modelo que dê conta de atender às duas propostas. A participação dos surdos nas discussões acerca do seu processo educacional pode auxiliar na elucidação dos questionamentos que certamente surgirão daqui para a frente mediante a política de atendimento do aluno surdo nos contextos escolares comuns. Alguns desses possíveis questionamentos já foram previstos por Quadros (2006) e estão apresentados a seguir:

Como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais? Quem serão os interlocutores das crianças surdas? Como será promovida a interação social dos pares surdos? Como será a constituição do sujeito surdo? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio lingüístico? Como será garantido o processo de alfabetização e letramento na escrita da língua de sinais? Como será proporcionado o ensino do português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua? (QUADROS, 2006, p.15).

Os cursos de formação de professores apenas a partir do final da década de 1990 estão oferecendo disciplinas curriculares relacionadas com a educação de alunos com necessidades especiais. Isso foi recomendado pela LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), e reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001).

Especificamente em relação à educação do aluno com surdez, o Decreto 5626/05, que regulamenta a Lei 10436/02, determinou a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.

Anteriormente à orientação de que os alunos dos cursos de formação inicial de professores deveriam receber conhecimentos sobre a educação dos alunos com necessidades especiais, órgãos competentes, como a Cenp (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), distribuíram, na década de 1980, materiais visando orientar a prática pedagógica do professor em sala de aula, na perspectiva da formação continuada. Tal orientação, naquele momento, era pautada em uma prática tecnicista. Uma dessas publicações, “O deficiente auditivo entra na escola” (SÃO PAULO, 1986a), continha sugestões de acolhimento do aluno pela escola e pela comunidade, bem como atividades relacionadas ao desenvolvimento da fala e da linguagem. Outra publicação, “Você e os problemas da audição” (SÃO PAULO, 1981), orientava sobre a prevenção e destacava a importância da audição. E, ainda, o livro “Psicologia, lar, escola” (SÃO PAULO, 1986b) dava ênfase ao convívio da criança no lar e na escola e apresentava princípios de educação que a criança deveria receber nesses contextos. Essas publicações da época estavam baseadas nos pressupostos do oralismo e da integração (ZANATA, 2004).

Ainda sobre a falta de formação dos professores para ensinar os alunos surdos, Silva e Pereira (2003) verificaram que, apesar de os professores pesquisados verbalizarem acreditar na inclusão e no potencial dos surdos, suas atitudes contradizem essas idéias. Esses professores parecem agir como se esses alunos fossem menos capazes do que seus colegas ouvintes e,

devido a isso, exigem menos deles e são mais tolerantes aos comportamentos inadequados. Para as autoras, esses fatos decorrem principalmente da falta de formação desses professores para ensinar os alunos surdos e geram, conseqüentemente, concepções e atitudes equivocadas em relação à surdez.

Em relação à formação dos educadores, Nóvoa (1992) alerta que o como fazer está intrinsecamente relacionado ao por que fazer, para que fazer e para quem fazer. Fazendo uma relação dessa afirmação à questão da formação de professores e à educação de surdos, é possível perceber que as práticas voltadas para os alunos com surdez foram produzidas como produto das concepções e valores desses professores a respeito do aluno surdo e sua educação. Essa situação só será superada quando houver clareza sobre quem é o surdo e sobre o que se almeja para ele. Do contrário, os alunos surdos continuarão vítimas da *ouvintização*, entendida como a transposição de conhecimentos do mundo ouvinte para os temas relacionados à surdez. Em relação à educação, a *ouvintização* justificaria a aplicação de modelos educacionais para ouvintes na educação dos surdos.

Refletindo acerca da inclusão de alunos surdos e do bilingüismo, Dias (2004) faz um alerta sobre o desconhecimento, pelos ouvintes, das condições necessárias para a escolarização de grande parte dos surdos, resultando na imposição do poder dos ouvintes nas decisões que permeiam as questões educacionais desses alunos.

As características da educação dos surdos, anteriormente descritas, mostram a urgência e a relevância de se problematizar acerca da inclusão e do bilingüismo, objetivando superar o quadro de fracasso decorrente de modelos educacionais apropriados às necessidades e especificidades desses alunos.

Cabe destacar que a educação bilíngüe é uma proposta afinada com os princípios da educação inclusiva, uma vez que ela pode propiciar algumas das condições necessárias à aprendizagem do surdo e assim garantir o acesso a uma educação de qualidade. De acordo com Dias (2004), os dois movimentos, a inclusão e o bilingüismo:

têm por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade social, ou seja, criar condições para que as pessoas, em suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades semelhantes na vida social (DIAS, 2004, p. 37).

A organização de uma educação de qualidade para os surdos pressupõe mudança no modelo educacional vigente. Para Mittler (2003), a inclusão escolar implica reforma e reestruturação das escolas. Para o autor, essas mudanças incluem:

[...] o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

Especificamente em relação aos alunos surdos, a reestruturação da escola implica criar as condições de interlocução entre os professores ouvintes e seus alunos surdos, garantir práticas pedagógicas adequadas aos surdos, viabilizar o aprendizado por meio da língua de sinais, propiciar o intercâmbio entre os surdos, incluir o professor surdo na equipe de profissionais da escola e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais, entre outras condições.

Nesse sentido, é oportuno destacar mais uma vez a relação entre a educação inclusiva e os pressupostos do bilingüismo que propõem o ensino dos surdos fundamentado em sua primeira língua, a língua de sinais. Então, de

acordo com esses pressupostos, a escola, para atender o aluno surdo, deveria priorizar o espaço da língua de sinais na sala de aula como a medida prioritária na reestruturação do modelo educacional vigente.

Valorizando os pressupostos do bilingüismo na educação dos surdos e a participação desses sujeitos nas definições acerca da sua escolarização, Dias (2004) acrescenta que:

[...] as reivindicações da comunidade para que o ensino de surdos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja ministrado em escolas especiais, em classes especiais, em unidades especiais ou, ainda, em classes comuns com intérpretes, em razão de sua especificidade cultural e lingüística, devem ser vistas como propostas emergentes do movimento de inclusão, resultantes da busca de uma escolaridade com maior qualidade para os alunos surdos (DIAS, 2004, p. 39).

Para a mesma autora, qualquer pessoa deveria ter condição de agir autonomamente e decidir sobre a sua vida de acordo com os seus interesses e necessidades, ou seja, de participar nas instituições e na comunidade de maneira democrática e visando à qualidade dos processos, como proposto no bilingüismo e no movimento de inclusão.

Esse processo de reconhecimento do potencial do surdo em participar das decisões acerca de sua educação busca superar uma história marcada pelo autoritarismo e pelo controle do ouvinte sobre o surdo, nas decisões sobre sua vida e sua educação.

No caso dos surdos, romper com esse modelo significa envolvê-los nas decisões que dizem respeito à sua vida, principalmente quando as políticas apontam para a sua educação nas escolas comuns. Dessa maneira, os surdos serão elementos-chave nesse processo de construção da escola para todos.

A respeito dessa escola que se propõe inclusiva, Lacerda (2006) faz um alerta sobre o seu potencial excludente quando pensada para os surdos. A autora assim se coloca:

O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. [...] a inclusão no ensino fundamental é muito restrita para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos (LACERDA, 2006, p. 181).

As condições necessárias para que o surdo aprenda nos contextos comuns de ensino exigem uma ampla mudança na maneira como a escola está organizada hoje. Nesse sentido, considerar a implementação de tais condições na totalidade das escolas, tornando-as inclusivas para o aluno surdo, parece bem irreal. Contudo, é possível garantir tais condições a partir da organização de escolas pólos, como sugerido por Dias (2006a)¹².

A escola pólo parece, até o momento, a melhor saída para a educação dos surdos orientada pelos princípios do bilingüismo e da inclusão. Ela garante para o surdo as condições essenciais para a escolarização, como a língua de sinais, a interação com surdos fluentes nessa língua, a organização da comunidade surda, entre outras. Além disso, a concentração maior de surdos em uma mesma escola viabiliza o ensino da língua de sinais para os

¹² Aqui, o termo “escola pólo” caracteriza uma instituição de ensino que se especializa em atender uma necessidade educacional específica, de maneira a favorecer a organização escolar de um município para implementar mudanças necessárias; para evitar o isolamento de alunos pertencentes a um grupo minoritário; e para facilitar o intercâmbio nessa comunidade. No caso do estudo relatado, refere-se a uma escola estadual que centraliza todo o atendimento a surdos da rede estadual de um município (CLAUDIO, DIAS e PEDROSO, 2006) envolvendo, aproximadamente, 60 alunos surdos. Praticamente todos os alunos surdos da rede estadual estão matriculados nessa escola pólo.

profissionais da escola e para os familiares, favorece a formação de professores e concentra os recursos financeiros, humanos e tecnológicos.

Contudo, Dias (2006a) adverte que a reorganização da escola na direção da *escola pólo* não pode se restringir a ações locais, ela deve envolver todas as instâncias educacionais, ou seja, o projeto pedagógico das escolas, das secretarias da educação e diretorias de ensino, incluindo a reformulação do currículo e a formação dos educadores.

Na organização da escola para o surdo, McCleary (2006) propõe um modelo que possivelmente avance, envolvendo o sistema educacional de maneira geral, na organização da escola bilíngüe e bicultural: a *imersão de mão dupla*. Nesse modelo, as salas de aula seriam constituídas por alunos surdos e ouvintes. O ambiente fica rico e autêntico para a aprendizagem das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, com os nativos, surdos e ouvintes e um grupo contribui com a aprendizagem do outro. De acordo com o autor, a possibilidade de as crianças ouvintes verem os surdos comunicando em Libras despertará o interesse também em aprender essa língua, portanto, o aprendizado será espontâneo. O autor acredita que esse modelo pode contribuir para a realização dos princípios da educação inclusiva da melhor maneira: valorizando o potencial do surdo na medida em que ele poderá se comunicar, raciocinar e contribuir na sua língua e possibilitando aos ouvintes conhecer a língua de sinais e o jeito de ser do surdo.

Pelo exposto, fica evidente que é preciso ainda se problematizar muito acerca do bilingüismo na escola e da inclusão do aluno surdo, no sentido de garantir as condições de que ele necessita para aprender.

1.3 A atuação do intérprete de língua de sinais nos contextos comuns de ensino

O aluno surdo inserido em classe de ouvintes encontra acentuada dificuldade de comunicação em razão da falta de uma língua compartilhada entre ele e seus professores e colegas ouvintes. Conseqüentemente, manifesta dificuldade na aquisição dos conteúdos acadêmicos veiculados na língua majoritária, predominantemente na modalidade oral (DORZIAT, 2006; PEDROSO, 2001; TARTUCI, 2001). Tal realidade tem contribuído para o freqüente fracasso escolar desses alunos.

De acordo com o exposto nos tópicos anteriores, a educação dos surdos foi marcada por resultados insatisfatórios e muitas indefinições, principalmente em relação às abordagens: oralismo, comunicação total e bilingüismo, que poderiam garantir melhores resultados em relação ao seu desenvolvimento e à sua educação. Esse quadro foi tecido por questões políticas, ideológicas e de poder.

O momento atual não é muito diferente. Em relação às abordagens, embora o oralismo ainda prevaleça em muitas situações, o bilingüismo cresce na dimensão teórico-prática e no seu reconhecimento pelas comunidades surda e ouvinte. Entretanto, a educação dos surdos tem à frente um outro desafio: o atendimento às diretrizes educacionais nacionais que defendem o ensino inclusivo, às diretrizes para a organização da educação especial na educação básica, expressas na Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) de 11 de setembro de 2001, à Lei 10.098/94, de 23 de março de 1994 (BRASIL, 1994b), especialmente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à

língua de sinais e à Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Ao mesmo tempo que a legislação relacionada à inclusão entende que os surdos poderiam estudar em qualquer escola, e até escolher a mais próxima à sua casa, os documentos reconhecem o direito lingüístico do surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais (DORZIAT, 2006).

Cabe esclarecer mais uma vez que os princípios da educação inclusiva não são incompatíveis com o bilingüismo, muito pelo contrário. Ambos reconhecem o direito do surdo a uma educação de qualidade. Entretanto, é muito complexo garantir que o surdo poderá escolher a sua escola e que nela ele será atendido na sua especificidade lingüística, ou seja, que o ensino será ministrado em língua de sinais, como previsto na Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001). Tendo em vista a realidade da educação nacional (marcada pela escassez de recursos, falta de compromisso com a educação, falta de vontade política de promover uma educação de qualidade e formação precária dos professores), tal possibilidade parece inviável e utópica.

Então, a educação dos surdos nos contextos comuns de ensino está sendo pensada com base na atuação do intérprete de língua de sinais. Ainda são poucas as experiências no Brasil de inclusão de alunos surdos envolvendo a atuação de intérpretes de língua de sinais. Contudo, as pesquisas atuais, principalmente aquelas pautadas pelos pressupostos do bilingüismo, têm evidenciado a importância desses profissionais na vida do indivíduo surdo.

Quando o surdo é usuário fluente da língua de sinais, o intérprete pode ampliar as possibilidades de comunicação dele com o mundo ouvinte e viabilizar as possibilidades de interação social, em diferentes contextos e com

qualquer interlocutor (QUADROS, 2004). Entretanto, a atuação do intérprete em sala de aula não é garantia de aprendizado (FERNANDES, 2003; LACERDA, 2002).

Com o apoio do intérprete, o surdo pode participar de diferentes atividades sociais, educacionais, culturais e políticas, pode completar a escolaridade, motiva-se a participar de reuniões e encontros e tem maior possibilidade de interação e atuação social, pois tem acesso às discussões e informações veiculadas na língua falada e pode fazer-se “ouvir”. O intérprete é também fundamental para possibilitar a comunicação entre os surdos usuários da língua de sinais e os não-usuários, principalmente quando estes últimos se comunicam predominantemente pela fala e utilizam a leitura labial (QUADROS, 2004).

A profissão de intérprete de língua de sinais é recente nesse país e a formação específica precisa ser mais bem sistematizada. De acordo com Lacerda (2002), a inserção do intérprete em sala de aula precisa ser feita com muito cuidado e reflexão, bem como é preciso compreender melhor o seu papel e os seus modos de atuação. Para essa autora, a atuação desse profissional vai muito além da interpretação e por isso ela defende a ação do intérprete educacional¹³. Além disso, alerta que as crianças surdas filhas de ouvintes e sem aquisição plena da língua de sinais deveriam participar do ensino com intérprete apenas nas etapas mais avançadas do ensino, ou seja, a partir da 5ª série.

Em dezembro de 2005, foi publicado o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O Decreto visa à

¹³ O profissional que atua na interpretação de língua de sinais nos contextos escolares é denominado intérprete educacional (QUADROS, 2004).

organização da profissão do intérprete de Libras e à difusão dessa língua em cursos superiores. Por outro lado, embora favoreça a presença da língua de sinais na escola, não garante a inserção de membros adultos da comunidade de surdos no ambiente escolar e, conseqüentemente, a presença da cultura surda enquanto representada por essa comunidade, pois abre a possibilidade de o ouvinte ensinar Libras.

Lacerda (2006), em relação ao intérprete educacional, afirma que é preciso:

[...] definir melhor a função do intérprete educacional; figura desconhecida, nova, que, com um delineamento mais adequado (direitos e deveres do intérprete, limites da interpretação, divisão do papel de intérprete e de professor, relação do intérprete com alunos surdos e ouvintes em sala de aula, entre outros), poderia favorecer um melhor aproveitamento deste profissional no espaço escolar (LACERDA, 2006, p. 7).

O intérprete de língua brasileira de sinais, com formação específica para a função, é pouco difundido no Brasil; está disponível apenas nos grandes centros e existe em quantidade incipiente. Além disso, de acordo com Quadros (2004), ainda não existe uma política de contratação de intérprete pelo sistema público de ensino para garantir ao aluno usuário de língua de sinais interlocução efetiva com os colegas e professores ouvintes e condição de acesso aos conteúdos escolares veiculados na modalidade oral.

De acordo com Quadros (2004), as primeiras aparições dos intérpretes ocorreram em trabalhos religiosos no final do século XIX (1875). Na Suécia, em 1938, o Parlamento criou cinco cargos de conselheiros para surdos, sendo um deles o de intérprete. Em 1947, mais de 20 pessoas assumiram a função de intérprete. A partir de 1968, por uma decisão do Parlamento sueco diante de reivindicações da Associação Nacional de Surdos, todos os surdos passaram a

ter acesso ao profissional intérprete livre de encargos. Nesse ano também foi criado o primeiro curso de treinamento de intérpretes na Suécia. Em 1991 foi instituído que cada Conselho municipal deveria ter uma unidade com intérprete (QUADROS, 2004).

De acordo com os dados apresentados por Quadros (2004), nos Estados Unidos as primeiras atuações de intérpretes também ocorreram no século XIX, com Thomaz Gallaudet, intérprete de Laurent Clerc (surdo francês que estava nos Estados Unidos para promover a educação dos surdos naquele país). Essa foi uma experiência isolada de intérprete e não desencadeou a ampliação dessa atuação de imediato nos Estados Unidos. As interações com os surdos continuaram sendo intermediadas por voluntários (normalmente vizinhos, amigos, filhos e religiosos), por meio de uma comunicação muito restrita.

Apenas em 1964 foi fundada uma organização nacional de intérpretes para surdos, estabelecendo alguns requisitos para a atuação desse profissional nos Estados Unidos. Essa organização, em 1972, passou a selecionar intérpretes e oferecer um registro profissional após uma avaliação da competência para a função. Na atualidade, assume as seguintes funções: selecionar intérpretes, certificar os intérpretes qualificados, manter um registro, promover o código de ética, oferecer informações acerca da formação e aperfeiçoamento do profissional (QUADROS, 2004).

No Brasil, a atuação do intérprete de língua de sinais foi registrada depois de um século de ela ter ocorrido na Suécia e nos Estados Unidos. Na década de 1980, os intérpretes começaram a se organizar como categoria profissional e, em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de

Língua de Sinais organizado pela Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos (Feneis), quando ocorreu, pela primeira vez, o encontro entre alguns intérpretes do Brasil e a discussão sobre a ética do profissional (QUADROS, 2004). Pelo exposto, fica evidente que a atuação dos intérpretes de língua de sinais no Brasil é bem recente, o que justifica a falta de uma sistematização mais ampla acerca da sua formação e do seu exercício profissional.

Em 1992, ocorreu o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, quando trocaram experiências profissionais. Após discussões, foi votado e aprovado o regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes. Nos anos de 1993 e 1994, realizaram-se alguns encontros estaduais para se aprofundarem as discussões acerca do exercício da profissão de intérprete de língua de sinais (QUADROS, 2004).

De acordo com a mesma autora, ainda na década de 1990 foram criadas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da Feneis. Em 2002, esta federação contava com escritórios regionais em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otôni, Brasília, Recife e na matriz no Rio de Janeiro.

Os intérpretes continuaram envolvidos com a organização da sua categoria profissional, mesmo quando a língua de sinais ainda não era reconhecida oficialmente no Brasil (QUADROS, 2004).

No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a lei federal que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, o que representa uma conquista significativa tanto para o intérprete de língua de sinais como para o surdo (BRASIL, 2002b).

No caso do intérprete, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais trouxe benefícios para a organização da profissão e para a formação dessa categoria no país. Além disso, contribuiu para o reconhecimento da profissão, conquista histórica e vitória dos agentes sociais envolvidos com a questão.

Com a expansão da participação social, política e cultural do surdo, o intérprete, conseqüentemente, também tem se beneficiado, pois tem sido mais qualificado e reconhecido profissionalmente (QUADROS, 2004).

Apenas muito recentemente começaram a surgir no Brasil pesquisas problematizando sobre a atuação do intérprete de língua de sinais nos contextos comuns de ensino. Os resultados têm mostrado a complexidade e os limites dessa função (FERNANDES, 2003; LACERDA, 2002, 2006).

A atuação do intérprete, embora possibilite a eliminação da barreira na comunicação entre os surdos e os ouvintes na escola, exige muitas pesquisas, no sentido de buscar aprimorar os aspectos metodológicos (LACERDA, 2000a, 2000b). É necessário, ainda definir diretrizes para a formação de intérprete educacional e compreender melhor a dimensão dessa atuação quando inserida nas situações de ensino, ou seja, distinguir as funções do intérprete das funções do professor.

O intérprete, em sala de aula, além de favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes, possibilita ao surdo receber as informações em língua de sinais. Entretanto, é oportuno considerar que a presença do intérprete, na prática, não é garantia de que os conteúdos serão apreendidos pelos alunos, pois a grande maioria (95%) deles tem pais ouvintes e ainda não adquiriu a língua de sinais (LACERDA, 2000a). Assim, os surdos chegam à escola sem

um sistema lingüístico efetivo. Não falam o português e não utilizam a língua de sinais.

Outro aspecto que também interfere nos resultados do trabalho do intérprete é a qualidade de sua formação. Uma sólida e específica formação garante ao profissional conhecer a ética da sua profissão, impedir posicionamentos pessoais e evitar redução do currículo e a eliminação de conteúdos pela falta de conhecimento da língua de sinais.

De acordo com Fernandes (2003), a presença do intérprete em sala de aula não é suficiente para garantir a apreensão do conteúdo escolar pelos alunos surdos, mesmo quando dominem a língua de sinais. Tendo em vista a especificidade lingüística, cultural e cognitiva do aluno, além da interpretação das aulas em Libras, é preciso pensar o planejamento e as estratégias de ensino e de aprendizagem. A mesma autora questiona a qualidade da formação desse profissional, pois, para ela, não basta uma formação de intérprete de língua de sinais. Para atuar, é preciso que a formação inclua módulos básicos com disciplinas gerais e módulos específicos sobre a atuação em sala de aula.

O estudo realizado por Lacerda (2000a) permite concluir que a atuação do intérprete em sala de aula comum:

- garante melhor comunicação entre o surdo e os ouvintes;
- desobriga o professor de se preocupar em passar as informações para o aluno surdo;
- permite ao aluno surdo partilhar dos temas acadêmicos de forma integral e não reduzida (o que normalmente acontece quando os conteúdos

são desenvolvidos por professor ouvinte sem conhecimento suficiente da língua de sinais);

- possibilita o acesso do aluno surdo ao conhecimento do grupo majoritário ao qual pertence;

- extrapola a interpretação, pois ele geralmente assume a função de educador;

- realiza a mediação dos conhecimentos, comentários e informações trazidos pelas professoras e pelos outros alunos.

A pesquisadora, contudo, salienta que a atuação do intérprete:

- não garante os processos metodológicos mais apropriados ao surdo, , uma vez que a formação de intérprete não envolve a formação de educador;

- não garante ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda;

- não garante apreensão fácil dos conteúdos.

Um outro estudo de Lacerda (2002), sobre a atuação do intérprete de língua de sinais em sala de aula, apontou que a presença desse profissional interfere muito na relação entre professor ouvinte e aluno surdo.

Outra pesquisadora, Felipe (2003), afirma que as tentativas realizadas pela escola para atender o aluno surdo por meio da presença do intérprete de Libras pode produzir um efeito inverso, porque não se tem considerado a formação desse profissional.

De acordo com Dorziat (2006):

as escolas têm contratado intérpretes, geralmente, sem preparo para tal função e sem o conhecimento pedagógico/curricular adequado. Isso pode acarretar perdas tanto na qualidade das informações transmitidas ao aluno surdo, quanto no modo como o intérprete participa do processo ensino-aprendizagem, se não tem conhecimento das

disciplinas específicas, nem formação para exercer o magistério (DORZIAT, 2006, p. 10).

Uma pesquisa realizada por Quadros (2004) com intérpretes de língua de sinais considerados fluentes nas duas línguas (português e Libras) apresentou alguns problemas na interpretação das aulas do português (língua-fonte) para a língua de sinais (língua-alvo), tais como: 1) omissão de informações dadas na língua-fonte; 2) acréscimo de informações inexistentes na língua-fonte; 3) distorções semânticas e pragmáticas em menor ou maior grau do conteúdo veiculado na língua-fonte; 4) escolhas lexicais inapropriadas (QUADROS, 2004, p. 70).

Um segundo estudo de Quadros (2006) apontou que a maioria dos professores que passaram a atuar como "professor-intérprete", no Estado de Santa Catarina, sente-se constrangida em se assumir como tal, pois reconhecem suas limitações em relação à língua de sinais.

Com base nos resultados de seis estudos, Quadros (2004, 2006) questiona a qualidade do trabalho realizado pelos intérpretes com domínio limitado da língua de sinais, demonstrando evidente preocupação com as distorções das informações entre o professor da classe e o aluno surdo.

O profissionalismo do intérprete de língua de sinais é questionado por Teske (2003) principalmente pela relação de opressão quando a sua ação é permeada de benevolência e quando as informações trabalhadas em uma turma de ouvintes não chegam de maneira clara e completa para o usuário de língua de sinais. O autor analisa as lacunas e distorções na interpretação da língua majoritária como mais uma manifestação de poder dos ouvintes sobre os surdos. Novamente (pois o mesmo já aconteceu com o oralismo e com a visão clínica da surdez) "os surdos estão sendo manipulados e dominados, só

que, agora, com a sua própria língua, inclusive no seu processo de escolarização” (TESKE, 2003, p. 100). Rosa (2003) também identifica na relação do intérprete com o surdo uma situação de colonização e de submissão.

Uma saída para essa situação, na percepção de Teske (2003), seria reafirmar a importância dos intérpretes na escolarização dos surdos e abrir possibilidades para a qualificação profissional do intérprete e do surdo. Esta poderia ocorrer por meio da Educação a Distância, entendida pelo autor como uma bela saída para o surdo.

Um estudo de Kelman (2005) realizado sobre o tema também afirmou que a percepção de que o intérprete tem a função única de interpretar é equivocada. A autora enumerou onze papéis assumidos pelo intérprete educacional ou professor intérprete na sala de aula. São eles:

- 1) ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua;
- 2) ensinar Língua de Sinais para surdos;
- 3) ensinar Língua de Sinais para ouvintes;
- 4) realizar adequações curriculares;
- 5) participar do planejamento das aulas;
- 6) estabelecer uma sintonia com a professora da classe (integração entre professora regente e professora intérprete);
- 7) orientar habilidades de estudo dos alunos surdos;
- 8) estimular a autonomia do aluno surdo;
- 9) estimular e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes;

10) usar comunicação bimodal (usar múltiplos canais de comunicação, como diferentes recursos visuais e corporais);

11) promover a tutoria (viabilizar a ajuda dos alunos ouvintes com os surdos).

Adicionalmente, estudo realizado por Antia e Kreimeyer (2001) também apontou que no contexto escolar, em especial aquele de crianças mais novas, é impossível desempenhar um papel exclusivamente de intérprete e acrescenta à função desse profissional o compromisso com o registro da aula desenvolvida no caderno do aluno surdo.

A atuação do intérprete de língua de sinais na Argentina também é recente e, conseqüentemente, são poucos os estudos que problematizam sobre a questão (FAMULARO, 1999).

De acordo com a autora, a atuação do intérprete de língua de sinais na Argentina se expandiu com a política de inclusão e teve início no ensino médio. A inclusão é entendida naquele contexto como um processo de renovação do sistema educativo no sentido de criar situações escolares que respeitem a diversidade e visem à educação das crianças com necessidades especiais nas escolas comuns. Para tanto, reconhecem que esses estudantes necessitam de apoios tecnológicos ou humanos diferenciados, permanentes ou transitórios. Especificamente em relação aos surdos, o apoio de que eles necessitam é o intérprete de língua de sinais.

Famularo (1999), tecendo considerações acerca da atuação do intérprete na Argentina, aponta que muito ainda se tem que avançar no sentido de definir as possibilidades e limites dessa profissão. Para ela, a função do intérprete ainda se mistura muito com a do educador na sala de aula, pois o

primeiro acaba desenvolvendo funções também didático-pedagógicas. Na verdade, os documentos revelam que o intérprete deveria fazer parte da equipe interdisciplinar da escola e não se restringir à prestação de um serviço desconectado do funcionamento da escola e do projeto pedagógico ou projeto educativo institucional (PEI), como é denominado na Argentina. Nesse sentido, o intérprete deveria compartilhar informações sobre os alunos com os integrantes da equipe. Entretanto, dependendo do teor de tais informações, o intérprete, ao compartilhá-las, estaria violando a sua ética profissional.

Fernandes (2003) e Quadros (2002) defendem a idéia de que o intérprete deveria participar das reuniões de planejamento para até mesmo ter um conhecimento prévio sobre o que será ensinado para que ele possa se preparar. Além disso, é preciso que o intérprete estabeleça uma relação de parceria com o professor da sala.

Visando garantir um ensino de qualidade para os surdos, a formação do intérprete precisa considerar:

Todos os procedimentos que envolvem desde o planejamento, as estratégias de ensino e de aprendizagem até a elaboração de critérios e métodos bem definidos de avaliação, levando em conta as características específicas dos alunos, de cada atividade, das disciplinas e não perdendo de vista estar sendo contemplada, nessa proposta, a língua de sinais como língua preferencial para a passagem do conteúdo escolar [...] (FERNANDES, 2003, p. 86).

Pelo fato de a atuação do intérprete ir além da interpretação, ele pode se envolver com o processo educacional do aluno surdo e buscar motivá-lo a participar da aula, por exemplo, fazendo perguntas ou dando a sua opinião, o que também significaria um problema ético (FAMULARO, 1999). Tais considerações apontam para a especificidade da formação do intérprete educacional, principalmente quando se trata de alunos surdos e de línguas de

modalidades distintas, o que requer uma atuação que certamente vai muito além da restrita interpretação (FERNANDES, 2003).

Além disso, Famularo (1999) chama a atenção para a importância da formação desse profissional e da sua competência na língua de sinais no sentido de que o seu desempenho acaba por interferir na participação do aluno em sala de aula. Dependendo da interação que o intérprete estabelece com o surdo, este poderá participar mais ou menos da aula; quando o surdo não confia na competência do intérprete para traduzir a sua intervenção, ele escolhe ficar quieto e não fazer pergunta.

Por fim, apesar das indefinições que ainda permeiam o campo da interpretação - língua majoritária-língua de sinais - Famularo (1999) é taxativa ao afirmar que a “interpretação é uma tarefa profissional solitária, pública e solidária” (p. 68). Solitária porque o intérprete é responsável sozinho por tomar as decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas na interpretação. É pública porque expõe o intérprete, os seus saberes (lingüísticos e culturais) e a sua bagagem (cultural e afetiva) ao olhar dos outros. É solidária porque o intérprete faz parte da rede em prol da integração. Entretanto, a autora alerta que o papel solidário do intérprete não pode ser confundido com paternalismo ou benevolência (TESKE, 2003); é preciso garantir o profissionalismo dessa profissão, ainda por se constituir plenamente.

Pelo exposto fica evidente a importância do intérprete no processo de escolarização dos surdos. Atualmente, a organização política da atuação desse profissional está em expansão. Contudo, considerar a possibilidade de existir um intérprete atuando onde houver um surdo matriculado ainda é um modelo inviável no Brasil, embora já prescrito na legislação.

Assim, no Brasil, começam a surgir modelos alternativos que atendam aos pressupostos do bilingüismo e da inclusão, concomitantemente. Um deles é a *escola pólo* entendida como o local que poderá organizar as condições de que o surdo necessita para aprender nos contextos comuns de ensino, sem demandar investimentos incompatíveis com a realidade do país e atendendo às políticas educacionais e ao mesmo tempo às necessidades do aluno surdo, como, por exemplo, de interagir com seus pares, de estabelecer interlocução em língua de sinais e de interagir com os conteúdos acadêmicos por meio da língua de sinais (DIAS, 2006a e NICULOCCI, 2006).

Enquanto não ocorrem os avanços necessários para que a inclusão se efetive, é importante, no encaminhamento do aluno surdo para uma escola comum, considerar, como um dos critérios, se naquela escola já existem outros surdos inseridos em classe comum. Essa orientação é importante, uma vez que a organização de comunidades surdas nas escolas viabiliza a presença do intérprete, além de possibilitar outras questões também importantes para o desenvolvimento do aluno surdo.

De acordo com Quadros (2004), a convivência da criança surda com outros surdos usuários da língua de sinais deve ser incentivada o mais precocemente possível, considerando-se que nessa relação a criança se apropria da língua de sinais, adquire a identidade surda, se apropria da cultura surda e estabelece interações baseadas em uma língua compartilhada. Quando essa convivência pode ocorrer na escola, isso é ainda mais significativo para a criança, pois esse ambiente ocupa grande parte do tempo da sua vida. A escola é também o local privilegiado para a criança surda

conviver com outras da sua idade, aprender, brincar, fazer amigos, namorar, enfim, realizar tudo o que as crianças em geral vivenciam.

Além dessas questões relacionadas ao desenvolvimento da criança, a escola-pólo também facilita a organização de outras propriamente pedagógicas essenciais na escolarização dos surdos. A presença na escola de uma comunidade surda viabiliza a organização de algumas condições, uma vez que ela tem maior representatividade e força política do que um aluno isoladamente. O número de alunos exerce então, de alguma forma, pressão para que a escola se modifique e implemente algumas adaptações e recursos necessários ao aluno surdo.

A escola deverá realizar as adaptações curriculares essenciais aos alunos surdos à medida em que perceber as suas necessidades (BRASIL, 1999; STAINBACK e STAINBACK, 1999). Nesse sentido, um grupo de surdos pode evidenciar mais as necessidades dessa comunidade do que um aluno sozinho, ou seja, o grupo é politicamente mais forte do que um aluno individualmente.

A presença do intérprete em sala de aula também fica mais viável quando a escola tem no seu quadro de alunos vários que são surdos, tendo em vista a escassez de recursos financeiros para investir em ações para as minorias (QUADROS, 2004). Defender a presença do intérprete para todos os alunos surdos no Brasil seria, nesse momento, defender uma providência inviável e sem qualquer contribuição à organização da escola inclusiva para surdos.

Assim, além dos benefícios apontados, a escola-pólo também torna possível a presença do intérprete. Se ela assume a inclusão dos alunos surdos,

atende a um grupo, ela pode contratar um intérprete com os recursos disponíveis ou lutar politicamente para que esse serviço seja assumido pelos órgãos governamentais, principalmente nas escolas públicas.

No caso do ensino particular, o oferecimento desse serviço tem sido de responsabilidade da própria instituição, dos familiares ou viabilizado por parcerias estabelecidas com instituições de ensino superior por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisas (LACERDA, 2006).

A situação se mostra mais complicada nesse momento, no nosso país, em relação à educação pública. Não existe ainda no Brasil uma política que garanta ao aluno surdo inserido na classe comum e pública o apoio do intérprete, subsidiado pelo próprio governo.

Em relação ao trabalho do intérprete, cabe destacar que sua presença nos principais contextos de interação do surdo não é algo simples de se programar, principalmente considerando as condições econômicas do Brasil, que não favorecem a implementação de políticas para as minorias. Pelo contrário, algumas medidas são assumidas por representarem mais uma possibilidade de redução de gastos do que melhoria na qualidade da educação.

Enquanto não são organizadas as condições necessárias para o surdo aprender na classe comum, ele permanece excluído e submetido a procedimentos inadequados de ensino. Nesse contexto, o professor da classe comum pode contribuir muito pouco com a compreensão dos surdos acerca dos conceitos trabalhados, uma vez que ele não domina a língua de sinais.

Os professores de surdos que conhecem a língua de sinais acabam assumindo o papel do intérpretes em algumas situações. Diante dessa situação torna-se necessário diferenciar o professor e o intérprete, pois eles são

profissionais com funções diferentes. Professores de surdos não são necessariamente intérprete de língua de sinais. Tais papéis se diferenciam imensamente (QUADROS, 2004). De acordo com esse autor:

O professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e lingüístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua, abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo (QUADROS, 2004, p. 29).

De acordo com o exposto, fica claro que os professores de surdos, mesmo que usuários da língua de sinais, não podem ser considerados intérpretes apenas por dominarem essa língua. A profissão de intérprete exige competências que vão além do domínio da língua. Além disso, para agir em uma sala de aula, o intérprete deve ser especificamente preparado para atuar na área pedagógica e em cada nível de ensino (FERNANDES, 2003).

Assim, um curso de formação de intérprete, na visão de Fernandes (2003), deveria contemplar disciplinas fundamentais, disciplinas específicas para a formação do intérprete educacional e disciplinas específicas para os níveis de atuação (educação infantil, fundamental, média e superior).

Luz (2003), problematizando também sobre a formação do intérprete, afirma que essa profissão exige educação contínua, muita cultura geral e acesso aos meios de comunicação sérios. A autora propõe um curso de intérprete com as seguintes disciplinas: Domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras); Domínio da Língua Portuguesa; Lingüística geral aplicada a Libras; Básico de gramática de Libras; Ética profissional; Técnicas de interpretação;

Aspectos sócio-históricos da comunidade surda; Cuidados laborais; Artes dramáticas; Psicologia aplicada ao intérprete de Libras; Conhecimentos gerais e Contato direto com a comunidade surda adulta.

Dessa maneira fica claro que a atuação do intérprete exige uma formação específica. Assim, as pessoas ouvintes que dominam a língua de sinais não podem ser consideradas intérpretes. Sabe-se que os ouvintes filhos de surdos sinalizadores apresentam um desempenho notável na língua de sinais, uma vez que são expostos a essa língua na interação com seus pais desde bem pequenos, viabilizando a sua aquisição de maneira natural. Esses sujeitos acabam intermediando as interações de seus pais com as pessoas ouvintes em diversas situações do cotidiano. Mesmo assim, também não podem ser considerados intérpretes, pois eles desconhecem as técnicas e as estratégias acerca dos processos de interpretação. Alguns filhos de pais surdos se dedicam à profissão de intérprete, no entanto a fluência na língua não garante que sejam bons profissionais intérpretes (QUADROS, 2004).

Sobre a formação do intérprete, Famularo (1999) defende a idéia de que esse profissional deveria, além de ter competência nessa língua, ter também conhecimentos sobre os problemas da voz, da audição e da linguagem.

Para adquirir o profissionalismo, o profissional intérprete necessita, além do domínio das duas línguas envolvidas nas interações, de qualificação específica e permanente e a observância do código de ética da profissão¹⁴.

¹⁴ O código de ética é um documento que orienta o intérprete no exercício da sua profissão. Essa profissão requer uma postura orientada essencialmente pela ética, pela veracidade e pela fidelidade. O código de ética utilizado pelos intérpretes de língua de sinais no Brasil é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo). Esse documento é uma adaptação da versão original americana de 1965. Adaptação foi realizada pelos Representantes dos Estados brasileiros e aprovada no II Encontro Nacional de Intérpretes realizado no Rio de Janeiro em 1992 (QUADROS, 2004).

Esses subsídios são necessários uma vez que o exercício da profissão de intérprete não é uma atividade simples. O trabalho do intérprete se realiza entre dois pólos que utilizam línguas diferentes, um a língua-fonte e o outro a língua-alvo¹⁵. Baseando-se na informação que o intérprete recebe na língua-fonte, ele a processa e faz as escolhas técnicas quanto aos aspectos lexicais, estruturais, semânticos e pragmáticos na língua-alvo com o compromisso de alterar o menos possível a informação gerada na língua-fonte (QUADROS, 2004). Assim, o ato de interpretar é altamente complexo e envolve as dimensões: cognitiva, lingüística, social e cultural relacionadas às duas línguas envolvidas no processo de interpretação.

Para o intérprete atuar profissionalmente, ele necessita conhecer as duas línguas envolvidas na interpretação e ter qualificação específica, ou seja, conhecer as estratégias e técnicas de interpretação.

Complementarmente, a qualidade do trabalho do intérprete pode ser melhorada quando ele tem formação na área de sua atuação, o que possibilita conhecimento contextualizado, mais preciso e aprofundado dos conceitos envolvidos na interpretação. Por exemplo, se o seu campo de atuação é na área da educação, uma formação na área poderá contribuir para a qualidade do seu trabalho (QUADROS, 2004).

Especificamente em relação à interpretação para o aluno com surdez nos contextos escolares, a formação em educação, por exemplo, em Pedagogia ou Letras, irá possibilitar ao intérprete fazer escolhas mais assertivas quanto aos conceitos trabalhados na língua-fonte, contextualizando-os e, conseqüentemente, facilitando a compreensão.

¹⁵ Língua-fonte é a língua que o intérprete ouve ou vê para, a partir dela, fazer a tradução e interpretação para a outra língua (língua-alvo). Língua-alvo é a língua na qual será feita a tradução ou interpretação (QUADROS, 2004, p. 9).

As considerações evidenciam que a atuação do intérprete na educação dos alunos surdos no Brasil é uma questão que ainda está por ser discutida e sistematizada. O Decreto 5626/05 representa uma vitória dos surdos, contudo, precisa também ser analisado criteriosamente, principalmente em relação à formação e atuação do instrutor e do professor da Língua Brasileira de Sinais.

II. OBJETIVO

O panorama educacional descrito aponta alguns aspectos essenciais da educação dos surdos que justificam a realização deste estudo. Esses aspectos são:

- a) o fracasso do aluno surdo na escola de ouvintes;
- b) a política educacional que recomenda a educação dos alunos surdos nos contextos comuns de ensino;
- c) os estudos atuais que apontam para uma escola bilíngüe e bicultural para promover uma educação de qualidade para esses alunos;
- d) a legislação que está recomendando as ações de novos agentes educacionais na escola.

Considerando esses aspectos, este estudo objetivou descrever e analisar a condição de uma classe comum, quando um aluno surdo no ensino médio tinha a mediação educacional de um professor fluente em língua de sinais que atuava como intérprete, em aulas de algumas disciplinas. A descrição e a análise foram elaboradas a partir da visão dos professores, gestores e colegas ouvintes e das observações realizadas pelo próprio professor fluente em Libras.

O professor fluente em língua de sinais assumiu a função de intérprete com o objetivo de criar condições para que o aluno surdo tivesse acesso aos conteúdos das disciplinas as quais ele já havia manifestado dificuldade para acompanhar e estava apresentando baixo desempenho.

III. O PERCURSO METODOLÓGICO

Antecedendo o procedimento de coleta de dados, houve inicialmente uma apresentação do projeto para os gestores (diretor e coordenador) e professores da escola em reunião de HTPC.¹⁶ Nessa ocasião foi explicado que a pesquisa envolveria o acompanhamento de aluno surdo na classe comum pelo professor da sala de recursos¹⁷ daquela escola e a realização de entrevistas com professores, colegas ouvintes e gestores.

Os gestores e professores concordaram em participar da pesquisa e consideraram muito positiva a atuação do professor da sala de recursos como intérprete nas aulas de algumas disciplinas. A autorização da vice-diretora para o desenvolvimento da pesquisa na escola está apresentada em anexo (ANEXO A).

O professor da sala de recursos, que é também o pesquisador, já vinha atuando como intérprete em algumas aulas desde o semestre anterior ao início da coleta de dados, ou seja, segundo semestre de 2003, entretanto de maneira assistemática e sem preocupação de registrar dados desse processo. Essa atuação foi solicitada pela coordenadora pedagógica, visando minimizar as dificuldades dos professores no ensino e na comunicação com o aluno surdo.

Então, o professor da sala de recursos foi autorizado a dedicar parte da sua carga horária nessa tarefa, ou seja, das 25 horas/semanais que ele deveria cumprir na sala de recursos, 10 horas foram destinadas à classe de ouvintes, nessa época, no 1º ano do ensino médio. Essa atividade passou a ser

¹⁶ HTPC - Horário semanal de trabalho pedagógico coletivo no qual os professores das escolas da rede pública do Estado de São Paulo se reúnem para discutir as questões pedagógicas. É composto por duas ou três horas semanais, dependendo da jornada de trabalho do professor. As reuniões de HTPC são de responsabilidade do coordenador pedagógico.

¹⁷ O professor da sala de recursos é também o pesquisador responsável por este estudo.

realizada com o objetivo de obter dados para este estudo no primeiro semestre do ano de 2004.

3.1 O estudo de caso como o caminho da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu com base nos pressupostos teóricos do estudo de caso. Esta escolha se deu em função da melhor adequação dessa abordagem ao objetivo da pesquisa e ao *lócus* de desenvolvimento do estudo.

A abordagem qualitativa representou também o caminho mais adequado à natureza desta pesquisa e aos seus objetivos, tendo em vista a subjetividade dos dados e a flexibilidade na seqüência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006). De acordo com alguns autores (BODGAN & BIKLEN, 1994; LÜDKE & ANDRÉ, 1986), a abordagem qualitativa pode ser entendida baseando-se em cinco características básicas:

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- 4- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
- 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O emprego das abordagens qualitativas vem possibilitando aos pesquisadores discutir os problemas educacionais dos surdos. Assim, tendo

em vista a complexidade da educação desses alunos, decidiu-se pelo emprego da abordagem qualitativa e do estudo de caso.

O estudo de caso é definido por Triviños (2006) como *uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente* (p.133). O estudo de caso pode variar quanto à natureza, à abrangência e à complexidade do objeto estudado.

De acordo com o exposto, o estudo de caso se apresentou para este estudo como uma opção metodológica privilegiada, uma vez que o foco era a escola e o pesquisador não pretendia realizar apenas um levantamento de dados, mas, sim, acompanhar a evolução de um processo e suas relações (TRIVIÑOS, 2006).

3.2 Local

A presente pesquisa foi realizada em uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, em uma escola pública estadual.

A escola tem atendido alunos surdos desde 1980, quando foi fundada a primeira classe especial para surdos. Posteriormente, criou-se uma segunda classe. Até o final da década de 1990 essa instituição era a única que atendia surdos na cidade e nas cidades vizinhas.

A partir do ano de 2000, respondendo à orientação da diretoria de ensino, uma das classes especiais foi transformada em sala de recursos, visando ao atendimento dos alunos que freqüentavam também a classe comum. A transformação da classe especial em sala recursos ocorreu com

base na Resolução SE nº 95 (SÃO PAULO, 2000) e da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

No ano de 2001 essa escola estabeleceu uma parceria com a universidade por meio de um projeto financiado pela Fapesp. O projeto possibilitou à escola receber aulas de língua de sinais ministradas por educador surdo, preparado para a função, e capacitar educadores ouvintes e surdos. Participaram dos grupos de ensino de língua de sinais os alunos surdos, alguns alunos ouvintes, familiares e um professor da classe comum. Esse projeto permaneceu em vigência durante três anos, mas a escola recebeu as ações anteriormente descritas pelo período de dois anos, 2002 e 2003.

Dos seis alunos ouvintes e dos cinco professores participantes deste estudo apenas dois e um, respectivamente, participaram das aulas de Libras pelo período de dois semestres. As aulas ocorreram semanalmente, com duração de 2 horas. Além de conteúdos propriamente da Libras nessas aulas trabalhou-se também com temas sobre a surdez, a história da educação dos surdos, a importância da língua de sinais, entre outros.

Pelo exposto, é possível considerar que a escola, no período da intervenção em sala de aula e da obtenção dos dados, já mostrava algumas condições diferenciadas que favoreciam sua reorganização na direção de uma escola pólo, de acordo com o proposto por Dias (2006a) e Gonçalves e Silva (2002). Esses pesquisadores consideram uma escola pólo aquela que apresenta: frequência de vários surdos da cidade e região, presença da língua de sinais em atividade coordenada por professor fluente em Libras, surdo adulto sinalizador e intérprete Libras-Língua Portuguesa, bem como a presença de um educador surdo ministrando aulas de Libras na escola.

A sala de aula de ouvintes freqüentada pelo aluno surdo tem aproximadamente 40 metros quadrados e comporta em média de 30 a 40 alunos por turma, com mobiliário adequado (carteiras e cadeiras para os alunos, cadeira e mesa para o professor e lousa) e janelas acortinadas.

Em alguns momentos da pesquisa também foram utilizados outros espaços da escola, como a sala de recursos¹⁸, a biblioteca e a sala dos professores, para a realização das entrevistas. A sala de recursos conta com três microcomputadores, duas televisões, um videocassete, um aparelho de som completo, enciclopédias, CD-Rom das áreas de conhecimento, filmes e CD-Rom em língua de sinais, dicionário de língua de sinais impresso e em CD-Rom, livros didáticos das diferentes áreas e séries, jogos e brinquedos educativos.

3.3 Participantes

Participaram desta pesquisa um aluno surdo (denominado aluno B), seis alunos ouvintes (C1, C2, C3, C4, C5 e C6), cinco professores (P1, P2, P3, P4 e P5) uma coordenadora pedagógica (CP), uma vice-diretora (VC) e um professor fluente em língua de sinais. Cabe informar que o aluno surdo estava inserido em uma classe com 34 alunos ouvintes no primeiro ano de coleta (2004) e 31 no segundo (2005).

¹⁸ Sala destinada para o acompanhamento dos alunos surdos na cidade inseridos em classes comuns do ensino fundamental. O trabalho realizado envolve ensino, avaliação, complementação curricular específica, orientação de estudo, entre outros. O atendimento do aluno nessa sala pode ser individual ou em grupos. O cronograma de atendimento varia de acordo com a necessidade de cada aluno, totalizando no mínimo 10 horas semanais.

Do aluno surdo

O aluno surdo é portador de surdez profunda bilateral¹⁹, congênita, de causa desconhecida. Filho de ouvintes, não é oralizado e se comunica predominantemente por meio da língua brasileira de sinais. Faz pouco uso da leitura labial, pois apresenta um problema de visão que o impede de perceber com exatidão os movimentos labiais.

No ano de 2004, em que se deu o início da coleta de dados, estava no 2º ano do ensino médio e tinha 21 anos de idade e, ao finalizar os dados, no ano de 2005, havia completado 22 anos e estava no 3º ano.

O aluno freqüentou escola para surdos na cidade de São Paulo até os 14 anos de idade, quando se mudou para o interior, passando a freqüentar primeiramente uma classe especial para surdos em escola estadual. Permaneceu nessa classe por 5 anos .

Em 2002, por recomendação da Diretoria de Ensino foi encaminhado para a classe comum. A inserção na 7ª série ocorreu por decisão da coordenadora da escola e da professora da classe especial em razão da idade do aluno e do perfil dessa turma: alunos com déficit idade/série e egressos de uma classe de aceleração. A proposta para essa turma previa o encaminhamento dos alunos, no ano seguinte, para o 1º ano do ensino médio, minimizando assim a defasagem idade/série. Assim, em 2003 o aluno passou para o 1º colegial, em 2004 para o 2º e em 2005 concluiu o ensino médio, nesta mesma escola.

¹⁹ Perda auditiva acima de 95 dB, nos dois ouvidos (NORTHERN e DOWNS, 1989).

Dos professores

A seleção dos professores para participarem do estudo ocorreu considerando-se as disciplinas em que o aluno havia manifestado maior dificuldade em acompanhar no 1º ano do ensino médio e, também, a disponibilidade dos professores. Assim, participaram os professores de Química, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História e Física. Cabe informar que o professor de Matemática era também o professor de Física.

Todos os professores eram efetivos da escola e ministravam aulas naquela instituição há vários anos. Dos cinco professores apenas um havia participado de um curso de Libras ministrado na sala de recursos por instrutor surdo.

A escola tem classes especiais para surdos há mais de 25 anos. Durante esse período, a classe especial foi assumida por quatro professoras, todas com curso de Pedagogia e com formação específica para o ensino de alunos surdos.

A partir do ano de 2000, a política educacional passou a recomendar a transformação das classes especiais em salas de recursos e a priorizar o encaminhamento dos alunos surdos para o ensino comum.

Com o encaminhamento dos alunos surdos para as classes comuns, os professores das diferentes disciplinas começaram a se envolver também com a educação deles.

Os professores participantes do estudo não receberam nenhuma formação específica que os preparasse para essa experiência. A professora da sala de recursos e a coordenadora pedagógica ofereciam orientações nas reuniões de HTPC envolvendo principalmente informações sobre a surdez,

sobre o aluno surdo, sobre as adequações das estratégias de ensino e avaliação. Entretanto, esses momentos foram raros em função da falta de tempo mediante a quantidade de assuntos a serem tratados nessas reuniões.

Dos alunos ouvintes

Na fase de planejamento da pesquisa, sentiu-se necessidade de envolver alguns alunos ouvintes no trabalho, apostando na importância de suas contribuições acerca das impressões sobre a interação com o colega surdo. Assim, selecionaram-se seis alunos ouvintes da classe, os quais eram mais próximos do aluno surdo e mantinham com ele alguma interação.

Dos seis alunos selecionados, cinco eram egressos de uma classe de aceleração e, portanto, não frequentaram a 8ª série. Dos seis alunos, três tinham 17 anos e dois 18.

Da coordenadora pedagógica

A coordenadora pedagógica é uma pessoa muito presente na escola, participa de todas as decisões administrativas e pedagógicas, e representa o diretor em muitas situações, como no atendimento e orientação dos alunos, dos familiares, dos funcionários e professores. É licenciada em Educação Artística e Pedagogia.

A escola passou nos últimos anos por muitas mudanças de direção, em curto espaço de tempo. O diretor que permaneceu mais tempo na escola durante as últimas décadas e que se relacionou com os alunos surdos, na ocasião deste estudo havia, se aposentado. Dessa maneira, essa

coordenadora representava uma referência mais fixa para os alunos, inclusive para o aluno surdo que buscava nesse profissional apoio em muitas situações. Por exemplo, quando o professor fluente em Libras não estava na escola, o aluno surdo, diante de alguma dificuldade na sala de aula com colegas ou professores, procurava a coordenadora na sua sala para auxiliá-lo. Ela não tinha domínio de Libras, mas buscava estabelecer interlocução com o aluno surdo por meio da escrita.

Adicionalmente, ela esteve sempre muito disponível para auxiliar os professores nas escolhas e decisões relacionadas ao aluno surdo, como, por exemplo, em relação aos instrumentos da avaliação, às atividades propostas, aos arranjos de sala de aula que melhor pudessem atender ao aluno e aos professores, entre outras. Participou das discussões e negociações a favor do aluno surdo durante a sua escolaridade na instituição. No início, os professores ficavam inseguros para realizarem mudanças no programa visando favorecê-lo, principalmente em relação à avaliação e ao tempo de realização das atividades. Nessas situações a coordenadora era consultada e muitas vezes ela conversou com a classe explicando tais medidas.

A coordenadora demonstrava muito envolvimento com a condição dos alunos surdos na escola, mesmo tendo uma formação superficial na área, obtida por meio de uma capacitação no Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, envolvendo dois módulos de 24 horas sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Tal formação enfocou as diferentes necessidades especiais e não apenas a surdez e, além

disso, não envolveu aulas sobre a Libras e orientações sobre o ensino do Português como segunda língua.

As orientações recebidas nessa capacitação também foram transmitidas aos professores da escola em reuniões de HTPC. Mas, como já mencionado, o foco não foi a inclusão do aluno surdo especificamente, e sim dos alunos com necessidades educacionais especiais de modo geral.

Com base nos motivos descritos, considerou-se fundamental incluir também as contribuições dessa profissional acerca da experiência com o aluno surdo.

Da vice-diretora

O quadro de profissionais conta com uma vice-diretora muito presente e que desempenha a mesma função há mais de 15 anos. Nesse caso, optou-se por envolver essa profissional em detrimento da diretora, recente no cargo. A vice-diretora tem envolvimento diário com as questões pedagógicas da escola, tem conhecimento sobre os alunos surdos e participa das tomadas de decisões envolvendo o aluno surdo participante deste estudo.

Do professor fluente em língua de sinais

O professor fluente em língua de sinais é também o pesquisador deste estudo. É responsável, desde 1996, pela classe especial para deficientes auditivos na escola na qual se desenvolveu este estudo. Sua formação é em Pedagogia com habilitação para a educação de deficientes da áudio-comunicação. Não tem formação para ser intérprete. Entretanto, apresenta

fluência na língua de sinais, o que garante uma comunicação efetiva com surdos.

A fluência na língua de sinais foi conquistada por meio das seguintes situações: curso de Libras, atuação como professora de surdos por mais de 14 anos, contato com surdos adultos fluentes, ministrando, em parceria, cursos de Libras para alunos universitários e formação de surdos adultos para atuação em atendimento educacional a crianças surdas em uma perspectiva bilíngüe e utilizando-se dos recursos da informática²⁰.

3.4 Procedimento de coleta de dados

Os dados foram obtidos a partir das seguintes frentes de ações:

- Entrevistas realizadas com professores, gestores (vice-diretora e coordenadora pedagógica) e alunos ouvintes.
- Registro em diário de campo das observações realizadas na sala de aula que tiveram como foco os **conteúdos** trabalhados, os **procedimentos de ensino e avaliação** e as **interações** entre os professores e o aluno surdo.

As entrevistas realizadas com os professores, gestores (coordenadora pedagógica e vice-diretora) e alunos ouvintes foram gravadas e transcritas na íntegra. Utilizaram-se, para a sua realização, a biblioteca da escola e a sala dos professores, garantindo a privacidade dos participantes.

²⁰ A formação de surdos adultos para atuação em atendimento educacional a crianças surdas em uma perspectiva bilíngüe e utilizando-se dos recursos da informática foi uma das atividades realizadas pelo Projeto de Pesquisa desenvolvido durante os anos de 2001 a 2003 na Universidade de Ribeirão Preto com apoio da Fapesp (Processo 002028/0).

As observações em sala de aula foram realizadas durante três semestres letivos: sendo dois no ano de 2004 e um em 2005. No ano de 2004 a intervenção da professora fluente em Libras ocorreu no segundo semestre, no período de agosto a novembro, e em 2005, nos dois semestres, de fevereiro a junho e de agosto a novembro. As observações das aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, História e Biologia foram sistematicamente registradas, após as intervenções, em diário de campo e tiveram como foco os **conteúdos** trabalhados em sala de aula, os **procedimentos de ensino e avaliação** e outros fatos significativos ocorridos na sala de aula, principalmente relacionados à **interação** entre os professores e o aluno surdo. Totalizaram-se 532 horas de intervenção.

As aulas foram interpretadas pelo professor fluente em Língua Brasileira de Sinais e que era também o pesquisador responsável pelo estudo.

3.5 Procedimento de análise dos dados

Os dados receberam análise qualitativa, obedecendo à definição de Bodgan e Biklen, 1994; Lüdke e André (1986) e Triviños (2006), e foram organizados em dois segmentos pesquisados: as entrevistas e os registros no diário de campo.

3.5.1 Procedimento de análise das entrevistas

As respostas dos entrevistados, transcritas na íntegra, foram organizadas de acordo com as questões do roteiro e apresentadas em

quadros. As perguntas iguais, dirigidas tanto aos professores como aos gestores, foram agrupadas e apresentadas no mesmo quadro. As perguntas exclusivas para um ou outro grupo de participantes foram apresentadas e analisadas separadamente.

Feita a organização dos quadros, as respostas foram lidas e relidas e destacaram-se, em negrito, os aspectos mais relevantes relacionados à condição do aluno surdo na classe de ouvintes, na visão dos professores, gestores e colegas ouvintes. Os dados destacados foram analisados qualitativamente, valendo-se de referencial teórico sobre educação de surdos na perspectiva sócio-antropológica e também de estudos multiculturais.

Vale lembrar que, de acordo com Skliar (1997), a perspectiva sócio-antropológica da surdez reconhece que os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária (a comunidade surda) organizada em torno do uso comum da língua de sinais e por compartilhar de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Adicionalmente, afirma que a língua de sinais se constitui no elemento identificatório dos surdos. A perspectiva sócio-antropológica se opõe radicalmente à visão clínico-terapêutica, que compreende a surdez como déficit biológico e, educacionalmente, se traduz em estratégias reparadoras e corretivas. A perspectiva clínico-terapêutica acredita que o desenvolvimento cognitivo do surdo está condicionado a seu conhecimento da língua oral.

3.5.2 Procedimento de análise das observações registradas em diário de campo

Os dados observados e registradas em diário de campo tiveram como foco os **conteúdos** trabalhados em sala de aula, as **estratégias de ensino e avaliação** e outros aspectos significativos relacionados à **interação entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo**.

Os dados em relação aos conteúdos e às estratégias de ensino e avaliação foram, primeiramente, organizados em um mesmo quadro, por disciplina.

A análise desses dados teve como foco o programa de ensino desenvolvido em cada uma das disciplinas, procurando-se destacar a ocorrência de adaptações, dos conteúdos e das estratégias de ensino e avaliação e a adequação desses elementos às necessidades educacionais dos surdos.

Em relação à interação entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo foram registrados no diário de campo alguns aspectos considerados relevantes para se compreender a condição do aluno surdo na classe de ouvintes. A análise de conteúdo procurou informar sobre os aspectos relacionados ao emprego de estratégias para viabilizar o ensino e a comunicação com o surdo e para favorecer a relação dos professores e colegas ouvintes com o aluno.

Esses dados foram analisados segundo a perspectiva sócio-antropológica da surdez, principalmente reconhecendo o surdo como pertencente a um grupo minoritário, com língua e cultura próprias, e o seu direito a uma educação bilíngüe e bicultural.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e a discussão dos resultados do presente estudo foram organizadas em dois itens: **as entrevistas** e **as observações registradas em diário de campo**. Primeiramente serão discutidas as entrevistas (tópicos 4.1.1 e 4.1.2) e, na seqüência, as observações registradas em diário de campo (tópico 4.2).

4.1 Apresentação e discussão das entrevistas dos professores, gestores e colegas ouvintes

A percepção dos professores e dos gestores (coordenadora pedagógica e vice-diretora) acerca da atuação do professor fluente em Libras atuando como intérprete foi estudada mediante entrevista semi-estruturada, de acordo com o roteiro anexo (ANEXO B).

Os dados obtidos nas entrevistas foram organizados e analisados para cada uma das questões, e a discussão orientou-se pelos aspectos mais importantes identificados pelo pesquisador nas respostas dos entrevistados, tendo em vista o referencial sócio-antropológico da surdez. Tais aspectos estão destacados em negrito nos quadros correspondentes a cada uma das questões. Os professores entrevistados foram identificados nos quadros como P1, P2, P3, P4 e P5, a coordenadora pedagógica como CP e a vice-diretora como VD. O aluno surdo é representado nas respostas dos participantes pela letra B.

4.1.1 A visão dos professores e gestores acerca da atuação de um professor fluente em Libras na condição de intérprete

As respostas à primeira pergunta do roteiro de entrevista: *Como é para você a experiência de ter um aluno surdo na sala de aula?*, foi realizada com cinco professores, uma coordenadora pedagógica e um vice-diretora e estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Respostas dos professores, da coordenadora pedagógica e da vice-diretora para a pergunta *Como é para você a experiência de ter um aluno surdo na sala de aula?*

Professor (P) e Gestor e (CP e VC)	Respostas
P1	Nós não estávamos preparados pra essa inclusão, então foi meio atropelado, meio assim vamos fazer do jeito que der. Lógico que a gente contou com a ajuda da C (professora especializada da sala de recursos). Eu obtive muita ajuda mesmo dos colegas de classe , da K (colega ouvinte e participante do estudo) e da D (colega ouvinte e participante do estudo). Infelizmente a D foi para o noturno.
P2	No começo foi muito difícil porque a gente não estava preparada para receber. Agora falando só dele, do B (aluno surdo) ele é muito bom aluno, ele é muito interessado, ele estuda sozinho depois, então aí vai acostumando, mas é difícil porque a gente não sabe como lidar . Às vezes ele pede para eu explicar as coisas para ele e eu não sei como fazer para ele entender, se ele entendeu. Eu não sei como fazer para explicar para ele as coisas, mas está dando certo , pelo menos com o B.
P3	Foi uma primeira experiência. Eu sou favorável a essa política de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais. Só que eu vejo que a gente precisa avançar muito na questão da organização . As dificuldades, por exemplo, são salas com mais de 30, 40 alunos e isso acaba tendo uma dificuldade no trabalho, é a questão também da gente ter dificuldade de comunicação com o portador de surdez.
P4	Para mim está sendo uma experiência muito boa . É uma experiência diferente também, mas boa e complicada . Eu nunca havia trabalhado antes com alunos surdos, nem nas minhas outras experiências profissionais, em escolas públicas e também na escola particular que eu também trabalho. Então, tem sido muito bom apesar das dificuldades . É muito novo para mim dar aulas para esses alunos.
P5	Experiência difícil no início, não éramos preparados, não tínhamos apoio, tínhamos somente o apoio da professora da sala de recursos como intérprete na sala de aula e fora de sala e em outras matérias também, não somente em biologia. A intérprete vem para ajudar na sala e vem também quando precisamos aplicar as provas para o B, para ajudar nós professores, pois ele queria atenção totalmente voltada para ele e atrapalhava os outros alunos. Quando ela não está na sala para aplicar prova, os alunos até reclamam porque ele quer perguntar e pedir explicações sobre a prova ou sobre as questões ou sobre o vocabulário e a classe reclama porque ele faz muito barulho .
CP	No início, quando eles foram para a classe comum, foi muito difícil pela aceitação dos professores e pela comunicação . Desde que eu vim para essa escola, há mais de 10 anos, que têm surdos aqui, mas não na classe comum, eles estavam lá na classe especial. Depois, com a convivência dia-a-dia e o apoio das especialistas e da sala de recursos, as coisas foram melhorando , os caminhos

	foram se abrindo, embora muitas dificuldades permanecem . Hoje a aceitação dos professores está melhor e a compreensão também sobre o jeito dos surdos.
VD	Olha, eu não acho que isso seja bom. Faz tempo que acompanho os alunos surdos dessa escola, eu já estou aqui há mais de 15 anos, direto. Acompanhei bem o trabalho da M (professora especializada da classe especial), depois da N (professora especializada da classe especial), da E (professora especializada da classe especial) e o da C (professora especializada da sala de recursos). Hoje essas crianças estão indo para a classe comum, antes era uma ou outra e aquelas que falavam. Eu achava melhor, esses alunos na classe comum do jeito que ela já está cheia de problemas não acho bom. Olha o caso do B (aluno surdo), ele dá muito trabalho para os professores e para a professora da classe de recursos também. Eu mesma já liguei até na casa da professora da sala de recursos fora do seu horário de trabalho para pedir para ela vir aqui ajudar os professores com o B.

Os relatos dos professores e gestores entrevistados à primeira questão do roteiro evidenciam que eles se vêem despreparados para ensinar os alunos surdos na classe comum; não estabelecem uma interlocução com os surdos e contam com o apoio de alguns alunos ouvintes e do professor fluente em Libras. Mesmo assim, reconhecem o potencial do aluno surdo e são favoráveis à inclusão. Apenas a vice-diretora apresentou opinião contrária à inclusão do aluno surdo na classe de ouvintes.

Em relação ao fato de os professores se sentirem despreparados, o dado mostra que eles assumem a organização das condições para o aluno surdo aprender no contexto da classe comum como se eles fossem responsáveis por isso sozinhos. Dos cinco entrevistados, apenas um (P3) relacionou as dificuldades encontradas na inclusão do aluno como uma questão política, ou seja, que requer envolvimento governamental.

Na concepção dos professores, estar preparado para a inclusão do aluno surdo significa, provavelmente, saber ensiná-los. O sucesso escolar exige que haja uma interlocução efetiva entre os envolvidos, neste caso, entre professores, alunos ouvintes e aluno surdo. A interlocução entre surdos que

utilizam a língua de sinais e ouvintes só pode ocorrer de fato por meio da língua de sinais. Assim, o professor, para ensinar o aluno surdo, precisa estabelecer uma interlocução em língua de sinais. Essa afirmação aponta para o fato de os professores de classes de ouvintes no Brasil desconhecerem a língua de sinais, o que indica a precariedade das condições escolares para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de surdos.

Essa falta de domínio da língua de sinais por parte dos professores implica a ausência de uma comunicação eficiente com os alunos surdos, o que é uma condição necessária ao desenvolvimento de práticas educativas. Entretanto, não é possível considerar que os professores das diferentes disciplinas sejam capazes de ministrar aulas para a classe de ouvintes e para um aluno surdo, concomitantemente, mesmo que eles sejam fluentes em língua de sinais. Nesse sentido, a visão dos professores parece equivocada e restrita, pois eles localizam na sua competência e na do aluno a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da educação do surdo na classe comum. Adicionalmente, eles parecem não perceber a dimensão política do movimento de inclusão que, na sua essência, preconiza toda uma reorganização da escola na direção da construção de um modelo bilíngüe e bicultural que extrapole a dimensão do aluno e do professor e deve envolver todo o sistema educacional (DIAS, 2006a). Apesar de todos os professores e gestores entrevistados terem relatado a experiência com o aluno surdo como uma situação difícil, não deixaram de apontar que houve melhorias. Essa também é uma visão superficial sobre a questão, pois, se os professores continuaram sem estabelecer interlocução com o aluno surdo, por falta de uma língua compartilhada, certamente não obtiveram as condições mínimas

necessárias para que a prática pedagógica se desenvolvesse de fato. Todavia, é possível considerar que a convivência do aluno surdo na classe comum provocou no início um desequilíbrio, mas houve certo ajuste à situação percebido como *melhorias* pelos professores, sem que elas tenham se realizado efetivamente.

Sobre essa situação cabe considerar dois pontos que podem ter favorecido essa percepção. A primeira consideração diz respeito ao fato de os professores passarem a contar cada vez mais com *a colaboração do professor fluente em Libras* na solução dos conflitos, na comunicação e no ensino para o aluno surdo. A segunda consideração se relaciona ao fato de a presença do aluno surdo na classe comum ter propiciado *o intercâmbio entre os dois grupos culturais*, o que provocou, de imediato, muitos conflitos naquele contexto, como a angústia dos professores diante da falta de condição para ensinar esse aluno e também se comunicar com ele e a incompreensão dos alunos ouvintes em relação ao comportamento do surdo. Alguns desses conflitos foram amenizados na convivência, o que não significa que eles foram resolvidos, mas que houve uma acomodação.

Logicamente que o intercâmbio entre as culturas, a surda e a ouvinte, naquele contexto, foi bastante restrito, uma vez que a escola ainda não havia despertado para a necessidade de se reorganizar na direção de um currículo bilíngüe e bicultural. Nesse sentido, essa minimização dos conflitos esteve provavelmente condicionada muito mais aos esforços e à rendição do surdo à cultura do ouvinte do que às transformações da escola. O aluno surdo se empenha em apresentar os mesmos comportamentos dos alunos ouvintes, ainda que não domine a língua majoritária.

O aluno surdo na classe de ouvintes vive uma situação de colonizado, ou seja, ele tenta incorporar elementos da cultura ouvinte como estratégia de sobrevivência naquele território. Em outras palavras, quanto mais ele incorpora o jeito de ser do aluno ouvinte, por um processo de aculturação²¹ que se realiza por uma relação de poder e força, mais chances de ser aceito ele tem.

Góes e Tartuci (2002), problematizando acerca da experiência de alunos surdos em classes de ouvintes, afirmam que o surdo, nesse contexto, vive a experiência de aprender a ser aluno e incorpora artifícios que simulam a vivência do processo de letramento, ou seja, se comporta de maneira semelhante aos seus amigos ouvintes, por imitação, mesmo não vivenciando da mesma maneira as experiências acadêmicas. Assim, o comportar-se como um ouvinte pode favorecer a aceitação, mas significa equidade de oportunidades.

Desse ponto de vista, cabe considerar que a aceitação pretendida, em tempos de democratização das condições de ensino e de afirmação da cidadania, deve ir muito além do acolhimento e da tolerância, mas normalmente ela se manifesta apenas na conquista de um espaço físico na sala de ouvintes e no reconhecimento, pelos professores, do aluno surdo como alguém capaz. Na perspectiva dos estudos multiculturais, essa é uma visão bastante conservadora. Na ótica conservadora, em uma relação binária, como, por exemplo, entre brancos e negros, o grupo dotado de maior poder não desqualifica completamente o outro, mas o vê como um grupo de pessoas com déficit cultural. O mesmo ocorre na relação entre ouvintes e surdos. Os

²¹ Trata-se de aculturação quando duas culturas distintas ou parecidas são absorvidas uma pela outra formando uma nova cultura diferente. Além disso, aculturação pode ser também a absorção de uma cultura pela outra, em que essa nova cultura terá aspectos da cultura inicial e da cultura absorvida. É sempre a sociedade dominante que determina o quando, o onde e o como é que a aculturação se realizará.

ouvintes, nesse caso os professores, podem reconhecer o potencial dos surdos, no entanto não deixam de considerá-lo inferior.

Na perspectiva deste estudo, a cultura surda deveria ser incorporada pela escola de ouvintes, em condição de igualdade e não de desvantagem. Quanto a isso, McCleary (2006) propõe um modelo denominado de imersão de mão dupla no qual a classe seria composta, de maneira equilibrada, por alunos surdos e ouvintes e na qual as duas culturas seriam igualmente valorizadas.

Nesse modelo, cada grupo se apropria da cultura do outro, incluindo a língua, e o surdo superaria a condição de desvantagem, de opressão, de subcultura e desprestígio. Conseqüentemente, perceberia a valorização da sua língua e da sua cultura, o que se refletiria significativamente na elevação da sua auto-estima.

Adicionalmente, esse modelo pode contribuir com a superação da hegemonia da cultura ouvinte na escola. Contudo, há o risco de se substituir uma cultura etnocêntrica por outra, ou seja, a escola deixar de se orientar apenas pela cultura ouvinte e passar a se orientar pela cultura surda, o que também não é desejável.

Dando continuidade à análise, investigou-se também sobre as mudanças realizadas pelos professores na sua prática docente visando à aprendizagem do aluno surdo.

As respostas à segunda pergunta do roteiro de entrevista: *A presença de um aluno surdo na sala de aula provocou mudança na sua prática docente? Em que sentido?* foi respondida pelos cinco professores e estão apresentadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Respostas dos professores para a pergunta *A presença de um aluno surdo na sala de aula provocou mudança na sua prática docente? Em que sentido?*

Professor (P)	Respostas
P1	<p>Provocou sim, muito. Eu fico muito preocupada em saber se ele está entendendo, se eu estou conseguindo me fazer entender para ele. Quando penso na aula que irei dar e concluo que o aluno surdo não irá aproveitar a aula tento modificá-la. Na maioria.</p>
P2	<p>Pra classe dele sim, porque ele exige muito da gente. Eu preciso repetir várias vezes, entendeu? Mais pausadamente, entendeu? Porque ele solicita muito a gente, então muda só neste aspecto só. Agora em outro sentido não, o que eu sempre dei, continuo dando. Cumprindo o mesmo programa. E ele acompanha muito bem, ele se destaca entre os melhores.</p>
P3	<p>Eu acho que a gente tem que ficar mais atento aos alunos, podendo às vezes ter que dar uma aula individual. A gente percebia que em alguns momentos se tinha que interromper a aula e dar uma atenção mais direcionada, mais individualizada, por exemplo, repetir o que eu havia falado, até escrever na lousa algum comando ou informação. A matéria que eu tenho que ensinar eu não tenho mudado não, eu mudo às vezes o jeito, porque eu acabo tendo que parar. O B (aluno surdo) senta na frente e não fica quieto quando ele não entende, fica na cara dele que está confuso, então é difícil continuar a aula e ignorar aquela aflição dele. Eu acabo parando, mostrando no livro dele, faço assim. Claro que nem sempre isso resolve. Quando a intérprete está na classe para mim é muito melhor porque eu vejo que ele está tendo uma assistência, a aula corre normalmente.</p>
P4	<p>Sim. Eu tenho sempre a preocupação em adequar as minhas aulas para que o aluno surdo também acompanhe. Isso tem sido muito difícil, pois o aluno surdo é muito ansioso, quer aprender, mas eu não sei bem como ensinar. No meu curso de graduação em História, eu não aprendi como ensinar esses alunos, mesmo sendo um curso de licenciatura. Depois eu fiz um curso de Complementação Pedagógica, tive uma disciplina sobre educação Especial, mas não foi suficiente para eu aprender a ensinar alunos surdos porque eu vi tudo de um modo geral. Mesmo assim eu me preocupo com esse aluno. Eu tenho utilizado muito os trabalhos em grupo e os seminários, pois com a colaboração dos colegas o aluno surdo pode participar um pouco mais e os outros alunos também gostam dessas estratégias. Tenho também utilizado vídeos com legenda para o aluno ler, apesar que ele é um pouco preguiçoso. Proponho também a construção de cartazes daqueles trabalhos em grupo, ilustrando os conceitos. Agora, eu deixei de usar música que eu gostava muito para não constranger o surdo. Eu gosto muito também de utilizar a análise de documentos históricos. Isso tem sido difícil na classe que tem o B, pois esses documentos são carregados de linguagem de época e o surdo tem dificuldade de</p>

	construir o contexto necessário para compreender o conteúdo dos documentos. Então, como você pode ver, mesmo eu não sabendo muito que fazer tenho tentado mudar as minhas aulas, algumas estratégias dão certo e outras não.
P5	Sim , eu tenho a preocupação com o B. Você ajuda na classe com a língua de sinais e alguns alunos também ajudam com a língua de sinais. Mas mesmo assim é uma relação muito problemática, pois, como tenho que dar maior atenção para o B porque ele requisita muito e é muito insistente, os outros alunos se sentem prejudicados ou parece até ciúmes e reclamam que eu só dou atenção para ele.

Nos relatos dos professores é possível perceber que eles demonstram preocupação com o aluno surdo ao planejarem suas aulas e percebem que é necessário mudar a prática pedagógica comumente utilizada com os ouvintes visando atingi-lo. Contudo, as alterações e incrementos empregados não dão conta de promover a aprendizagem desse aluno. Ao mesmo tempo que os professores relatam as mudanças realizadas na maneira de dar aula, deixam claro que percebem o sofrimento do aluno surdo na tentativa de responder às propostas. E, ainda, dois professores (P2 e P3) relataram que não realizam alterações significativas no conteúdo, ou seja, a matéria prevista para ser desenvolvida é mantida, apesar da presença do aluno surdo. Foram apontadas apenas mudanças em algumas estratégias e não de conteúdos.

Repetir pausadamente as informações, apontar no livro o conteúdo que está explicado, escrever na lousa conceitos trabalhados e o comando do que é para fazer, contar com a ajuda dos colegas ouvintes, utilizar filmes com legendas e propor trabalhos em grupo e seminários são tentativas pouco eficazes para o surdo. Elas estão baseadas em um entendimento oralista sobre a surdez e suas necessidades, que tem levado o surdo ao fracasso escolar (PEDROSO, 2001; GOLDFELD, 1997), e não estão fundamentadas em um conhecimento do surdo como minoria lingüística e cultural, que tem resultado

muito mais efetivo na educação de surdos (DIAS e PEDROSO, 2002). Mostram que os professores desconhecem os problemas comunicativos e lingüísticos relacionados ao desenvolvimento e à educação desse aluno.

Os dados mostram ainda que os professores não percebem o limite das práticas pedagógicas utilizadas com os ouvintes quando direcionadas ao aluno surdo. Um exemplo claro é o uso de filmes legendados. Um dos entrevistados apontou esse recurso, mas atribuiu ao surdo o seu limite, denominando-o como *preguiçoso* por não usufruir dele da maneira esperada, sem perceber, contudo, que a existência da legenda não garante a compreensão do filme e a captação das informações pretendidas. A velocidade com que é produzida e o domínio precário da habilidade de leitura pelo surdo impedem que ela seja devidamente aproveitada. Interessante destacar que o professor localizou apenas no surdo o insucesso da estratégia. Da mesma forma, a professora destacou a impossibilidade de utilizar documentos de época com o aluno surdo, uma vez que estão escritos em português antigo. Sobre essa questão, cabe ponderar que os alunos ouvintes devem ter também dificuldade em compreender documentos antigos.

Os episódios descritos reforçam a idéia de que a escola continua sem produzir o novo, mantendo o velho, o existente, o modelo ouvinte (DIAS, 2006a). Nesse contexto, o aluno surdo continua se sentindo e sendo visto como responsável pelo seu insucesso escolar (CRUZ e DIAS, 2006; NICOLUCCI, 2006; TARTUCI, 2001, 2005).

Entretanto, no caso dos surdos, as suas dificuldades são atribuídas exclusivamente à surdez, desconsiderando-se a interferência de outras variáveis.

As questões anteriormente apontadas mostram que a reorganização da escola na direção de uma educação bilíngüe e bicultural vai muito além da simples adaptação de alguns recursos pedagógicos metodológicos e da inserção de recursos tecnológicos às aulas. Ela deve prever mudanças na prática educativa e na organização da escola para garantir, além do acesso aos bancos escolares, iguais oportunidades de apropriação do conhecimento difundido pela escola. Em outras palavras, as escolas devem se reorganizar buscando garantir o acesso do aluno surdo em todos os seus níveis, o sucesso nos estudos e a interação plena entre os seus segmentos, superando a dicotomia existente nas relações binárias, como, por exemplo, entre surdos e ouvintes.

Um outra questão bem evidente nos dados apresentados no Quadro 2 diz respeito à aflição e sofrimento dos alunos surdos e de seus professores ouvintes na luta por estabelecerem uma interlocução. Pelos relatos, os professores ficam angustiados ao perceberem que não atingem o surdo com as suas aulas e que não sabem como ensinar esse aluno. Do outro lado está o aluno surdo, também angustiado, esperando respostas às suas dúvidas, inquietações e interesses. Assim, o aluno surdo é colocado em situação de espera, paralela ao andamento da classe.

De acordo com os relatos, os professores, embora reconheçam seu despreparo para ensinar o aluno surdo, não deixam de tentar amenizar os conflitos com a implementação de algumas estratégias de ensino. Assim procedendo, reconhecem que elas não são eficientes, mas apontam algumas situações de sucesso do aluno, sempre vinculadas, cabe destacar, à atuação da professora fluente em Libras. Esse dado evidencia mais uma vez o quanto a

interlocução em língua de sinais é fundamental para a participação do aluno surdo nos contextos comuns de ensino. De maneira mais ampla, mostra a necessidade da reorganização da escola na direção bilíngüe e bicultural. Do contrário, os professores permanecerão nesse desgastante exercício de tentativa e erro, muito angustiante para os envolvidos, como é possível verificar nos relatos, com resultados insatisfatórios e altamente negativos para a constituição da identidade do surdo.

O desempenho do aluno surdo é sempre mensurado em comparação aos alunos ouvintes, desconsiderando sua condição diferenciada.

Cabe encerrar esse tópico destacando que a educação bilíngüe e bicultural pressupõe a reorganização da escola visando criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial (GONÇALVES e SILVA, 2002).

A reorganização pressupõe, nesse caso, garantir a participação do aluno surdo nas decisões relacionadas à sua vida acadêmica, na organização da escola e do currículo, incluindo elementos da cultura surda, da educação dos surdos. É necessária essa participação para se elaborar um projeto político pedagógico que valorize o patrimônio cultural dos surdos, propor diferentes estratégias principalmente em relação ao ensino da língua portuguesa como segunda língua e formar professores. Em síntese, para reorganizar os ambientes escolares visando à articulação entre as culturas e as identidades presentes, adotar o bilingüismo e garantir o sucesso acadêmico de todos os alunos. A formação de professores para o ensino de surdos deve prever a inserção na comunidade, para conhecerem o modo de viver dos surdos.

As condições apontadas podem ser organizadas pelo modelo descrito por McCleary (2006) já descrito anteriormente, como também pela escola pólo apresentada por Dias (2006a).

Dias (2006a), como já afirmado, entende a escola pólo para surdos como aquela reorganizada em função da cultura e das necessidades e especificidades desses alunos. Assim organizada, essa escola pode oferecer condições educacionais mais adequadas ao aluno surdo. Outro foco desta escola é ela agrupar a totalidade ou pelo menos a grande maioria dos alunos surdos de uma determinada região ou de uma cidade.

Em relação à reorganização curricular considerando a cultura do aluno, no caso deste estudo, a cultura surda, Silva (2003) aponta os benefícios que justificam esse argumento.

O aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intelectual (SILVA, 2003, p. 30).

A organização curricular da educação multicultural, de acordo com as idéias de Silva (2003), pode orientar-se com base nas seguintes questões:

- 1) integração de elementos culturais de grupos étnicos distintos da sociedade no programa curricular, tais como datas comemorativas, celebrações, mitos, heróis etc;
- 2) centralidade das preocupações a partir das diferenças culturais visíveis de grupos minoritários na sociedade, tais como negros, índios, ciganos, imigrantes etc;
- 3) movimento de preservação da cultura histórica de um determinado grupo minoritário étnico;
- 4) centralidade no debate sobre os fenômenos multiculturais das sociedades contemporâneas e o próprio contexto cultural das instituições escolares (SILVA, 2003, p. 46).

As orientações descritas foram pensadas com base em concepções mais gerais de multiculturalismo. No entanto, mostram a pertinência de tais princípios quando relacionados à educação dos surdos, principalmente amparada pelos princípios do multiculturalismo.

Especificamente em relação ao currículo, Gonçalves e Silva (2002) aponta algumas críticas conservadoras e radicais elaboradas ao currículo multicultural. As conservadoras apontam que o currículo multicultural compromete a excelência do ensino escolar, a ênfase em questões étnicas cria separações no grupo e não altera a qualidade da educação, que está, de acordo com esse ponto de vista, muito mais sujeita ao baixo salário dos professores, à falta de recursos das escolas, à falta de estímulo das famílias, à falta de programas de recuperação e de aceleração de seus estudos, à ausência de programas de prevenção ao uso de drogas, do que ao currículo. As críticas radicais de orientação acusam a educação multicultural por promover a mobilidade individual na hierarquia econômica e não coletiva, por reduzir ao âmbito da escola as soluções de problemas sociais e por não criticar os sistemas de opressão impostos pelo sistema capitalista (GONÇALVES e SILVA, 2002). A autora analisa que tais críticas são pertinentes, mas foram elaboradas fora do campo da educação multicultural e, portanto, não se fundamentam em conhecimentos sólidos e específicos sobre o tema, o que favorece uma percepção superficial e descomprometida.

Na seqüência, serão apresentados os dados obtidos com a questão 3 do roteiro *Você encontra dificuldade para ensinar o aluno surdo?*, à qual os cinco professores responderam.

Quadro 3: Respostas dos professores para a pergunta *Você encontra dificuldade para ensinar o aluno surdo?*

Professor (P)	Respostas
P1	<p>No primeiro momento foi muito difícil. Agora eu já consigo, mas tenho notado que está havendo um pouco de desinteresse dele. Então eu empresto os livros pra ele, procuro falar com ele, explicar para ele a matéria, mas eu ultimamente tenho encontrado dificuldade. Eu mesma percebo que não estou atingindo ele, eu não sei se os outros professores estão com a mesma dificuldade, mas eu estou com dificuldade de chegar até ele. Quando a intérprete está na classe fica bem melhor, eu fico tranqüila porque eu vejo ele acompanhando a aula com muito interesse. Mas quando ela não está fica complicado, acho também que é um pouco um problema da minha matéria, português, gramática e literatura. Ele fica perdido.</p>
P2	<p>Ele é muito inteligente e compreende a minha matéria, o problema é explicar para ele. Quando ele entende o raciocínio pela explicação na lousa ou quando a intérprete está e explica em sinais, não tem problema. Mas quando ele não entende e ainda você não está aqui fica muito difícil. Eu tenho muita aflição quando ele pergunta alguma coisa, eu não consigo explicar e quando os colegas também não o conseguem fica magoado, triste, e às vezes fica muito agitado, fazendo muito movimento na classe. Ele é muito insistente e gosta de entender, ele corre atrás.</p>
P3	<p>Olha, eu acho assim, existe nível de dificuldade, então, por exemplo, o caso do B (aluno surdo), era um aluno que a gente sentia que ele tinha uma certa facilidade. Mas de modo geral nós não tivemos nenhum preparo, o B acaba aprendendo sim porque a professora dele ajuda muito e quando não está eu já pedi ajuda até para a E (professora especialista da classe especial) que também me ajudou. Os colegas também ajudam muito e ele acaba participando do que acontece. Claro que ele não aprende tudo o que poderia aprender pra sua inteligência, mas ele tem aprendido algumas coisas sim. Até, ele aprende mais que os colegas porque ele é muito interessado e leva a escola a sério, pena que nós não sabemos mesmo ensinar. É muito difícil com quase quarenta alunos para dar aula para o B, ele precisa mesmo de uma pessoa só para ele. Às vezes eu penso nessa inclusão, mesmo se eu conhecesse bem os sinais que momento que eu iria explicar para o B, passar a matéria para ele. Se eu tenho que dar a aula para os outros alunos, então tem hora que acho que isso é furado mesmo. Eu quero acreditar na inclusão, mas, olha, me parece impossível.</p>
P4	<p>Sim, eu encontro muita dificuldade. Como eu já coloquei, eu não aprendi a dar aulas para esses alunos. Percebo que o surdo tem muita dificuldade para compreender alguns conceitos e a própria lógica a história. Me parece que o surdo compreende a história só de maneira linear e que tem muita dificuldade de perceber a simultaneidade entre os fatos. Ele busca sempre localizar os fatos no passado, no presente ou no futuro. Essa</p>

	<p>maneira de entender a história dificulta a compreensão dos fenômenos trabalhados. Ele não compreende que diferentes tempos podem ocorrer em diferentes lugares. Os conceitos da história são complexos e inter-relacionados, eles exigem ainda muitas informações para serem compreendidos. O surdo me parece que compreende melhor os conceitos mais objetivos, que podem ser explicados de maneira objetiva ou por meio de um desenho, de uma ilustração. Eu não sei traduzir, ou interpretar de maneira sucinta ou objetiva os conceitos da história que são ensinados, então o aluno não compreende. Muitos temas da história envolvem muitos conceitos complexos e muitas informações. Para que o aluno surdo pudesse acompanhar a leitura de um texto, por exemplo, eu teria que parar uma aula e dar outra para o aluno surdo compreender um determinado conceito. Isso não é possível, pois eu tenho, em média, mais de 35 alunos por sala.</p>
<p>P5</p>	<p>Sim, eu não estava preparada para ensinar alunos com deficiência, o B (aluno surdo) sempre quer muita atenção, não tem paciência de esperar atender os outros alunos em sala de aula, apesar que o B é bem interessado, inteligente, estudioso, quer fazer faculdade, tem perspectiva de crescer intelectualmente, tem notas boas, melhores até que muitos outros alunos, embora a maneira de avaliar sua escrita é diferente dos demais alunos. A C (professora especializada da sala de recursos) nos orientou quanto a isso e eu passei a ver a prova do B e a sua escrita diferente. Tem frases que ele escreve de maneira bem alterada, sem artigos, pronomes e outras regras gramaticais e consideramos certas. Eu não uso livro didático de Biologia, eu normalmente escrevo a matéria na lousa e vou explicando. Então ele fica muito perdido e ansioso quando a intérprete não está para ir explicando. Ele também copia devagar e às vezes eu preciso apagar e ele fica aflito. Tem matéria de Biologia que é muito difícil explicar, eu não consigo. Ele fica totalmente dependente da intérprete ou da leitura da matéria do caderno. Eu sei que na sala de recursos você utiliza livros, lá tem figuras e tem também CD Rom que ela já me mostrou de biologia e isso ajuda muito ele compreender a minha matéria. Só na aula fica muito difícil ele aprender tudo. Quando eu ensinei célula, eu vi que ele estava muito perdido, mas eu vi que a intérprete estava fazendo mais desenhos no caderno dele além do que eu fiz na lousa. Na aula seguinte ele me mostrou feliz da vida outras figuras que você xerocou de livros e pintou para ele. Ele colocou no caderno, escreveu os nomes e estava satisfeito por compreender. Ajudou também que ele viu no CD as figuras.</p>

Em relação à pergunta *Você encontra dificuldade para ensinar o aluno surdo?*, as respostas destacam dois pontos: *as dificuldades encontradas pelos professores para ensinar o aluno surdo e os comportamentos do aluno.*

Todos os entrevistados apontaram que sim. Por outro lado, dois dos professores declararam que percebem o aluno surdo como alguém com potencial cognitivo para aprender, dado já discutido anteriormente. Um deles afirma que o aluno surdo chega a ter um desempenho até melhor do que os demais alunos, porque é interessado, inteligente e gosta de estudar, mesmo escrevendo de maneira diferente. A fala do professor deixa perceber que essa impressão sobre o aluno surdo ocorreu após receber orientações do professor fluente em Libras.

Muitas das dificuldades apontadas pelos entrevistados parecem estar relacionadas principalmente aos limites para a adoção de uma proposta bilíngüe dentro das condições atuais da escola brasileira: classes numerosas, professor sem domínio da língua de sinais e sem conhecimento das necessidades e especificidades da surdez, ausência de intérprete, entre outros.

O relato dos professores deixa evidente que a luta do aluno surdo pelo reconhecimento do seu direito de aprender e de receber as informações é vista pelos professores como algo que incomoda e altera negativamente a dinâmica da sala de aula. Entretanto, esses professores não chegam a perceber que esses comportamentos são tentativas, malsucedidas, de buscar corresponder à expectativa da escola em relação a seus alunos, sejam eles ouvintes, surdos ou com qualquer outra diferença. De acordo com os professores, o comportamento do aluno surdo é muito inadequado: ele não tem paciência, é desinteressado, ansioso, perdido, agitado, insistente, requisita muita atenção e é dependente da professora fluente em Libras. Na visão deste estudo, tais comportamentos revelam o sofrimento do surdo em uma sala de aula que não reconhece a sua

condição lingüística diferenciada e que não favorece a sua interlocução com os colegas e professores ouvintes.

Sufrimento semelhante de alunos surdos em classe comum também é identificado por Góes e Tartuci (2002). Nesse estudo, as crianças surdas pesquisadas tentam se comunicar na classe, mas, como não são compreendidas, isolam-se, incomodam os colegas, ficam quietas, mostram-se cansadas, apresentam sinais de nervosismo e deitam a cabeça sobre a carteira como uma fuga daquela situação angustiante.

Para o surdo analisado neste estudo, bem como para os pesquisados por Góes e Tartuci (2002), a escola representa um campo de batalha, em que não contam sequer com uma língua compartilhada, por meio da qual pudessem compreender e ser compreendidos.

Outro aspecto interessante apontado por um dos entrevistados (P4) está relacionado à dificuldade do aluno surdo em compreender os conteúdos da disciplina História. As dificuldades demonstradas pelo surdo em relação a essa disciplina estão possivelmente relacionadas ao desenvolvimento precário da linguagem, à falta de uma língua comum, ao uso de estratégias inadequadas (PEDROSO, 2001; SOUZA e GÓES, 1998) e à falta de informação, que impedem a compreensão e a articulação dos fenômenos históricos, sociais e culturais. No entanto, não são limitações intrínsecas à surdez, bem como, possivelmente, não sejam dificuldades manifestadas apenas pelo aluno surdo. No caso desse professor, porém, a surdez é que será a principal razão da dificuldade do aluno.

Entretanto, a maneira como a classe comum de ouvintes tem propiciado a educação dos alunos surdos impede que eles manifestem seu potencial e, o que

é pior, favorece uma condição de inferioridade, em relação ao ouvinte, diante dos colegas e professores. Mais uma vez, a falta de reorganização da escola para implementar novas propostas faz com que o aluno surdo seja responsabilizado sozinho por suas dificuldades.

As respostas à questão 3 mostram a importância do professor fluente em língua de sinais atuando como intérprete. De acordo com os relatos, esse profissional garante a interlocução entre o professor, o aluno surdo e os colegas. Os relatos mostram também que o professor fluente em Libras assume, na sala de aula, uma atuação que extrapola a interpretação e adentra no campo pedagógico, o que, conseqüentemente, favorece a aprendizagem, possibilita ao surdo o acesso aos conhecimentos veiculados na língua majoritária oralizada e escrita e viabiliza sua participação.

No entender desta pesquisa, o aluno surdo não está errado em ser o que ele é, e não pode ser prejudicado por sua diferença. Enquanto a escola não se reorganizar para um projeto que assuma, de fato, seu contexto como subjetivo, plural e complexo e se abrir ao diálogo com outras culturas, as tentativas dos professores serão apenas pontos desarticulados e isolados da proposta pedagógica e não contribuirão para nenhuma transformação escolar significativa para os alunos surdos.

A superação desse limite da escola em assumir uma proposta voltada para a pluralidade só será conquistada a partir da:

[...] implementação de políticas públicas que visem a atingir o sistema educacional em todos os seus níveis, englobando desde as equipes diretivas e estudantes até a comunidade de uma forma geral. Sem esses elementos, qualquer proposta política educacional de intervenção em contextos educativos multiculturais perde sua potencialidade de transformação (SILVA, 2003, p. 31).

Os dados deste estudo mostram que a escola faz várias tentativas para atender às necessidades do aluno, porém elas não chegam a propiciar um contexto de ensino apropriado. Isso só poderá ocorrer a partir do momento em que a escola se modificar amplamente, desde a essência do seu projeto até a participação de todos os segmentos da escola (SANTOS, 2003). Por enquanto, de acordo com os dados, ela faz pequenas adaptações, entendidas como concessões, privilégios e favores, que não atingem o projeto pedagógico da escola e a reorganização necessária.

De acordo com a visão de Santos (2003), uma escola ressignificada para atender à pluralidade dos alunos “necessita compreender, portanto, que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais” (SANTOS, 2003, p. 67). Para a mesma autora, essa escola necessita romper com o “conteudismo” em prol de um trabalho de qualidade, favorecer a pluralidade e permitir flexibilidade em seu projeto.

Na seqüência serão apresentados e discutidos os dados obtidos por meio da pergunta: *Você encontra dificuldade para se comunicar com o aluno surdo?*

Quadro 4: Respostas dos professores para a pergunta *Você encontra dificuldade para se comunicar com o aluno surdo?*

Professor (P)	Respostas
P1	Ah! Encontro. Encontro sim. Eu não estou preparada , eu nunca fui, então como eu disse no início, eu fui me adequando na medida do possível.
P2	Eu encontro. Eu encontro.
P3	Olha, é assim, eu não senti uma dificuldade muito grande , um pouco no início mas depois você vai até usando alguns sinais , assim mais comuns, mais fácil de você entender. Na dificuldade quando não entende é através da escrita, tanto a gente escrevendo como ele.
P4	Sim, muita. O aluno B (aluno surdo) não escuta nada. O que ele fala eu não compreendo nada e o que falo ele também não compreende. Ele se utiliza principalmente da língua de sinais, mas eu não sei me comunicar por ela. Os colegas da classe, acho que por estarem mais tempo com o B, se comunicam melhor e me ajudam muito. Porém, eles também não dão conta, por exemplo, de explicar os conceitos da história. O que eles sabem de sinais dá para <i>quebrar um galho</i> , vamos dizer. Eles também não conseguem passar a matéria , eles conseguem dar um recado, informar sobre alguma coisa que irá acontecer naquele momento e mais nada. Mesmo assim os colegas ajudam muito. Esse aluno gosta muito de estudar e é interessado, então ele fica preocupado em entender a matéria, em acompanhar, ele pergunta, mas eu não consigo, isso é muito angustiante para mim e para ele também. Fico muitas vezes frustrada com essa situação.
P5	Sim, pedia sempre a ajuda dos colegas que sabiam comunicar com ele com alguns sinais e para você. Eu tenho muita dificuldade e falta de tempo para parar e dar atenção para ele, conversar ou escrever.

Os dados apresentados no Quadro 4 reforçam o que já vem sendo discutido neste estudo sobre o sofrimento do aluno surdo e de seus professores na falta de uma língua compartilhada e de conhecimentos sobre o processo cognitivo dos surdos.

Os relatos deixam claro que eles querem ensinar o aluno surdo, mas não sabem como fazê-lo. Sobre essa questão, cabe considerar que os cursos de formação de professores (licenciatura) até recentemente não se preocupavam

com a preparação dos futuros professores para ensinar os alunos surdos, pois essa era uma função das habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia e dos cursos de especialização.

Dias (2003), problematizando acerca da formação de educadores para atuarem na educação de surdos, afirma que ainda são poucos os cursos de formação de professores visando ao ensino de qualidade aos surdos e fundamentado nos princípios da educação bilíngüe e da inclusão. A autora acrescenta que:

[...] muitos dos cursos promovidos ainda não correspondem às expectativas e necessidades dos professores de surdos porque não chegam a contemplar as especificidades de seus alunos. Em geral, os programas existentes são destinados à totalidade dos professores de educação especial e a rede de apoio necessária a cada clientela é tratada de maneira genérica. [...] muitos dos profissionais selecionados para implementar os programas e/ou ministrarem as aulas não têm conhecimento específico e/ou atualizado no trabalho com o aluno surdo, deixando de considerar na formação ministrada aspectos importantes do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos (DIAS e col., 2003, p. 171-172).

Com o avanço da política de inclusão no Brasil, os cursos de formação de professores foram orientados a incluir, nos seus currículos, uma disciplina com o objetivo de prepará-los para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000, 2001, 2002a). Embora essa diretriz represente um avanço no sentido da organização da escola para os alunos com necessidades educacionais especiais, não é suficiente. Especificamente em relação ao aluno com surdez, a condição mínima necessária para que ele aprenda envolve a interlocução em língua de sinais, ou seja, no mínimo a condição bilíngüe de aprendizagem. Sobre essa necessidade específica do aluno surdo, apenas muito recentemente o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002b) recomenda, no Artigo 3º do

Capítulo II, a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores, como pode ser verificado no texto a seguir.

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. [...] § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p. 1).

Essa legislação citada representa um avanço no reconhecimento da necessidade de que os professores devam interagir em sinais, ou seja, o domínio básico dos sinais, adquirido em um curso de curta duração, não irá garantir a competência necessária para uma comunicação efetiva com os seus alunos surdos. Nesse caso, a interlocução entre alunos surdos e professores ouvintes poderá continuar precária e mediada por sinais isolados e desarticulados, propiciando uma comunicação superficial e sem garantir as condições mínimas necessárias para a aprendizagem.

Além disso, mesmo com competência em Libras, não é possível ministrar aulas em duas línguas concomitantemente. Nesse sentido, o aluno surdo precisa encontrar na escola professores que saibam a língua de sinais, mas também intérprete e educadores surdos.

De acordo com Dias (2006b), na reorganização da escola para o surdo é preciso:

ir além da língua de sinais, é preciso buscar um contexto educacional que favoreça a visão crítica e a emancipação do aluno surdo, superando a transmissão do saber instituído e institucionalizado e se comprometendo com a construção de novos direitos e saberes. Para isso, a comunidade surda deve continuar envolvida na implementação das novas leis, como

preconizado dentro de um movimento democrático de inclusão escolar (DIAS, 2006b, p. 7).

Por falta de conhecimento adequado sobre a surdez e as suas decorrentes necessidades, os professores da classe de ouvintes escolhem estratégias ineficientes na educação de surdos, como já foi discutido usando-se os dados do Quadro 2.

Souza (1998), em estudo realizado sobre a práxis pedagógica de ensino bilíngüe para surdos, encontrou, da mesma forma que o presente estudo, inadequações na prática pedagógica dos professores, produto, de acordo com a autora, de uma formação profissional que não considera a pluralidade dos alunos e se orienta por um modelo padrão idealizado.

Assim ela se coloca:

Há aí uma certa contradição: o professor fala embora saiba que não possa ser ouvido. Fala porque a fala é parte de si próprio, indissociada de sua identidade, do exercício de seu papel. Parte de alguém que "aprendeu", nos bancos de cursos universitários, que seus futuros alunos deveriam ser tratados todos iguais (mas a quem?) mesmo que soubesse que não fossem. Diante da criança surda, percebe-se de imediato impotente: como ensinar, se falar não pode ser mais o "meio"? [...] (SOUZA, 1998)

Para concluir, os professores relataram encontrar muita dificuldade na comunicação com o aluno surdo e apontaram os colegas ouvintes conhecedores dos sinais como importantes aliados na viabilização da interlocução com o surdo. Interessante destacar que, apesar de toda essa condição escolar inadequada, os professores foram sensíveis ao perceberem a solidariedade dos colegas ouvintes em relação à condição do aluno surdo. A solidariedade identificada nessas relações é um ponto positivo que

possivelmente emergiu do diálogo entre culturas e por meio do qual os alunos surdos puderam aprender os sinais e conhecer as diferenças.

Quadro 5: Respostas dos professores e gestores para a pergunta *Como você vê o trabalho do professor da classe comum com o intérprete e sem o intérprete?*

Professor (P) Gestor (CP e VD)	Respostas
P1	<p>Nossa! O trabalho é outro. É outro rendimento, então coisas, por exemplo, que a intérprete ou a E (professora especializada da classe especial) fazem me auxiliam a deslanchar. Daí talvez até um interesse maior do aluno quando tem intérprete na sala ou quando a E entra também para me dar uma força na realização de algum trabalho ou na prova. Então eu não sei se eu que não estou atingindo, daí o desinteresse ou, eu acredito que seja isso, eu não estou conseguindo me aproximar dele.</p>
P2	<p>Ah! Um intérprete na sala de aula direto seria bem melhor. Porque às vezes ele me faz uma pergunta que eu não sei como explicar com gestos para ele, entendeu? E às vezes ele entende errado, conforme o que eu coloco na lousa ele entende uma coisa totalmente diferente. O que ajuda muito são os colegas que já conhecem muitos sinais, aí elas me falam: não entendeu isso, aí eu falo, explica para ele então que não é isso, entendeu? Acho que se tivesse um intérprete ia ser bem mais fácil, como nos dias que você está na sala o trabalho corre bem melhor, fica bem claro a diferença.</p>
P3	<p>Eu acho que ter o intérprete seria ótimo, iria ajudar muito. Ia facilitar, quer dizer, essa comunicação, ela seria muito mais rápida, uma vez que através dos sinais os professores sempre têm mais dificuldade para explicar, e mesmo na hora que escreve o aluno também tem dificuldade para entender, o que a gente escreve para ele e o que ele escreve para passar alguma coisa pra gente também é difícil entender porque a escrita dele é bem confusa. Então eu acho que o intérprete de sinais aí ia ajudar muito.</p>
P4	<p>Sem o intérprete acho que estamos fazendo uma exclusão dentro da inclusão, pois não damos a mesma oportunidade para o aluno surdo de aprender. Com o intérprete sim, aí estamos garantindo as mesmas condições para todos os alunos. Eu acho que o intérprete é imprescindível na inclusão do surdo, é fundamental. No caso das aulas de História, mas não só de História como de todas as matérias na área de Humanas, o intérprete é essencial. Nessas áreas os conceitos são, como eu já coloquei, muito complexos e ele (o intérprete) poderia auxiliar na explicação para o surdo. Ele faria a mediação também entre o aluno surdo, seus colegas e seus professores.</p>
P5	<p>O trabalho se torna mais fácil, o aluno recebe as informações com mais facilidade, diminui a ansiedade do aluno. O tempo, a aula</p>

	flui bem melhor, não precisa parar tanto para dar atenção ao aluno com deficiência.
CP	É fundamental. Com o intérprete o processo ensino-aprendizagem pode ser muito mais eficaz com a ajuda do intérprete porque o problema maior na sala de aula é a comunicação dos alunos surdos com os professores e os outros alunos e vice-versa. Então, eu acho que o intérprete poderia mesmo melhorar muito essa inclusão do surdo.
VD	Eu acho muito bom. Depois que a professora C (professora especializada da sala de recursos que atuou como intérprete) começou a entrar na classe do B (aluno surdo), ele fica bem melhor e os professores também. Mas no seu caso eu acho que fica um trabalho muito difícil, pesado para você dar conta desses meninos no ensino médio e mais da sua classe. Depois que terminar a sua pesquisa você vai continuar trabalhando esse tanto de horas, na classe dos meninos e na sala de recursos? Então como vai ficar?

A atuação do intérprete na sala de aula é vista como uma condição fundamental para se garantir uma educação de qualidade para o surdo. De acordo com os relatos, o intérprete garante a interlocução como também assume a função de professor, como já foi afirmado. Isso ocorre porque a escola ainda não se reorganizou no sentido de consolidar o projeto bilíngüe e bicultural. Quando isso ocorrer, é provável que o intérprete educacional e o professor atuem em suas funções, pois o projeto da escola irá se orientar também pelas necessidades do aluno surdo, e os professores terão conhecimento das necessidades e especificidades da surdez, o que vai se refletir em práticas pedagógicas mais adequadas. Sobre essa questão, Felipe (2003) adverte que a educação dos surdos não pode se resumir a uma escolarização repassada por um intérprete e isso só será possível com a reorganização da escola superando os limites desse modelo pensado, até então, somente para ouvintes. Na visão da autora, é preciso avançar para uma escola para surdos e para todos.

As iniciativas de organização dessa atuação ocorridas até o momento têm mostrado sua complexidade e os limites que a cultura escolar impõe a essa realização (FERNANDES, 2003; LACERDA, 1998, 2000b, 2006).

Dando continuidade à análise, de acordo com os dados, os professores e os gestores participantes deste estudo atribuem à língua de sinais um *status* de língua, pois mencionam o potencial dela para garantir a interlocução do aluno surdo e o acesso aos conteúdos acadêmicos. Comumente, os profissionais ouvintes não reconhecem que a língua de sinais seja realmente uma língua, mesmo depois do seu reconhecimento e oficialização ocorridos em 2002 (BRASIL, 2002b), o que representa um entrave à adoção de propostas bilíngües, como discutido por Fernandes (2003).

Neste estudo, o professor fluente em língua de sinais atuou como intérprete, mas não teve a formação específica para a função. Essa não é uma situação ideal, mas foi a possível naquele momento, pois não havia os profissionais necessários e, muito menos, para ir além e instituir uma educação que contasse com intérpretes educacionais, professores fluentes e educadores surdos.

O número de intérpretes de Libras é incipiente, estão disponíveis apenas nos grandes centros. Sobre essa questão, Fernandes (2003) comenta que muitos intérpretes têm sido contratados para atuação em sala de aula sem formação específica para a função, ou com formação precária em cursos de pouca duração e de qualidade duvidosa. São contratados simplesmente porque sabem se comunicar bem com os surdos e também sabem se fazer entender bem por eles. Esse fato indica uma das dificuldades que deve ser superada

para a organização de uma educação bilíngüe e bicultural para os surdos nas condições da escola brasileira.

Para concluir, mesmo o professor fluente em língua de sinais, atuando como intérprete e sem formação específica para essa função representou, para os professores, um importante aliado na relação com o aluno surdo. Esse professor, além de garantir a interlocução, viabilizou o acesso aos conteúdos acadêmicos e contribuiu para a expressão de comportamentos mais aceitos do aluno.

De acordo com os relatos dos professores, o aluno surdo, na presença do professor fluente em Libras atuando como intérprete, se comporta de maneira mais adequada, não os incomoda e fica menos ansioso. Cabe considerar que, mesmo sem a formação específica para a função e mesmo diante de todas as limitações impostas pelo funcionamento da sala de aula, a presença desse profissional na sala de aula pesquisada contribuiu para valorizar o potencial do aluno surdo e minimizar-lhe o sofrimento e o de seus professores.

Na seqüência, serão apresentados e analisados os dados obtidos sobre a percepção dos professores e gestores acerca do potencial do aluno surdo quando este conta com o intérprete e quando não conta.

Quadro 6: Respostas dos professores e gestores para a pergunta *Como você vê o rendimento do aluno surdo com e sem o intérprete em sala de aula?*

Professor (P) Gestor (CP e VD)	Respostas
P1	Olha, quando ele não tem o intérprete aqui na classe a gente conta sempre com a ajuda dos colegas, mas quando, por exemplo, no caso do B (aluno surdo), de vez em quando ele fica de mal do pessoal, ele briga com o pessoal, aí ninguém quer ajudar. Aí fica muito difícil. Todo mundo sabe que o B é inteligente, mas ele perde muita coisa. Ele é o aluno mais interessado em estudar, ele pensa em fazer faculdade, ele gosta de ler, ele pega livros na biblioteca, lê jornal; mas aqui na escola ele fica prejudicado pois a gente usa muito a fala e ele não escuta nada, então fica muito complicado.
P2	Então, eu acho que com intérprete ele ia poder entender bem mais do que sem o intérprete, eu acho que ele ia aprender quase tudo o que nós ensinamos, o aprendizado dele ia ser bem melhor. Quando você está aqui na sala ele acompanha a aula, ele aprende. Claro que a intérprete também não vai resolver tudo , ela até já falou que não sabe todas as matérias, não é, ela às vezes também pede pra gente explicar algumas coisas pra depois ela passar para o B, mas daí o B acaba recebendo a informação e se ela não passa ele não recebe . Com o intérprete ele poderia ter um rendimento muito melhor. Sabe, ele é uma pessoa interessada, é um dos poucos interessados, e eu gosto de gente que pergunta, e ele é um dos poucos que pergunta, só que eu não sei responder . Não que eu não saiba responder, para ele entender, entendeu? Não sei como explicar a matéria para ele. Tem coisa que dá para eu adaptar, tem coisa que não dá . Como outro dia, eu fiz um quadro assim do lado de cá da lousa e outro quadro do lado, mas eu não consegui explicar que os quadros estavam relacionados. Ele não compreendeu nada, ficou olhando para mim, riu, esperou, mas eu não avancei. Se tivesse um intérprete poderia falar o que significava realmente aquele desenho. Bom, eu não tive como explicar, nem os meninos conseguiram explicar para ele.
P3	É, eu creio que o rendimento seria muito maior, ele poderia estar entendendo mais rapidamente qual é a dificuldade do aluno, e eu creio que também a gente poderia resolver mais, na hora inclusive de passar o conteúdo, é, eu acho que o intérprete ajuda muito a explicar. O intérprete pode ajudar até a perceber o que ele está entendendo o que ele não está e passar pra gente essas informações . Veja bem, eu, às vezes, quando você não está aqui, eu vejo o B com cara de desespero, com cara de quem não está entendendo nada, mas na verdade eu não sei se ele não está entendendo a matéria ou não está entendendo nem o que a gente tá explicando , eu acho que são coisas diferentes. Pois às vezes mesmo não sabendo o que estou falando só de ver a resolução do exercício na lousa ele acaba

	<p>compreendendo o raciocínio mas também tem vez que não é o caso de resolver na lousa, que não dá pra fazer, então eu estou falando e ele está por fora, sendo que ele teria perfeitamente condição de entender se soubesse o que eu estou explicando. Até mais do que os outros alunos porque ele tem mais base e é mais estudioso. Um intérprete direto na classe com o aluno surdo ajudaria muito. Nós precisamos avançar nessa legislação, para que crie facilidades gerais para os alunos portadores. Não só o caso do aluno surdo, mas os portadores de deficiência de maneira geral, então as escolas precisariam se equipar mais. Os professores precisariam ser preparados. Por exemplo, uma coisa simples, eu percebi que o aluno surdo tem dificuldade de se localizar um pouco no tempo, você vê se a gente tem essa informação antes, ou no momento exato ou no início isso facilita muito. O intérprete também poderia ajudar muito, o aluno surdo não teria dificuldade ou teria as mesmas dificuldades do resto da sala na minha matéria, por exemplo. Agora, sem o intérprete fica muito difícil porque ele tem muitas dúvidas e nós não sabemos como ajudá-lo. O B é muito interessado e quer perguntar sobre a matéria, ele gosta muito de Matemática. Ele vai atrás de mim pedir explicação até nas outras classes porque ele quer fazer as atividades e fazer certo. Mas muitas vezes eu não consigo explicar, quando ele entende a minha explicação precisa ver como ele fica feliz e ele consegue terminar. Não é só sobre a matéria que ele gosta de perguntar. Ele quer conversar. Ele sabe do meu envolvimento com a política aqui na cidade e sabe que eu sou vereador então ele adora bater papo sobre a política, sobre o PT e sobre o Lula. Mas nós conversamos escrevendo muito na lousa, não funciona, não é prático. O intérprete poderia facilitar também o bate-papo. Eu gostaria apenas de colocar que apesar das dificuldades que estamos enfrentando, eu acredito na inclusão. Mas ela não dará certo do jeito como tem sido feita. Ela só dará certo se a escola contratar intérpretes, diminuir o número de alunos por sala, etc... O surdo é muito interessado e já percebi claramente que ele é inteligente, mas ele precisa do intérprete para mostrar isso, sem ele, ele fica lá excluído.</p>
P4	<p>Com o intérprete, o aluno surdo pode receber todas as informações e também as explicações necessárias para garantir a compreensão dos conceitos como eu já falei. Por exemplo, quando o aluno surdo não estiver compreendendo algum conceito por falta de mais informações o intérprete teria condição de dar esse complemento sem alterar, mudar a aula ou parar a aula dos demais alunos. Com o intérprete o aluno surdo participaria de todas as atividades. Por exemplo, quando você está presente o B faz seminário, faz pergunta, enfim, participa das atividades da sala de aula. Do lado do professor, o intérprete nos deixa muito mais tranquilos, pois sabemos que ele está recebendo as informações. Quando você não está aqui, ele fica perdido. Parece que a aula não acaba, coitado. A gente começa guardar o material, ele fica olhando querendo perguntar. Ele não percebe nem que aula acabou. Acho que porque ele não escuta o sinal, ele fica perdido. Daí eu vou saindo da sala e normalmente, eu acho que sempre, ele vem andando atrás de mim com o caderno na mão querendo saber mais, buscando informação</p>

	<p>de algum trabalho passado, ele tem muito medo de ficar sem saber de alguma coisa que ele tem que fazer porque ele é muito preocupado com o seu desempenho. Eu fico com muita pena dele lá na sala de aula sem a sua ajuda porque ele fica perdido mesmo. Parece que o dia dele aqui fica muito agitado é um correr atrás do prejuízo. Quando você está na sala ele fica tranqüilo, eu falo isso não é só porque ele não me incomoda, mas é porque ele tem apoio mesmo, ele fica bem satisfeito em receber as informações, ele faz uma cara de felicidade quando compreende, porque eu acho que as informações vão fazendo sentido para ele, não fica aquela coisa solta parecendo uma colcha de retalhos, que ele entende alguns pedaços. Eu acho que dessa maneira o todo não faz nenhum sentido para ele. Nós aqui desta escola sonhamos com a presença do intérprete em todas as aulas que têm alunos surdos. Ele não atrapalha em nada, apenas ajuda. O B fica mais calmo, menos ansioso, pois está recebendo as informações. Até os demais alunos ficam mais atentos na aula, prestam mais atenção, não sei o porquê. Talvez porque eles percebem o tanto que o B valoriza a aula e a atenção que recebe. O B também incomoda menos o professor e os seus colegas, pois não precisa ficar buscando ajuda. Às vezes ele atrapalha, pois ele quer a resposta naquela hora e os colegas estão ocupados, prestando atenção ou copiando. O professor também nem sempre pode dar atenção na hora que ele quer e o som que ele faz para se comunicar acaba tumultuando a aula.</p>
P5	<p>Com o intérprete é muito melhor, fica claro que o aluno aprende porque ele mostra isso no seu comportamento, ele fica tranqüilo mas consegue também participar, fazer atividades, responder questões que são propostas de estudo de texto ou o questionário que eu normalmente passo para responder depois que eu termino a matéria na lousa e a explicação.</p>
CP	<p>Com o intérprete na sala de aula é outra coisa. No início da inclusão os professores reclamavam muito desses alunos na classe comum. Em todas as reuniões de HTPC eu escutava reclamações dos professores dizendo que esses alunos atrapalhavam muito a aula, que eles não conseguiam entender a aula, que era muito difícil se comunicar com eles. Depois que você começou a entrar na sala de aula mudou muito, ninguém mais reclamou. Mas quando não tem ajuda de alguém que conhece Libras os professores ficam apavorados. As professoras que nós já tivemos aqui, a M, a E, a N (professoras especializadas da classe especial) sempre ajudaram os alunos na classe especial e um ou outro que chegou a ir para a classe comum também elas acompanhavam. Mas desde que eu estou aqui só me lembro de uma que foi para classe comum, mas ela falava muito bem. Agora é que temos encaminhado muitos em função da inclusão, até aqueles que não falam. Então, hoje é diferente de outros tempos. Os alunos também na classe comum sem ninguém para ajudá-los ficam apavorados e nervosos. Pedem muita ajuda para os professores. Como eles não sabem se comunicar, conseguem ajudar muito pouco e daí os surdos ficam muito agitados ou apáticos, porque ficam perdidos. O B tem um temperamento muito agitado, ele é ansioso, e sem se comunicar na classe ele fica pior ainda. As meninas das outras</p>

	classes já são bem mais calmas e ao contrário do B ficam apáticas, desmotivadas, fazem o que dá, normalmente só copiam.
VD	Eu vejo que o B fica bem calmo, ele vem menos até aqui na minha sala. Quando a professora dele da sala de recursos não está na escola e ele tem prova ou trabalho ele desce aqui para te procurar ou para falar com a S (coordenadora pedagógica) para ela ajudá-lo. Ele fica muito aflito. Agita a classe e os professores. Quando a professora está na sala de recursos ele não fica andando por aqui, parece que ele faltou à escola.

Os professores e os gestores em seus relatos destacam, principalmente, a importância do profissional fluente em língua de sinais atuando como intérprete na sala de aula para criar condições de aprendizagem para os alunos surdos, como, por exemplo, aparece nas respostas de P2 e P3.

As respostas também mostram que os professores depositam, hoje, no professor fluente em Libras a responsabilidade de ensinar o aluno surdo, excluindo-se do processo de ensino. Ou seja, na presença de um professor fluente em Libras atuando como intérprete, os professores das disciplinas, despreparados e incapazes de estabelecer uma interlocução efetiva com o surdo, não se assumem como responsáveis pela escolarização desse aluno. Essa transferência de papel é favorecida, mais uma vez, porque os papéis de intérprete e de professor, nessas condições, não estão devidamente definidos. O professor fluente em Libras atuou em muitas situações como o professor da disciplina.

Essa indefinição de papéis poderia ser superada, e um intérprete educacional poderia assumir a sua verdadeira função de intérprete, se os professores das diferentes disciplinas pudessem programar condições de ensino-aprendizagem também para os alunos surdos, isto é, propor currículos apropriados e direcionados a uma educação bilíngüe e bicultural. O processo

de educação dos surdos, nesse caso, está como algo paralelo e sem aderência ao projeto pedagógico institucional.

Uma escola organizada para alunos surdos deveria contemplar diferentes níveis de adaptação curricular, no âmbito do projeto político pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e ainda no nível individual, como proposto por Brasil (1999). Especificamente em relação à escola bilíngüe e bicultural para surdos, a sua organização deverá envolver decisões em referência, principalmente, ao projeto político pedagógico e, conseqüentemente, ao currículo desenvolvido na sala de aula, visando uma proposta que atenda ao mesmo tempo os alunos surdos e os ouvintes.

A falta de formação do professor é apontada em vários depoimentos. Atualmente, essa formação, embora prevista nas políticas educacionais, ainda não repercutiu na realidade escolar. Por exemplo, em 2006, pelo Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), a disciplina Libras passou a ser considerada obrigatória nos cursos de formação de professores. Cabe destacar, nesse caso, que conhecer a língua de sinais certamente garantirá a interlocução entre surdos e ouvintes, mas não basta para uma proposta educacional eficiente.

Souza e Fleuri (2003), problematizando acerca da formação dos educadores para a educação intercultural, afirmam que:

A formação e a requalificação dos educadores e das educadoras são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação de educadores(as) é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros e de atuar nas situações concretas (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 74).

Essa citação reforça a necessidade de se rever a formação dos educadores para superar a perspectiva monocultural prevalente, hoje, na educação dos alunos surdos e direcionar-se para a organização de um modelo educacional bilíngüe e bicultural.

As diretrizes atuais para a formação de professores ainda não superaram os antigos paradigmas que orientaram a educação especial, pautados principalmente nas relações binárias: normal-anormal, ouvinte-surdo. Mesmo em relação ao Decreto 5.626/05, é possível notar certo viés ouvinte quando emprega a expressão “prioritariamente o surdo” deverá ensinar a Libras. Assim, se por um lado ele representa um avanço no sentido de fortalecer a presença da Libras na escola e, conseqüentemente, de garantir a interlocução nessa língua, por outro lado pode limitar a organização de contextos inclusivos afinados com a constituição da identidade e da presença da cultura surda, condicionados à presença do surdo adulto sinalizador, membro da comunidade surda. Nas palavras de Dias (2006b), o Decreto apresenta ambigüidades, pois:

[...] Essa legislação implica a possibilidade de não participação do surdo nas escolas devido à inserção da subjetividade de interpretações decorrentes do uso da expressão terá prioridade o surdo como professor ou instrutor de Libras. Na verdade, os novos agentes educacionais podem ser apenas ouvintes, tais como: professor de Libras, professor fluente em Libras, tradutor e intérprete de Libras-Português e professor de Português como segunda língua (DIAS, 2006b, p. 8).

As análises evidenciam ainda que os professores acreditam no potencial do aluno surdo e consideram-no inteligente, esperto, interessado, que gosta de estudar, até mesmo apontando o seu melhor desempenho, em algumas situações, com relação aos seus colegas ouvintes. No entanto, chamam a

atenção para a sua dificuldade em realizar o proposto e de estabelecer interlocução com os ouvintes, quando a professora fluente em Libras não está presente. Tais docentes, adicionalmente, não chegam a mudar significativamente a sua prática, limitando-se a algumas instruções oferecidas na área da educação especial. Além disso, muitas vezes, esses professores percebem aspectos característicos do aluno surdo como negativos e problemáticos, como emitir sons altos para chamar o professor. Essa maneira de enxergar a surdez pode decorrer, principalmente, da ameaça à realização de uma educação homogênea, ideal tão presente no imaginário de grande parte dos professores.

Por fim, os professores defendem a atuação do intérprete na sala de aula até porque com ele a aula pode ser mantida e não há necessidade de alterações, como, por exemplo, no caso de o professor precisar parar as explicações para se dirigir especialmente ao aluno surdo. Essa consideração dos entrevistados pode indicar que os professores estão entendendo a educação dos surdos como uma proposta educativa que ocorre paralela ao processo de escolarização dos demais alunos. Apesar dessa separação, os docentes entrevistados consideram esse modelo como inclusivo porque o surdo está usufruindo o mesmo espaço físico de sala de aula. Na visão deste estudo, uma educação plural deve ir muito além do compartilhamento de espaço físico e de programas de ensino separados. Uma educação orientada pelos princípios inclusivos, bilíngües e biculturais deve envolver toda a escola, como discutido por Dias (2006a); Fleuri (2003); Gonçalves e Silva (2003) e McCleary (2006); deve considerar no seu projeto pedagógico as duas culturas

envolvidas, envolver uma língua compartilhada e favorecer aos surdos a construção da identidade na interação com seus iguais.

Os relatos dos professores, mesmo defendendo o potencial do aluno surdo, na prática parecem muito mais discursos politicamente corretos, sem transparecer qualquer compromisso sociopolítico com a educação dos surdos. Nessa direção, a escola e os professores realizaram poucas transformações no sentido de buscar oferecer ao surdo uma educação de qualidade adequada à sua condição lingüística e cultural.

Finalizando os dados obtidos com os professores e gestores, serão apresentadas, na seqüência, as respostas da vice-diretora e da coordenadora pedagógica à questão *Como a escola pode implementar a questão do intérprete na classe comum?*

Quadro 7: Respostas da coordenadora pedagógica e da vice-diretora para a pergunta *Como a escola pode implementar a questão do intérprete na classe comum?*

Gestor (CP e VD)	Respostas
CP	<p>Eu acho que isso está bem distante. Há um tempo atrás veio a notícia para a escola de que a gente poderia fazer um projeto requerendo profissionais para a escola e encaminhá-lo à CENP. Nós escrevemos um projeto pedindo psicólogo ou uma assistente social. Foi indeferido. Então, de imediato, a curto prazo, eu não acredito em investimento desse tipo por parte do governo. Acho que podemos acreditar em algum projeto contando com o voluntariado, ou um patrocínio ou desse tipo que você tem de pesquisa do doutorado, mas do governo mesmo eu não espero nada a curto prazo. De imediato, só se for por outras vias. Na verdade esses alunos já estão na classe comum, por recomendação da Secretaria da Educação, desde 2002, e o máximo que aconteceu foram uma ou duas capacitações para as professoras especialistas. Eu, como coordenadora, recebi uma só em São Paulo sobre a inclusão, os outros professores da escola, nenhuma. Então eu não acho que o governo está disposto a gastar com esse projeto.</p>
VD	<p>Aí é que está! Eu não sei. Agora, é o que eu falei, você está indo na classe para interpretar as aulas porque é o seu trabalho, a sua pesquisa. Depois como que vai ficar se você tiver com muitos alunos para atender na classe de recursos e mais o B aqui no ensino médio? Você também não pode deixar os outros alunos sem atendimento. Acho que nós vamos ter que falar muito lá em São Paulo sobre essa situação porque se eles mandaram a ordem para incluir é preciso mandar mais professor ou funcionário, como um intérprete. Duvido que isso ocorra. Seria ótimo, mas duvido.</p>

Tanto a vice-diretora como a coordenadora pedagógica, demonstraram em seus relatos não acreditar em uma reorganização da escola na direção de uma escola bilíngüe, a curto prazo.

Interessante destacar que a coordenadora acredita mais na iniciativa do terceiro setor e nas parcerias com a Universidade do que no governo para implementar melhorias na escola. Esse descrédito em relação ao governo decorre possivelmente da sua experiência diária na escola, na qual vivencia a

falta de compromisso do governo com a organização de uma educação de qualidade, por exemplo, a falta de investimento na formação dos professores visando à educação inclusiva. Assim, considerar a possibilidade do intérprete atuando na escola, assumido pelo governo, parece utopia.

A vice-diretora da mesma maneira exteriorizou que não acredita no compromisso do governo em criar as condições para o aluno surdo na escola comum. Além disso, apontou como possivelmente problemática a relação alunos surdos/intérprete, ou seja, questionou como um único intérprete poderia dar cobertura para todos os alunos.

Os dois relatos mostram, adicionalmente, que as gestoras entendem a organização de uma escola bilíngüe como um projeto sofisticado e incompatível com a escola pública brasileira. Essa imagem é decorrente possivelmente da concepção da escola pública que se tem no Brasil: rígida, precária, padronizada, sem qualidade.

Dando continuidade à análise dos dados, será apresentada, no próximo tópico, a visão dos colegas ouvintes acerca da atuação do professor fluente em Libras.

4.1.2 A visão dos colegas ouvintes acerca da atuação de um professor fluente em Libras na condição de intérprete

As respostas à primeira questão do roteiro da entrevista: *Como é para você a experiência de ter um colega surdo na sala de aula?* estão apresentadas no Quadro 8 abaixo.

Quadro 8: Respostas dos colegas ouvintes para a pergunta *Como é para você ter um colega surdo na sala de aula?*

Colega (C)	Respostas
C1	Para mim não é novidade. Desde que eu estudo aqui que eu vejo surdos no recreio, ou em outras classes. Na 7ª série eu estudei com outras duas a M e a M (alunas surdas). Elas eram muito legais, não atrapalhavam a aula. Elas falavam bem, a gente entendia tudo. O B não. O B é diferente. Elas ensinavam um pouco de sinais para nós e ficavam com a gente no recreio. O B não sabe falar, ele é muito barulhento. Pergunta muito, ninguém agüenta. Ele atrapalha a aula. Quem senta do lado dele fica cheio. A gente não entende o que ele fala e ele fica nervoso, xinga, faz gestos feios.
C2	O B atrapalha muito a aula. Ele acha que ele é mais importante que todo mundo. Ele quer falar toda hora, pergunta, pergunta, enche o saco. Ele é muito alto, senta na frente e atrapalha todo mundo e fala muito alto.
C3	Eu já estudei com três surdos, o B, a M e a M. A M e a M (alunas surdas) são umas gracinhas. O B é mais chato porque ele gruda muito na gente. A gente dá um pouco de atenção e ele não pára mais de falar. Ele também faz um pouco de confusão porque ele não entende o que a gente fala e ninguém entende ele. As meninas são diferentes, elas falam igual a gente, dá para entender tudo. Ele é diferente.
C4	Eu acho legal aprender os gestos e os sinais. Antes eu não sabia nada, agora já sei algumas coisas.
C5	Bom. Eu gosto muito da M e da M (alunas surdas). O B também eu me dou bem. As meninas já me ensinaram um pouco de sinais, então dá para falar com ele. No ano passado eu aprendi sinais com o André na classe dos surdos, então eu já sei falar um pouco. Quando a intérprete não está aqui na classe ele pede ajuda para mim. Pede para a M e a M também, mas tem dia que elas ficam cheias das perguntas dele e não respondem.
C6	Eu acho que o B atrapalha um pouco, ele não entende o que os professores falam. Ele é muito nervoso, mas ele é inteligente. Quando ele entende, ele faz as coisas, dá certo, mas quando ele não entende é muita confusão.

Os relatos apresentados evidenciam muitas queixas dos colegas ouvintes relacionadas aos comportamentos do aluno surdo por julgá-los inadequados e, principalmente, por alterarem a dinâmica da aula, como, por exemplo: sentar na frente porque é alto, requisitar muito os professores, falar muito e alto, xingar, fazer gestos inadequados, perguntar muito e ficar nervoso. Tais comportamentos, embora possam representar características desse aluno

surdo, podem, também, representar tentativas de estabelecer interlocução com o ouvinte pela oralidade ou a luta em busca de informações e de respostas às suas dúvidas.

Essas atitudes, embora sejam interpretadas pelos alunos ouvintes como mau comportamento, podem mostrar a falta de interlocução e de conhecimento dos colegas sobre o surdo sinalizador, pois aqueles oralizados são elogiados. Essas condições inadequadas de comunicação e de ensino parecem minimizadas pela presença do intérprete educacional quando a sua ação garante o direito de o surdo aprender e de se relacionar na escola. Os depoimentos sugerem que os colegas se incomodam muito pela impossibilidade de interlocução com o surdo.

Um dos entrevistados apontou como algo comum à convivência com surdos o fato de ter aprendido sinais com esses colegas. Esse dado destaca a importância da convivência entre culturas na sala de aula e na escola para o intercâmbio e crescimento de ambas. Aqui, é importante lembrar que apenas a convivência entre alunos surdos e ouvintes não basta para o aprendizado da língua de sinais, principalmente porque o aluno surdo não dispõe de formação para ensinar. Mostra, entretanto, o reconhecimento, no caso do entrevistado (C4), pela oportunidade, por meio da convivência, de aprender outra língua, a de sinais.

Esses relatos mostram as vantagens de organizar projetos bilíngües em escolas pólo para promover mudanças na cultura escolar na direção de uma escola bilíngüe. Os alunos e os professores entrevistados já reconhecem a Libras como parte do contexto escolar.

Outro entrevistado (C5) também demonstrou valorizar o aprendizado da língua de sinais. Para ele, o fato de ter feito um curso básico com instrutor surdo²² contribuiu para a interlocução com o colega surdo. Esse aluno relatou, ainda, que auxilia o surdo na ausência do professor fluente em Libras. A esse respeito, os professores também apontaram, em seus relatos, que contam com alguns alunos ouvintes como mediadores na interlocução com o surdo.

Cabe considerar, entretanto, que apesar das queixas os alunos ouvintes não questionam a presença do aluno surdo na classe. Deixam perceber,

²² O curso realizado pelo aluno ocorreu na classe de recursos por meio de uma parceria da escola com a universidade, já mencionada anteriormente.

contudo, a fragilidade dessa situação quando a escola não tem um projeto mais amplo, bilíngüe e bicultural, voltado para a educação dos surdos.

Especificamente em relação à comunicação entre os alunos ouvintes e o surdo, os dados estão apresentados no Quadro 9, na seqüência.

Quadro 9: Respostas dos colegas ouvintes para a pergunta *Você encontra dificuldade para se comunicar com o colega surdo?*

Colega (C)	Respostas
C1	Eu não entendo o que ele fala. Ele faz uns sons que eu não entendo. Os gestos também eu não entendo. Para falar com ele eu tenho que fazer gesto ou escrever no caderno.
C2	Eu não entendo nada o que ele fala. Quando o professor me pede para passar alguma coisa para ele, eu escrevo e às vezes ele entende e às vezes não, daí é a maior confusão. Os gestos que ele usa eu conheço alguns, muitos não. Os professores também não entendem as perguntas dele. Quando a gente tem que fazer trabalhos em grupo, demora um pouco para ele entender, depois ele quer mandar e não espera a gente combinar tudo para falar para ele. Quando a professora dele (se referindo à professora atuando como intérprete) está aqui fica bem melhor porque ela explica tudo, daí ele faz a parte dele com ela e pode até apresentar o trabalho e ela traduz.
C3	Com a M e a M (alunas surdas) não, elas são minhas amigas, eu converso bem com elas. Com o B eu não consigo conversar porque ele faz gestos e eu não entendo, entendo só alguns que eu estou aprendendo. A D (colega ouvinte, participante do estudo e denominada de C5), que senta do lado dele e atrás da M, gosta muito dos gestos e está aprendendo. Ela sabe falar com ele, eu não sei.
C4	Eu sei um pouco de sinais, converso um pouco com o B sobre futebol na hora do recreio, ele quer sempre falar comigo dos jogos. Dá para falar só um pouco.
C5	Com as meninas não, nem um pouco. Com o B só um pouco, está melhorando. Com elas eu uso os sinais, mas eu elas entendem mais a fala, elas não entendem as matérias, mas conversar é mais fácil. Com o B eu tenho que usar os sinais que eu sei, ele não entende nada o que a gente fala. Ele gosta também que desenha. Às vezes ele não está entendendo o que eu estou falando, então eu desenho alguma matéria que os professores pedem para eu passar quando a intérprete não está daí ele gosta e depois fica me explicando com os sinais.
C6	Sim, eu não sei os gestos, não sei falar com ele.

Os relatos apresentados no Quadro 9 mostram que a maioria dos entrevistados tem dificuldade para se comunicar com o aluno surdo. Dos seis colegas, três (C2, C4 e C5) apontaram que conhecem sinais e conseguem estabelecer certa interlocução com esse repertório, dos quais dois (C4 e C5) participaram do grupo de ensino de Libras, organizado dentro da escola. O relato do C4 mostra ainda que o domínio dos sinais favorece uma interlocução no recreio em um assunto de interesse do aluno surdo: o futebol. De acordo com esse aluno: *converso um pouco com o B sobre futebol na hora do recreio, ele quer sempre falar comigo dos jogos. Dá para falar só um pouco.* Complementarmente, esse dado indica que o aluno surdo na comunidade ouvinte fica dependente de alguns sujeitos para estabelecer uma interlocução, ou seja, ele não tem liberdade de escolher com quem quer conversar. Pode fazê-lo apenas com aqueles que apresentam condição para isso, os que conhecem Libras.

Os relatos dos alunos ouvintes mostraram suas queixas em relação ao aluno surdo, entretanto, indicaram também que eles ficam muito incomodados com o fato dele não participar da dinâmica da aula, ficar isolado sem estabelecer interlocução e não receber respostas às suas solicitações. Esse posicionamento mostra que os colegas ouvintes são solidários com o aluno surdo, porém não conseguem ajudá-lo efetivamente porque falta a condição mínima necessária: a língua compartilhada.

Apesar das dificuldades de comunicação, esse dado revela uma mudança na cultura da escola desde a parceria com a universidade e da implementação de um projeto bilíngüe na escola. Para os alunos entrevistados,

a interlocução com o aluno surdo depende da língua de sinais e do domínio dela pelos ouvintes.

Interessante notar que os entrevistados não atribuem ao surdo a responsabilidade pela falta de interlocução em razão da falta de oralidade. Pelo contrário, eles se percebem co-responsáveis também pela viabilização da interlocução, no sentido de dominar a língua do outro. A importância de interações entre culturas, aqui entre a cultura ouvinte e surda, é reconhecida por Dias (2006a), ao sugerir a *escola pólo* para educação de surdos, e por McCleary (2006), ao propor a *imersão de mão dupla*.

Reconhecendo a necessidade de dominar a língua do surdo pelo ouvinte significa uma mudança expressiva na cultura da escola, pois, ao longo da história, por influência do oralismo e de uma lógica monolíngue e monocultural, foi sempre o surdo que buscou dominar a língua na modalidade oral visando à interlocução com os ouvintes. Nesse sentido, mesmo que a competência na língua de sinais ainda se mostre muito precária pelos alunos ouvintes, ela representa um marco significativo na reorganização da escola e na superação da relação de poder do ouvinte sobre o surdo.

Os dados indicam também que a escrita e o desenho são utilizados tanto pelo surdo como pelos ouvintes. Esses recursos, entretanto, não se mostram capazes de garantir a interlocução. Possivelmente contribuem para a transmissão de informações simples e superficiais, mas não para a construção de conhecimento e reflexão. Conseqüentemente, o aluno surdo não consegue participar das atividades propostas, como os trabalhos em grupo, quando o professor fluente em Libras não está presente na sala de aula. Ele não entende o que é para ser realizado e os colegas não o conseguem transmitir.

Esse limite de participação do surdo foi percebido pelos alunos ouvintes que reconheceram a necessidade de interlocução em Libras, viabilizada pelo professor fluente em Libras: o aluno pode participar das atividades, estabelecer interações com os colegas e, ainda, apresentar trabalhos para a classe.

Em relação ao tipo de interação dos alunos ouvintes com o surdo, os dados obtidos estão apresentados no Quadro 10, na seqüência.

Quadro 10: Respostas dos colegas ouvintes para a pergunta *Que tipo de interação você estabelece com o colega surdo?*

Colega (C)	Respostas
C1	Eu sento do lado dele na classe, mas quase não converso. Ele pergunta muito para os professores, para mim também e para os outros perto dele. O que a gente responde ele não entende e faz uma cara de nervoso ou ri. Às vezes ele quer contar alguma coisa aí ele quer que a gente fica olhando para ele; repete, repete, repete mas ninguém entende. Todo mundo fala que ele é chato.
C2	É difícil falar com ele. Mas eu tento quando os professores me pedem. No recreio ele quer falar com todo mundo, mas ninguém fica com ele, ninguém tem paciência. A turma fica só gozando dele e rindo.
C3	Eu sento atrás dele. Ele olha toda hora para trás para olhar o que eu estou escrevendo e fica perguntando as coisas; eu não sei responder. No recreio ele não fica comigo, ele procura os colegas da classe de surdos ou ele fica lá com a professora. Às vezes ele faz trabalho no meu grupo, a D (colega ouvinte) é que explicava o que ele tinha que fazer, mas ela mudou pro noturno. Quando a professora dele está aqui ele ajuda no trabalho lendo, escrevendo e até apresenta, porque ela explica tudo e ajuda ele. Quando ela não está ele fica encarregado de desenhar o cartaz e segurar na hora da apresentação.
C4	Um pouco na classe e um pouco no recreio. Eu não sei falar com ele. Eu converso um pouco com ele na hora do recreio. Na classe só um pouco para explicar o que os professores estão dizendo. Ele fala muito, atrapalha, porque ele quer perguntar muito. Eu não sei falar tudo. Só um pouco. Eu moro perto da casa dele e ele fica me chamando para ir lá, mas eu não sei falar com ele. Na classe só a D (colega ouvinte) é que sabe falar com o B, ela ajuda os professores.
C5	Ele fala muito comigo, pede ajuda toda hora e olha para mim quando o professor fala alguma coisa que ele não entende. É um pouco difícil, mas às vezes eu consigo explicar. Eu ajudo ele no grupo para fazer trabalhos. Eu sei um pouco dos sinais que eu aprendi com as meninas e na sua classe com o A (instrutor que ministrou curso de Libras).

C6	Quando a intérprete está na nossa classe ele conversa muito com ela. Você ajuda ele a conversar com a gente e ele fala com os professores. Eu quase não falo com ele porque eu não sei. A intérprete ele a falar com todo mundo.
-----------	--

De acordo com os relatos dos alunos ouvintes, parece evidente que as interações entre eles e o aluno surdo não passam de tentativas de interlocuções malsucedidas. O aluno surdo tenta estabelecer interlocução tanto na sala de aula como no recreio, ele pergunta, demonstra querer conversar, pede ajuda, escreve para os colegas e os procura no recreio; no entanto, não é correspondido. Pelo contrário, os alunos ouvintes ficam incomodados com essas manifestações do surdo e o ridicularizam, de acordo com o que foi afirmado pelo C3. Contudo, o comportamento dos colegas ouvintes ocorre possivelmente porque eles não sabem o que fazer para se comunicarem e ajudarem o surdo. Dessa maneira, é possível considerar que o sofrimento do aluno surdo na classe de ouvintes atinge também os alunos ouvintes.

O pouco de interação que ocorre entre eles e o aluno surdo se dá pela mediação da professora fluente e da colega ouvinte (identificada como D) que conhece um pouco de sinais. Essa aluna foi apontada por dois dos entrevistados como aquela que favorece a comunicação com o aluno surdo, e entre ele e os professores. Esse dado remete a duas questões: a primeira é que a língua de sinais é percebida pelos entrevistados como o principal canal de comunicação com o surdo, superando a expectativa oralista, e a segunda destaca a importância do interlocutor conhecedor da língua de sinais (no caso da aluna D e da professora fluente em Libras) como mediador entre os dois grupos: surdo e ouvinte. Entretanto, a possibilidade de interlocução do aluno surdo na sua língua não pode ficar condicionada à atuação voluntária de um

colega de classe, pois essa é uma situação precária e vulnerável. Como exemplo dessa afirmação, cabe apontar a transferência da aluna que conhecia Libras para o período noturno, fato apontado tanto pelos professores como pelos alunos ouvintes possivelmente pela importância que ela assumia favorecendo a interlocução.

Para acrescentar, cabe considerar que o trabalho desenvolvido pela professora fluente em Libras atuando como intérprete foi realizado para esta pesquisa, por um determinado período. Os dados foram obtidos até o final de 2004. A professora permaneceu fazendo o trabalho na sala de aula voluntariamente até o final de 2005, quando o aluno concluiu o ensino médio. A partir desse período, a professora permaneceu apenas na sala de recursos, interrompendo, portanto, o trabalho realizado na sala de aula. Atualmente, a escola tem quatro alunas em classes comuns, duas no 1º ano do ensino médio e duas na 7ª série do ensino fundamental. Estas contam apenas com o apoio da sala de recursos, mas não com o apoio da professora fluente em língua de sinais atuando na classe comum.

A discussão do parágrafo anterior indica que, apesar das mudanças que a escola vem demonstrando na direção de uma educação bilíngüe, como o reconhecimento da língua de sinais, a valorização da cultura surda, a valorização do intérprete, entre outras, muito ainda é preciso avançar para que a escola realmente se reorganize em prol da cultura surda. Cabe pontuar, entretanto, que as mudanças necessárias estão além do âmbito propriamente escolar, elas fogem do domínio dos gestores, professores, alunos ouvintes, alunos surdos e seus familiares. Nesse momento a escola requer políticas mais efetivas que promovam a reorganização de todo o sistema educacional.

Outro ponto significativo destacado dos relatos, relacionado também com a presença ou ausência da língua de sinais na sala de aula, é a realização do potencial cognitivo do surdo e da sua participação nas atividades acadêmicas quando ele pôde contar com a interlocução em Libras. De acordo com o que foi apontado, quando a professora fluente em Libras está na sala de aula, o aluno surdo participa integralmente; por exemplo, ele pode contribuir nos trabalhos em grupo, estudar um conteúdo e apresentar para a classe com a orientação e a interpretação dela. Isso é muito diferente do que acontece quando essa profissional não está, pois nessa condição ele fica responsável apenas por desenhar e segurar o cartaz. Esse dado evidencia o quanto a escola monolíngüe e monocultural não está preparada para favorecer o desenvolvimento do aluno surdo, nas diferentes dimensões, cognitiva, lingüística, social e efetiva.

É diferente quando a sua língua está presente nos espaços escolares, como neste estudo, por meio do professor fluente em língua de sinais. Nesse caso, ele participa das propostas, realiza o seu potencial cognitivo e mostra uma imagem positiva de alguém capaz de aprender e de conviver naquele contexto.

Quadro 11: Respostas dos colegas ouvintes para a pergunta *Como você vê a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula?*

Colega (C)	Respostas
C1	Acho que é bom. Quando a intérprete está aqui na classe, ele é diferente, fica quieto, obedece. Aí ele não perturba porque ele pergunta só para ela. Mas eu acho isso uma proteção porque ninguém na classe tem a ajuda de ninguém e ele pode fazer a prova com ajuda , às vezes ele até vai fazer a prova separado da gente, eu não concordo. Eu acho que se ele é igual tem que ser igual.
C2	Bom. Quando você vem nas aulas, parece que ele aprende mesmo. Outro dia o professor de Matemática estava passando exercícios pra gente resolver. O B (aluno surdo) é muito bom de Matemática. Ele era o primeiro a acabar e acertou todos. Quando a intérprete não está aqui, ele fica atrasado, fica nervoso, atrapalha, pergunta muito. Nós fizemos um trabalho de literatura, ele apresentou a parte dele com transparência e a intérprete a traduziu. A professora C (professora de Língua Portuguesa) ficou muito feliz.
C3	Quando a intérprete está aqui, ele não atrapalha, ele nem levanta da cadeira. Quando ela não está, ele fica fazendo um som alto para chamar os professores, fica perguntando, chama, chama, chama o professor. Levanta e escreve na lousa. Quer que o professor responda na hora, é uma confusão. Eu vejo que ele é muito inteligente, mas não sabe se comportar na sala, ele acha que é diferente, quer ser paparicado. Ela consegue explicar as matérias, o que é para fazer. Ele termina tudo e não fica querendo que a gente ajude. Às vezes ele olha para trás, me mostra o caderno, fica apontando o exercício, mas eu não sei o que ele quer. Às vezes ele quer que a gente faz para ele. Mas eu não faço.
C4	Boa. Ele gosta muito da intérprete. Quando ela chega, ele já fica rindo. Quando ela falta, ele fica nervoso e sai procurando, isso acontece quando tem prova, ele gosta de tirar nota boa e se ela não chega, ele fica nervoso. Quando tem que fazer algum trabalho, ele também pede para ir chamar ela na classe dos surdos para você vir ajudar. Quando ela está aqui na classe ele fica parece convencido, fica meio metido.
C5	Legal. A intérprete ajuda muito o B. As meninas também. É legal também porque quando a intérprete está aqui ela fica traduzindo as aulas e a gente aprende também um pouco de sinais. Ele fica mais quieto quando você vem aqui na classe, quando ela falta, ele fica desesperado. Às vezes vem também a E (professora da sala de recursos) ajuda, mas ele não gosta muito porque ela não sabe sinais.
C6	Bom. Ele aprende melhor, ele entende a matéria quando a intérprete está traduzindo, ele gosta mais, fica mais calmo, não faz muito barulho.

Os dados apresentados no Quadro 4 retratam, com muita clareza, que o comportamento do aluno surdo é muito diferente na sala de aula quando o professor fluente em Libras atuando como intérprete está na classe e quando ele não está. A ausência da língua de sinais, além de impedir a aprendizagem, também interfere no equilíbrio emocional, no humor e na auto-estima do aluno surdo. Pelo que foi relatado pelos colegas, quando o professor fluente em Libras está na sala de aula, o aluno surdo aprende, entende a matéria, fica calmo, obedece, fica quieto, não perturba, não faz barulho, termina os exercícios e os resolve corretamente. Os colegas, complementando essa informação, observaram que, quando o colega surdo não conta com o professor fluente na sala de aula, ele fica nervoso, faz muito barulho, fica desesperado, fica atrasado, atrapalha, pergunta muito, requisita muito o professor e levanta-se muito da cadeira para escrever na lousa. Enfim, os colegas, mesmo sem um conhecimento específico e aprofundado sobre a surdez, percebem que apenas por meio da língua de sinais é que o aluno surdo pode construir conhecimento, refletir sobre o mundo e interagir. Em síntese, na classe comum organizada para ouvintes, o aluno surdo permanece em grande desvantagem, desprestigiado e inferiorizado.

Um segundo aspecto indicado pelos relatos está relacionado ao fato de dois dos entrevistados (C1 e C3) não concordarem com as condições diferenciadas organizadas para o surdo na sala de aula. Um deles (C1) afirmou que acha *isso uma proteção porque ninguém na classe tem a ajuda de ninguém e ele pode fazer a prova com ajuda*. O outro entrevistado (C3) relatou que ele (o aluno surdo) *acha que é diferente, quer ser paparicado*.

Esses relatos mostram as soluções inadequadas da escola para superar a exclusão educacional dos alunos surdos. Essas soluções terminam por isolar mais os surdos e distanciá-los mais dos colegas. Mesmo na época da coleta de dados deste estudo, algumas leis já buscavam reconhecer alguns direitos do aluno surdo, como, por exemplo, a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002b) e a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001). A primeira reconhece a Libras como forma de comunicação e expressão e de transmissão de idéias e fatos das comunidades surdas do Brasil, nessa época não regulamentada. A segunda institui as diretrizes para a organização da educação especial na educação básica, prevendo apoios e adaptações educacionais ao aluno surdo.

Por outro lado, muitos dos arranjos organizados para o aluno surdo não podem ser vistos como privilégios, por exemplo, a atuação do professor intérprete durante a avaliação e a saída do aluno surdo da sala de aula para realizá-la na sala de recursos sob a orientação da professora fluente em Libras. Dessa forma, a equidade de oportunidades educacionais para as diferenças pode requerer a criação de contextos educacionais diferenciados. A mesmice educacional pode levar à exclusão das diferenças.

De acordo com idéias de Santos (1997), para a organização da sociedade, considerando-se a pluralidade de seus membros, é necessário que se articulem políticas de igualdade e políticas de identidade. Parafraseando esse autor, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes, quando a igualdade os descaracteriza” (1997, p. 122). No caso da educação dos surdos, as condições diferenciadas de ensino, incluindo a presença de intérprete Libras-Língua

Portuguesa, devem ser entendidas como direitos do surdo para garantir a sua integridade e identidade.

A garantia das condições para o aluno surdo usufruir adequadamente a classe comum depende da reorganização da escola em direção às condições bilíngüe e bicultural. Enquanto isso não ocorre, ela permanece organizada unicamente para o aluno ouvinte, possivelmente adotando algumas mudanças e adaptações, de acesso ao currículo, de avaliação, de arranjos de sala de aula, entre outros, previstos nas políticas educacionais, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999); Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) e Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005). Cabe considerar, contudo, que as possibilidades previstas nesses documentos são ajustes, adaptações e modificações no modelo educacional que não garantem a reorganização da escola na sua totalidade e não favorecem a superação das ações pedagógicas orientadas pela nomeação, discriminação, seleção, domesticação e controle do outro, do diferente (SKLIAR, 2003). Além disso, não contribuem para uma mudança de olhar sobre a escola, de monocultural para multicultural.

A atuação do professor fluente em Libras foi apontada também como positiva por favorecer o aprendizado dos sinais pelos amigos ouvintes, de acordo com o relato de C6. Essa percepção do aluno ouvinte indica que a convivência entre dois grupos culturais diferentes, surdos e ouvintes, pode possibilitar o intercâmbio e a reelaboração de novas formas culturais. O ouvinte também pode incorporar elementos da cultura surda, valorizando-a, fato que deve resultar na elevação da auto-estima do surdo e, conseqüentemente, contribuir para que esse aluno supere a condição desprestigiada de colonizado. Quando o aluno

ouvinte se torna aprendiz da língua do surdo, este, com certeza, vai se sentir valorizado e numa situação de igualdade em relação ao ouvinte, como aparece nas discussões de Nicolucci (2006).

Para concluir, principalmente com base no relato de C4: *Quando você chega ele já fica rindo. ... Quando você está aqui na classe ele fica parece convencido, fica meio metido*; a presença do professor fluente em Libras na sala de aula traz a sensação de bem-estar, de alívio e de elevação da auto-estima para o aluno surdo.

Na seqüência serão apresentados e discutidos os dados obtidos com a questão 12 do roteiro.

Quadro 12: Respostas dos colegas ouvintes para a pergunta *Como você vê a interação com o colega surdo, com intérprete e sem o intérprete?*

Colega (C)	Respostas
C1	Ela pode falar o que ele quer, fazer a tradução também das aulas. Daí ele vai ficar quietinho. O professor não vai precisar ficar parando a aula toda hora para responder o que ele quer.
C2	Quando a intérprete está aqui na classe, ele fica mais calmo, pergunta tudo pra ela e não provoca ninguém. Na prova ele pergunta muito , quer que o professor fique falando se está certo ou se está errado, atrapalha muito . Com ela é diferente, ela fica brava e ele obedece, pára de irritar .
C3	A intérprete explica para mim, para todo mundo o que ele está falando. A gente responde, explica para intérprete ela passa para ele. Quando ela não está aqui é uma confusão, ninguém entende nada, tem gente que reclama de dor de cabeça porque ele pergunta muito alto as coisas, cansa a cabeça da gente. O professor escreve na lousa e ele não entende, fica só perguntando . A gente dá graças a Deus quando ele falta porque fica um sossego na classe. Quando a intérprete está aqui ele também fica sossegado, não dá trabalho. Ele é muito inteligente porque ele sabe bem matemática, física, química, as outras matérias são mais difíceis, ele demora muito para copiar e fica atrasado.
C4	Ele fica mais calmo quando a intérprete não vem, não fica chamando os professores e não fica gritando . Ela fala para nós o que ele quer, as perguntas dele, é melhor quando ela está aqui. Se não é uma confusão.
C5	Com a intérprete ajudando é bem melhor, ele pode perguntar para ela as dúvidas e não irrita muito os colegas. A classe não gosta muito dele porque acha que ele é chato . Eu não acho ele chato. Ele é muito nervoso, agitado . Às vezes ele começa a falar muito alto, a gente tem que chamar ela para conversar com ele, aí ele acalma.
C6	Quando a intérprete está na nossa classe ele conversa muito com você. A intérprete ajuda ele a conversar com a gente e ele fala com os professores. Eu quase não falo com ele porque eu não sei . Ela ajuda ele a falar com todo mundo .

De acordo com os relatos dos alunos ouvintes, eles percebem que a interação com o aluno surdo é muito melhor quando é possível contar com o intérprete, neste caso com o professor de surdos. Para eles o intérprete pode garantir a interlocução, propiciar um comportamento mais adequado do aluno

surdo e viabilizar a aprendizagem, reforçando dados apresentados anteriormente.

Cabe acrescentar, entretanto, que ao longo das narrativas dos alunos ouvintes se fortalece a idéia de que percebem que a sala de aula freqüentada pelo aluno surdo torna imprescindíveis a língua de sinais e a presença de novos personagens, como o professor fluente nessa língua atuando como intérprete, principalmente para garantir o desempenho acadêmico do surdo e a interlocução entre os segmentos: aluno surdo, professores ouvintes e colegas ouvintes.

Com base nesses dados, é possível afirmar que a presença do aluno surdo naquela classe levou os ouvintes a re-significarem as interações ali estabelecidas e a própria organização da sala de aula e da escola, apontando para uma superação do modelo hegemônico de escola organizada para ouvintes. Ao defenderem a presença do intérprete na sala de aula, estão reconhecendo a língua de sinais e o seu papel na vida dos surdos. Esse dado permite considerar que essa escola apresenta alguns indícios de reorganização na direção de uma escola bilíngüe, acionados pela sua organização como escola pólo para surdos, especificamente por meio das seguintes ações:

- a) presença de alunos surdos na escola;
- b) sala de alunos surdos (classe especial);
- c) atuação do professor fluente em Libras;
- d) grupo de ensino de Libras²³ e
- e) presença de educador surdo na escola.

²³As duas últimas ações relacionadas foram viabilizadas pela parceria da escola com a Universidade, já descrita anteriormente.

Concluindo essa análise, cabe enfatizar que os relatos obtidos sobre a escolarização dos surdos, tanto dos professores como dos colegas ouvintes, colocam a língua de sinais no centro desse processo. Os dados mostram, adicionalmente, que a escolaridade dos surdos em classe de ouvintes deve ir além da presença da língua de sinais e do intérprete. De acordo com os dados, deve envolver as questões políticas e culturais relacionadas à pessoa surda e à língua de sinais.

Os relatos dos professores e dos alunos ouvintes permitem afirmar que a atuação do professor fluente em língua de sinais foi além da interpretação. O professor de surdos assumiu a interpretação das aulas e o ensino, ou seja, foi também o professor do aluno surdo naquele contexto.

Essa dimensão do trabalho do professor fluente em Libras foi percebida pelos colegas ouvintes que sugeriram em seus relatos que a presença desse profissional ajuda o surdo a compreender o que é ensinado pelos professores e participar de todas as atividades, não apenas pelo acesso à língua, mas também pelo uso de procedimentos de ensino adequados a ele.

Por fim, foi perguntado para os alunos ouvintes se o aluno surdo pode estudar na mesma classe que eles. As respostas a essa questão estão apresentadas no Quadro 13 e discutidas a seguir.

Quadro 13: Respostas dos colegas ouvintes para a pergunta *Você acha que o aluno surdo pode estudar na mesma classe que você?*

Colega (C)	Respostas
C1	Eu acho que sim. O B é inteligente, mais inteligente que muita gente aqui da classe que é normal. Ele tira nota boa, principalmente de matemática, mas tem matéria que ele não entende e daí vai mal na prova.
C2	Sim. O B é muito inteligente. O problema é que ele não fala e não entende a gente. Quando a intérprete está aqui ele fica sabendo de tudo e é bem melhor. Sem ninguém para ajudar ele sofre muito para explicar as coisas e fazer perguntas.
C3	Sim. Dá pra ver que o B é inteligente. Mas ele precisa melhorar o comportamento.
C4	Sim. Seria melhor se a intérprete ficasse com ele o tempo todo. Quando ela não vem, ele fica nervoso, quer ir chamar ela na classe dos surdos. Ele não é nada bobo, ele é inteligente, tira notas boas, estuda, faz as tarefas, mas é muito nervoso.
C5	Com a intérprete ajudando é bem melhor, ele pode perguntar pra ela as dúvidas e não irrita muito os colegas. A classe não gosta muito dele porque acha que ele é chato. Eu não acho ele chato. Ele é muito nervoso, agitado. Às vezes ele começa a falar muito alto, a gente tem que te chamar para conversar com ele, aí ele acalma. Eu falo um pouco com ele então; comigo não tem muito problema. Ele fica nervoso, eu acho, quando ele quer conversar com alguém da classe, aí ele fala, mas ninguém entende.
C6	Pode. O B é inteligente. Sempre tira nota boa. Ele lê até jornal porque ele gosta muito de conversar de política com o professor G (professor de Matemática).

Todos os seis entrevistados afirmaram que o aluno surdo pode estudar na mesma classe que eles. A justificativa para tal afirmação é que o aluno surdo é inteligente, tira boas notas, estuda, faz as tarefas e lê jornal. É interessante destacar que não aparece nos relatos nenhuma indicação de compaixão, dó e percepção do aluno surdo como incapaz ou inferior, sentimentos comumente presentes na percepção dos ouvintes em relação ao surdo.

Esse reconhecimento do aluno surdo como inteligente está possivelmente relacionado ao fato de os ouvintes terem tido a oportunidade de

conhecer o potencial cognitivo do aluno surdo, viabilizada pela atuação do professor fluente em Libras que favoreceu a interlocução e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico desse aluno.

Um segundo ponto, destacado nos relatos, diz respeito ao fato de os colegas ouvintes concordarem com a presença do aluno surdo na sua classe, mas condicionarem essa possibilidade à presença do intérprete, isto é, ao profissional que pode garantir a interlocução do surdo com os professores, com os colegas e mediar os conhecimentos.

Apesar das queixas dos alunos ouvintes, os seus relatos revelam, contraditoriamente, que se sentem incomodados com o sofrimento e o isolamento do aluno surdo na classe de ouvintes. Esse é mais um dado dentre os que indicam mudança na cultura da escola e na re-significação das percepções dos colegas ouvintes acerca do aluno surdo. Indica, adicionalmente, que os alunos ouvintes dessa classe parecem perceber o surdo além da tolerância e da aceitação, começando a reconhecê-lo na sua diferença e, o que é mais interessante, refletindo sobre a reorganização da escola e apontando caminhos que podem ser trilhados, na interface entre a educação bilíngüe e a inclusão.

Enfim, os relatos dos professores e dos colegas ouvintes acerca da relação com o aluno surdo permitem identificar um misto de angústia e de solidariedade. Essa composição sugere reconhecer que a escola em questão vem se modificando pelo diálogo com a cultura surda.

Se a presença do aluno surdo na classe de ouvintes foi sempre percebida como uma situação problemática e conflitante, retratada nas palavras de Skliar (2003) como *está mal ser o que se está sendo; está bem em*

ser o que nunca se poderá ser (p. 209), ao contrário, os relatos parecem indicar que a escola começa a reconhecer que o aluno surdo *não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo...* (SKLIAR, 2003, p. 209).

As respostas apresentadas no Quadro 6 destacam mais uma vez que, quando o aluno surdo pode estabelecer interlocução em língua de sinais, ele realiza o seu potencial cognitivo, se mostra e se sente capaz.

Na seqüência, serão discutidos os dados registrados em diário de campo.

4.2 Discussão das observações registradas em diário de campo

Os dados do presente estudo foram obtidos de duas fontes: as entrevistas realizadas com professores, gestores e colegas ouvintes, apresentadas e discutidas no item 4.1, e os registros realizados pela pesquisadora em diário de campo. A pesquisadora é também a professora fluente em língua de sinais que atuou como intérprete na sala de aula.

Os registros foram realizados prioritariamente logo após as intervenções na sala de aula e envolveram os seguintes dados: a) **conteúdos** desenvolvidos, **estratégias de ensino e de avaliação** empregados em cada uma das disciplinas e b) aspectos significativos relacionados à **interação entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo**.

4.2.1 Resultados e discussão sobre os conteúdos e estratégias de ensino e de avaliação

Neste tópico serão apresentados os horários das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia e História; a carga horária das disciplinas e de interpretação; os conteúdos e estratégias de ensino e avaliação de cada uma das disciplinas.

No horário (Quadros 14 e 15), as disciplinas que receberam intervenção estão apresentadas em cores.

Quadro 14: Horário das disciplinas do 2º ano do ensino médio, referente ao ano de 2004.

2ª - FEIRA	3ª -FEIRA	4ª -FEIRA	5ª- FEIRA	6ª -FEIRA
Filosofia	Português	Português	Português	Inglês
Inglês	Geografia	Física	Educação Física	Geografia
Matemática	Química	Física	Matemática	Educação Física
História	Português	História	Química	Biologia
Educação Artística	Matemática	Biologia	Educação Artística	Matemática

Quadro 15: Horário das disciplinas do 3º ano do ensino médio, referente ao ano de 2005.

2ª -FEIRA	3ª -FEIRA	4ª -FEIRA	5ª -FEIRA	6ª -FEIRA
História	Química	Português	Português	História
Português	Física	Matemática	Português	Física
Matemática	Biologia	Matemática	Biologia	Português
Inglês	História	Biologia	Geografia	Geografia
Inglês	Português	Educação Física	Química	Filosofia
Geografia	Matemática	Educação Física	Matemática	Filosofia

Pelos quadros, pode-se observar que foram relativamente poucas as disciplinas que não receberam intervenção (Inglês, Geografia, Filosofia e

Educação Artística²⁴), indicando que o aluno surdo estava com muita dificuldade na escolarização, segundo os professores. Como já informado, houve intervenção apenas nas disciplinas nas quais os professores se queixaram de dificuldades no aproveitamento do aluno surdo e dificuldades de ensino e interação, a partir do 1º ano do Ensino Médio. Nas disciplinas em que não houve intervenção, o aluno surdo apresentava um desempenho considerado “sem problemas” pelos professores.

Durante os três semestres de intervenção, o professor fluente em Libras não compareceu em todas as aulas das seis disciplinas. Entretanto, não passou uma semana sem atuar em cada uma delas. As ausências ocorreram por dois motivos: indisponibilidade de horário e falta do aluno surdo.

A carga horária total de cada disciplina e as horas de atuação do professor fluente em Libras, em cada uma delas, estão apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1: Carga horária total de cada disciplina, horas com intervenção do professor fluente em Libras e porcentagem de intervenção.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA TOTAL	HORAS COM INTERVENÇÃO	%
Língua Portuguesa	320	153	47,8
Matemática	280	114	40,7
Química	120	76	63,3
Física	120	57	47,5
Biologia	160	60	37,5
História	160	72	45,0
TOTAL	1.160	532	45,9

²⁴ O aluno surdo era dispensado de Educação Física por uma doença renal.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, a intervenção do professor fluente em Libras em cada uma das disciplinas variou de 37,5% a 47,8% das aulas, apresentando 45,9% de intervenção média total. Esse índice significa que o aluno surdo pôde contar com a intervenção desse profissional em, aproximadamente, metade das aulas ministradas, assegurando que nenhum conteúdo fosse completamente desenvolvido sem o acompanhamento do professor fluente em Libras, ou seja, mesmo não estando presente em todas as aulas semanais das seis disciplinas, esse profissional participou sempre em alguma fase do desenvolvimento do conteúdo de cada uma delas, até mesmo recuperando orientações e atividades propostas em sua ausência. Com o professor fluente em Libras atuando como intérprete, foi possível garantir a interlocução nessa língua e a participação do aluno surdo durante todo o processo de ensino-aprendizagem no período letivo considerado.

Na seqüência, serão apresentados e discutidos os conteúdos e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas nas seis disciplinas, considerando-se, principalmente, as necessidades do aluno surdo mediante as condições de ensino.

Nos quadros dispostos em seguida estão apresentados os dados de conteúdo e estratégias em relação à Língua Portuguesa e à porcentagem de uso de cada estratégia. Nos Quadros 16, 17 e 18 são apresentados os dados em gramática, literatura e redação, respectivamente. O Quadro 16 se refere a 75 aulas com intervenção do professor fluente em Libras, das quais 69 empregaram as estratégias indicadas no desenvolvimento de conteúdos e em seis delas foram empregadas as estratégias descritas de avaliação. O Quadro 17 considera 45 aulas com intervenção, das quais 29 empregaram as

estratégias indicadas de desenvolvimento de conteúdos e 16 delas as estratégias de avaliação. E o Quadro 18 se refere a 33 aulas com intervenção, das quais 31 com as estratégias de desenvolvimento de conteúdos e seis com estratégias de avaliação. Em uma mesma aula com intervenção, os professores das disciplinas podiam ter utilizado mais de uma estratégia de ensino, o que resultou, nesses casos, em um somatório de aulas com estratégias de ensino e de avaliação maior do que o número total de aulas com intervenção.

QUADRO 16: Conteúdo desenvolvido e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas em Língua Portuguesa - Gramática. Mostra, também, a porcentagem de uso das estratégias.

Disciplina de Língua Portuguesa				
Gramática (Aulas com intervenção = 75)				
Conteúdo	Aulas com estratégias de ensino (N = 69)	%	Aulas com estratégias de avaliação (N = 6)	%
Revisão sobre sílaba tônica e acentuação. Pronome. Numeral. Verbo. Advérbio. Preposição. Categorias gramaticais invariáveis. Termos essenciais da oração: sujeito e predicado. Tipos de sujeito. Oração sem sujeito. Tipos de predicado. Predicação verbal. Análise sintática e análise morfológica. Os termos integrantes da oração. Os termos acessórios da oração e o vocativo. Oração coordenada. Período composto por subordinação. Orações subordinadas. Orações adverbiais causais, comparativas, condicionais, consecutivas, conformativas, concessivas, temporais e finais. Concordância verbal e concordância nominal.	Aula expositiva com exercícios de fixação copiados do livro didático e corrigidos oralmente.	100	Prova individual sem consulta.	100%

Os dados apresentados no Quadro 16 mostram que o ensino da gramática da Língua Portuguesa para o aluno surdo seguiu o mesmo programa desenvolvido com os alunos ouvintes, falantes dessa língua. Os conteúdos de gramática da Língua Portuguesa desenvolvidos com o 2º e 3º anos do ensino médio não foram alterados para o aluno surdo, com exceção de uma única

situação ocorrida nessa disciplina. Em uma aula de gramática da Língua Portuguesa, especificamente sobre sílaba tônica e acentuação, a professora percebeu, durante sua exposição oral, que aquele conteúdo era inadequado para o surdo, pois a compreensão dos conceitos passava por uma consciência sonora e pela audição. Nesse caso, orientou a professora fluente em Libras a desconsiderar aquele conteúdo, informando ainda que não faria parte da avaliação do aluno surdo.

O mesmo ocorreu com as estratégias de ensino e de avaliação, que também não foram alteradas para o aluno surdo. No entanto, cabe novamente considerar que a relação do aluno surdo com a língua majoritária do país é diferente da relação que os alunos ouvintes têm com ela, principalmente porque a língua majoritária é a primeira língua dos ouvintes e a segunda dos surdos. Os alunos ouvintes chegam à escola, no ensino fundamental, com domínio da língua majoritária na modalidade oral. O mesmo não ocorre com os alunos surdos. Estes chegam à escola sem domínio da língua majoritária nas modalidades oral e escrita e sem domínio da língua de sinais, pois a maioria dos surdos tem pais ouvintes e não teve a oportunidade de se apropriar de sua primeira língua, a de sinais, na interação com surdos fluentes (SKLIAR, 1997; LACERDA, 2000a).

A escola será, então, para os alunos surdos, espaço lingüístico privilegiado onde eles poderão encontrar surdos sinalizadores pela primeira vez e poderão se apropriar da língua de sinais. Ao mesmo tempo, se esse contexto educacional for uma escola organizada para ouvintes, a Língua Portuguesa será a primeira língua e a língua de instrução. Ou seja, a criança surda vai ser alfabetizada na Língua Portuguesa sem ter adquirido a língua de sinais

(QUADROS e SCHMIED, 2006). Daí um dos aspectos complexos do ensino de surdos, pois as “pessoas não constroem significados em um vácuo” (KARNOPP, 2002, p. 58). Dito de outra forma, a criança surda “não apresenta uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever” (KARNOPP e PEREIRA, 2004).

Atendendo aos pressupostos da educação inclusiva e da educação bilíngüe e bicultural, seria necessário implementar, para os alunos surdos, programas bilíngües, tal como proposto por Dias (2006a e b) e McCleary (2006), respeitando-se a coexistência no espaço escolar das duas línguas, a língua de sinais e a Língua Portuguesa. De acordo com Quadros e Schmied (2006), na organização desses programas é preciso inicialmente definir qual será a primeira língua e qual será a segunda e como a criança terá acesso às duas línguas: se permeando as atividades escolares ou se serão estudadas em horários específicos.

Para Quadros e Schmied (2006), não há um único modelo de educação bilíngüe, ele poderá se organizar de acordo com as características e as ações políticas desenvolvidas em cada realidade. No Brasil, nos diferentes Estados, é possível identificar, de acordo com as mesmas autoras, pelo menos três modelos de educação bilíngüe.

O primeiro são as escolas de surdos nas quais a língua de instrução é a língua de sinais e a Língua Portuguesa é ensinada como 2ª língua. O segundo são as escolas ou classes de surdos nas quais a língua de sinais, é a língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas séries iniciais do ensino fundamental. Nas séries seguintes, o aluno surdo é encaminhado para as classes de ouvintes nas quais a Língua Portuguesa é a língua de instrução,

mas há a presença de intérpretes de língua de sinais e o ensino do português ocorre nas salas de recursos, como segunda língua. O terceiro é constituído pela presença do intérprete desde as séries iniciais e, nesse caso, ele assume a função de professor, e a língua de sinais é a língua de instrução. E, por fim, é possível identificar situações em que os professores desconhecem a língua de sinais e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos uma educação bilíngüe. Nessas situações, esse aluno está privado de seu direito à educação, à comunicação e à informação, uma vez que não estabelece interlocução em sua primeira língua.

Independentemente do modelo, Quadros e Schmied (2006) afirmam que uma condição essencial na educação bilíngüe para os surdos é a presença de professores bilíngües. Na realidade estudada, nenhum professor, das seis disciplinas consideradas por este estudo, apresentava domínio da língua de sinais, o que representa uma dificuldade para a implementação de um modelo bilíngüe porque toda a interação do aluno surdo foi mediada pelo professor fluente em Libras na função de intérprete.

Adicionalmente, os pressupostos do bilingüismo defendem a idéia de que o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve ocorrer depois da apropriação da primeira língua, a de sinais. A língua de sinais serviria de suporte para a aprendizagem da língua majoritária, que deve ocorrer prioritariamente na modalidade escrita. De acordo com o bilingüismo, o ensino da língua majoritária para surdos precisa atender aos princípios do ensino de segunda língua.

Por essas considerações, o exposto no Quadro 15 revela que essas condições não estavam disponíveis na sala de aula observada. Como já

mencionado, a professora da disciplina de Língua Portuguesa não alterou seu programa de ensino de gramática, buscando implementar um modelo de ensino de segunda língua e atender às necessidades do aluno surdo como bilíngüe e bicultural, mesmo quando expressa em seu depoimento reconhecer a importância da língua de sinais no processo ensino-aprendizagem desse aluno e a necessidade de ajustar o programa para a sua participação. Sob essas condições, foi necessário que o professor fluente em Libras organizasse o conteúdo trabalhado e viabilizasse a instrução em Libras e a implementação de estratégias adequadas aos surdos. Nesse caso, a língua de sinais ocupou posição inferior em relação à Língua Portuguesa, pois esteve presente para garantir o aprendizado em português.

A situação do aluno surdo, observado neste estudo durante o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, mostra, mais uma vez, uma condição de oprimido, pois ele é usuário da língua de sinais, mas deve aprender, na maioria das aulas, em Língua Portuguesa, o que fere o seu “direito de interagir com o conhecimento através do uso de sua primeira língua, a língua de sinais” (GIORDANI, 2004, p. 73).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio não contemplem o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no caso dos alunos surdos, acredita-se que esse processo seja perfeitamente possível nas condições da escola brasileira (BRASIL/MEC, 2004).

Segundo BRASIL (2004), no ensino da Língua Portuguesa para surdos, como segunda língua:

... um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação lingüística e (multi)cultural (BRASIL, 2004, p. 132).

Cabe ainda considerar que o modelo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua exige a reorganização da escola na direção de um modelo bilíngüe e bicultural, o que envolveria novos caminhos no planejamento e na organização das condições de ensino. Para tanto, a escola deve sofrer mudanças em sua organização político-administrativa, escolar e da sala de aula, ou seja, uma “reorganização fundamental do sistema educacional” (MENDES, 2004, p. 70).

Essa reorganização completa da escola deve garantir o espaço da Libras como língua de instrução para os alunos surdos, ou seja, todas as disciplinas devem ser ensinadas em Libras. E, no caso da Língua Portuguesa, esta deve ser ensinada como segunda língua, como já mencionado. A Língua de sinais deveria ser ensinada para os alunos surdos e ouvintes. Além dessas diretrizes, a escola reorganizada para o aluno surdo deve considerá-lo como ser visual e, conseqüentemente, incrementar as aulas com recursos visuais. Complementarmente, o currículo deve ser enriquecido com temáticas de interesse do aluno surdo e relacionadas à sua cultura, como, por exemplo: gramática da Libras, história da educação dos surdos e legislações específicas

relacionadas à vida dos surdos. Os procedimentos de avaliação devem contemplar provas e outros instrumentos organizados em Libras.

Para finalizar, cabe considerar que o modelo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua exige a reorganização da escola na direção de um modelo bilíngüe e bicultural, o que envolveria novos caminhos no planejamento e na organização das condições de ensino. Para tanto, a escola deve sofrer mudanças em sua reorganização político-administrativa, escolar e da sala de aula, ou seja, uma “reorganização fundamental do sistema educacional” (MENDES, p. 70), envolvendo, por exemplo, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, a organização de um currículo que contemple o ensino da Libras para surdos e ouvintes, a história da educação dos surdos, estratégias de ensino para surdos e avaliação em Libras, a contratação de novos agentes educacionais: professor surdo para ensinar Libras, professor para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua, intérprete de Libras-Língua Portuguesa e professor fluente em Libras.

Dando continuidade à discussão dos dados acerca da disciplina de Língua Portuguesa, o Quadro 16 apresenta os conteúdos e as estratégias de ensino e avaliação empregadas no ensino de Literatura.

Quadro 17- Conteúdo desenvolvido e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas em Língua Portuguesa – Literatura. Mostra, também, a porcentagem de uso das estratégias.

Literatura (Aulas com intervenção = 45)				
Conteúdo	Aulas com estratégias de ensino (N =29)	%	Aulas com estratégias de avaliação (N = 16)	%
Romantismo. Realismo. Naturalismo. Parnasianismo. Simbolismo. Pré-modernismo. O Modernismo na Europa. O Futurismo. O Expressionismo. O Cubismo. O Dadaísmo. O Surrealismo. O Modernismo em Portugal. A Semana de Arte Moderna. O Pós-modernismo.	Aula expositiva, cópia do conteúdo do livro didático, exercícios de fixação copiados do livro didático e corrigidos oralmente.	93,1	Prova individual sem consulta.	6,2
	Estudo com pesquisa.	6,9	Seminário em grupo.	93,8

Os dados expostos no Quadro 17 mostram, primeiramente, que os conteúdos de Literatura não foram alterados considerando-se a presença do aluno surdo na sala de aula. De acordo com a proposta bilíngüe e bicultural, o currículo deveria promover o intercâmbio entre as duas culturas: a surda e a ouvinte. No caso do programa de Literatura analisado neste estudo, os conteúdos poderiam ser incrementados com produções artísticas e literárias de pessoas surdas, por exemplo, como uma possibilidade de valorização da sua cultura no contexto da sala de aula. Além disso, o currículo deveria contemplar aulas de Libras, até mesmo da sua gramática, para os alunos surdos e para os ouvintes, como já mencionado.

Ainda em relação às estratégias de ensino, verifica-se no Quadro 16 que o ensino de Literatura ocorreu predominantemente por meio da aula expositiva e de exercícios de fixação copiados do livro didático e corrigidos oralmente. Isso mostra, mais uma vez, que essas aulas foram desenvolvidas considerando-se apenas o aluno ouvinte e que apenas a presença do professor fluente em Libras favoreceu o acesso do aluno surdo aos conteúdos.

Durante todo o desenvolvimento do programa de Literatura, verificou-se apenas a realização de uma adaptação curricular. O aluno surdo foi dispensado de copiar o conteúdo do livro didático durante a aula. Enquanto seus colegas faziam a cópia do texto, ele estudava o conteúdo diretamente no livro, sob a orientação e a interpretação do professor fluente em Libras. Essa decisão foi tomada pelo professor da disciplina baseando-se em orientações do professor fluente em Libras. Nessas situações, a função desse profissional foi muito além da interpretação, adentrando no espaço pedagógico.

Assim organizadas, as aulas de Literatura, com a intervenção do professor fluente em Libras, possibilitaram ao aluno surdo refletir sobre o conteúdo em sua primeira língua, condição essencial à construção do conhecimento, como sugerido por Quadros e Schmied (2006).

Como estratégia de avaliação dos conteúdos de Literatura, o professor utilizou a prova individual sem consulta apenas uma vez, predominando, portanto, o seminário em grupo. O aluno surdo pôde participar dos seminários com o apoio do professor fluente em Libras, na preparação e na apresentação do trabalho. Essa condição possibilitou ao aluno surdo participar das atividades propostas e mostrar o seu potencial. O aluno surdo apresentou seu trabalho em Libras e o professor fluente em Libras realizou a interpretação para o

português. De acordo com os relatos dos colegas ouvintes apresentados anteriormente, essa dinâmica foi percebida por esses colegas ouvintes como muito positiva pela possibilidade de participação do aluno surdo nas atividades e pela possibilidade de a Libras mediar essas atividades para toda a classe.

Complementando, cabe destacar que a professora de Literatura manifestou muito interesse em viabilizar a participação do aluno surdo nos seminários propostos, relatando perceber seu potencial para isso. Essa postura da professora mostra uma percepção da condição lingüística diferenciada do aluno surdo. Tal conhecimento possivelmente decorre de sua formação e de seu conhecimento lingüístico, o que permite uma reflexão mais aprofundada sobre o surdo na interface com a Língua Portuguesa e a Língua de sinais.

Na seqüência, serão apresentados os dados relativos às aulas de Redação.

Quadro 18 - Conteúdo desenvolvido e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas em Língua Portuguesa – Redação. Mostra, também, a porcentagem de uso das estratégias.

Redação (Aulas com intervenção = 33)				
Conteúdo	Aulas com estratégias de ensino (N = 31)	%	Aulas com estratégias de avaliação (N = 6)	%
O texto dissertativo. Texto dissertativo argumentativo. Narrativa. O texto jornalístico. A redação nos vestibulares. Crônica.	Aula expositiva, produção de texto e devolutiva das produções.	83,9	Textos produzidos pelos alunos nas aulas.	100
	Produção de texto a partir de imagens e devolutiva das produções.	6,4		
	Pesquisa.	3,3		
	Reescrita de textos e devolutiva das produções.	6,4		

As estratégias de ensino da escrita para surdos têm sido objeto de estudo e preocupação de profissionais na área da surdez (GESUELI, 2004). Refletir acerca do ensino de redação para surdo compreende considerar dois temas: letramento e minorias, e o cruzamento entre eles tem sido discutido apenas recentemente (KARNOPP e PEREIRA, 2004).

O processo de ensino da leitura e da escrita às crianças surdas encontra, à sua frente, vários obstáculos, tais como os apontados por Karnopp e Pereira (2004): uma maioria de surdos, de pais ouvintes, que não tiveram acesso à língua de sinais, ausência da primeira língua sobre a qual pudessem

construir o conhecimento da segunda, pouca familiaridade dos surdos com o português, pouco acesso das crianças surdas às conversas que ocorrem no núcleo familiar, pouco ou nenhum contato com as histórias transmitidas de geração em geração, pouco uso da leitura e da escrita pelos pais ouvintes, muito tempo gasto no treinamento auditivo e na fala, entre outros. Todos esses aspectos resultam em alunos surdos que, mesmo depois de muitos anos de escolarização, “sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que lêem” (KARNOPP e PEREIRA, 2004, p. 35). Entretanto, isso não significa incapacidade para a leitura, mas denunciam processos inadequados de ensino. Estudos de Friães e Pereira (2000) e de Pereira (2002) evidenciam a competência lingüística do aluno surdo, seu potencial criativo e a possibilidade de ele constituir sentido tanto na leitura como na escrita.

No caso do aluno surdo participante deste estudo, observações assistemáticas de seu desempenho e de sua produção permitem afirmar que, apesar da fluência em Libras, ele apresentava dificuldade de compreender textos lidos e uma produção escrita com alguns problemas, tais como: uso inadequado de preposições e artigos, muitos erros de concordância, justaposição de elementos da língua de sinais e da Língua Portuguesa, frases e palavras justapostas, confusas e sem sentido comunicativo, emprego de verbos no infinitivo, entre outros. Mesmo assim, o texto produzido pelo aluno era rico em conteúdo.

Em relação às estratégias de ensino, é possível verificar no Quadro 17 que elas se organizaram em torno das habilidades de leitura e escrita da

Língua Portuguesa e tiveram como um dos recursos didáticos textos produzidos por e para ouvintes.

Nessas aulas, o professor fluente interpretou a exposição do professor e orientou o aluno na construção dos textos, explicando, em Libras, o tema em questão, lendo e explicando os artigos sugeridos como base e orientando a construção dos textos. As produções de texto foram acompanhadas pelo professor fluente em Libras e entregues ao professor da disciplina, sempre que solicitado. O professor da disciplina não as corrigiu, compreendeu o produto e o considerou na avaliação.

No ensino da língua escrita, Quadros e Schmied (2006) sugerem que as produções do aluno surdo sirvam de base para reflexões sobre a própria língua, bem como, sobre a língua majoritária. Além disso, destacam a importância de se explorarem as produções em sinais, como textos literários, por exemplo, no ensino da Língua Portuguesa escrita. Para as autoras, é importante incentivar o registro de tais produções, para que estas possam servir a outros alunos no desenvolvimento da escrita.

Concluindo, as questões observadas em relação ao ensino da Língua Portuguesa (Gramática, Literatura e Redação) mostram o distanciamento das condições reais de ensino de uma educação bilíngüe e do ensino do português como segunda língua, mesmo quando o professor da disciplina demonstra compromisso com a aprendizagem do aluno surdo e conhecimento de sua especificidade lingüística. Algumas questões essenciais à aprendizagem e participação do aluno surdo foram viabilizadas pelo professor fluente em Libras, como, por exemplo: orientações em Libras sobre as atividades a serem realizadas, explanação em Libras dos temas propostos para construção de

texto, enfim, interpretação em Libras do que era comunicado pelos colegas e professores e em Língua Portuguesa do que era comunicado pelo surdo. Por fim, mostram a relevância da formação continuada de professores na direção da investigação da “especificidade do ensino de leitura e escrita do surdo, tendo como foco uma situação bilíngüe” (KARNOPP e PEREIRA, 2004, p. 39).

Dando continuidade à análise do diário de campo, serão apresentados a seguir os dados referentes ao ensino de Matemática.

Quadro 19 - Conteúdo desenvolvido e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas em Matemática. Mostra, também, a porcentagem de uso das estratégias.

Matemática (Aulas com intervenção = 114)				
Conteúdo	Aulas com estratégias de ensino (N = 105)	%	Aulas com estratégias de avaliação (N = 9)	%
Trigonometria no triângulo retângulo. Teorema de Pitágoras. Cálculo do triângulo retângulo. Cálculo do seno, cosseno, tangente. Trigonometria no círculo. Comprimento do arco. Suspensão. Funções trigonométricas. Adição e subtração de arcos. Leis do cosseno. Matriz. Propriedades dos determinantes. Sistemas lineares. Fatorial. Probabilidades. Geometria analítica. Ponto médio. Baricentro de um triângulo. Condição de alinhamento de três pontos. Intersecção de retas. Equação segmentária. Equação paramétrica. Coeficiente angular.	Aula expositiva a partir de conceitos, definições e exemplos na lousa acompanhados de exercícios de fixação propostos e corrigidos na lousa.	100	Prova individual sem consulta.	55,6
			Trabalho individual sem consulta.	11,1
			Trabalho grupo em consulta.	3,3

O ensino da Matemática manteve-se no programa oficial e baseou-se, predominantemente, na aula expositiva acompanhada de exercícios de fixação. Cabe informar, inicialmente, que o aluno surdo, ao longo de sua escolarização, sempre apresentou um bom desempenho nessa disciplina, entre os melhores da classe. Esse dado se relaciona ao fato de o aluno surdo fracassar, com maior frequência e intensidade, na Língua Portuguesa e nas disciplinas que a envolvem, ou seja, a História, a Biologia e a Geografia, como verificado também por Pedroso (2001).

A oralidade foi o principal meio de comunicação utilizado pelo professor da disciplina nas explicações dos conteúdos e acompanhou a resolução dos exercícios. Nessas situações, o professor fluente em Libras procurou garantir, na medida do possível, a interpretação das aulas, entretanto, deparou-se com dificuldade em relação à falta de conhecimento dos sinais representativos de conceitos específicos, próprios da área em questão, tais como: seno, cosseno, tangente, funções trigonométricas, matriz, propriedades dos determinantes, sistemas lineares, probabilidades, entre outros. Esse dado mostra para a importância de o intérprete educacional apresentar formação específica para a função, tal como defendido por Lacerda (2002 e 2006).

A resolução dos exercícios na lousa é uma estratégia adequada ao aluno surdo, pois explora a dimensão visual e favorece a memorização dos passos envolvidos. Entretanto, poderiam ter sido usados outros recursos visuais na exposição dos conteúdos, como desenhos ou figuras, e não apenas a oralidade.

Um outro aspecto a ser considerado em relação ao ensino da Matemática é o fato de o professor desenvolver sua aula sempre da mesma

maneira, baseada na exposição na lousa e na resolução de exercícios. Isso contribui para que o surdo se sinta mais seguro e menos dependente de orientações do professor fluente em Libras, pois os rituais dessas aulas parecem conhecidos e incorporados.

Concluindo a discussão da Matemática, os dados obtidos permitem considerar que os conteúdos dessa disciplina podem ser desenvolvidos apenas com a interpretação em Libras, não sendo necessário que o intérprete assuma também a função de professor. Isso é possível, principalmente, quando o professor considera o aluno surdo como um ser visual e incrementa as suas aulas com estratégias e recursos visuais.

Por fim, apesar de o professor usar como principal instrumento de avaliação a prova individual e sem consulta, ele retoma, nessa situação, exercícios iguais ou bem semelhantes àqueles propostos e corrigidos nas aulas. Isso contribui também para que o aluno surdo tenha um bom desempenho, pois ele pode reproduzir o que memorizou a partir dos exercícios propostos e corrigidos em aula.

Na seqüência, serão apresentados os dados relacionados ao ensino de Química.

Quadro 20 - Conteúdo desenvolvido e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas em Química. Mostra, também, a porcentagem de uso das estratégias.

Disciplina de Química (Aulas com intervenção = 76)				
Conteúdo	Aulas com estratégias de ensino (N = 67)	%	Aulas com estratégias de avaliação (N = 9)	%
Equações de oxidação – redução. Agente oxidante e redutor. Funções inorgânicas. Ácido de Arrhenius: conceito, formulação e nomenclatura. Equações de ionização parcial e total. Classificação dos ácidos: força, solubilidade, volatilidade. Cálculos químicos: massa atômica de um elemento. Massa molar e volume molar. Equação de Clapeyron. Número de mol e de átomos na molécula. Cálculos químicos. Cálculo estequiométrico. Reagentes impuros. Pureza de uma amostra. Soluções. Estudo dos conceitos: solução (diluída, concentrada, insaturada, saturada, supersaturada), soluto, solvente, coeficiente de solubilidade. Concentração de soluções. Termoquímica. Reações endotérmicas e exotérmicas. Cálculo do calor das reações. Entalpia (ΔH). Lei de Hess. Velocidade de reação.	Aula expositiva a partir da exposição de conceitos, definições e exemplos na lousa, acompanhada de exercícios de fixação propostos e corrigidos na lousa.	100	Prova individual sem consulta.	66,7
			Trabalho individual com consulta.	22,2
			Trabalho em grupo com consulta.	11,1

As questões observadas na disciplina de Química foram muito semelhantes às aquelas verificadas em Matemática, ou seja, o programa de ensino não parecia ter sido alterado para o aluno surdo, mas o professor

utilizou-se apenas de um único procedimento de ensino, a aula expositiva com conceitos, definições e exemplos na lousa, acompanhada de exercícios de fixação propostos e corrigidos nela. As explicações acerca dos conteúdos foram, predominantemente, orais, e a fala do professor também acompanhou sempre a resolução dos exercícios.

Assim como na Matemática, o programa de ensino desenvolvido poderia dispor de estratégias de ensino que contemplassem recursos visuais, como figuras, desenhos, esquemas, mapas conceituais e explicações escritas. Assim se reduziria o uso da oralidade nas explicações, o que favoreceria o aluno surdo sem, no entanto, prejudicar os alunos ouvintes. Pelo contrário, o uso de estratégias de ensino envolvendo recursos visuais poderia favorecer também para os alunos ouvintes, a compreensão dos conteúdos.

Nessa disciplina, o professor fluente em Libras encontrou ainda mais dificuldade com os termos específicos da área e o desconhecimento dos sinais correspondentes. Como recurso, nessa situação, o professor fluente em Libras pesquisou tais conceitos no Dicionário de Língua Brasileira de Sinais (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001), nas intervenções realizadas na sala de recursos. Quando o conceito estava disponível no dicionário, a definição era estudada juntamente pelo aluno surdo e o professor fluente em Libras.

Parte dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de Química podia ser demonstrada por meio da resolução de exercícios, o que era favorável ao aluno surdo, pois a memorização dos procedimentos permitia-lhe concluir as atividades, como ocorreu em Matemática.

Entretanto, outros conteúdos necessitavam da compreensão teórica de conceitos, muitas vezes inter-relacionados. Nesses casos, para viabilizar a

compreensão do aluno acerca dos conteúdos da disciplina, foi necessário o professor fluente em Libras incrementar a aula do professor específico com outras estratégias e recursos de ensino, empregados na sala de recursos em período oposto ao das aulas do ensino médio. Nessas intervenções, o professor fluente em Libras utilizou-se de estratégias de ensino fundamentadas em experiências visuais, como o uso de figuras, desenhos, dicionário ilustrado de Libras e *softwares* educativos que pudessem ilustrar os conceitos trabalhados e favorecer a compreensão destes pelo aluno surdo. Além disso, organizou esquemas e mapas conceituais na lousa e no caderno do aluno surdo como uma estratégia para sintetizar os conteúdos, destacar os mais relevantes e demonstrar a relação entre os conceitos. Esses procedimentos mostraram, mais uma vez, que a atuação do professor fluente em Libras foi além da interpretação. No caso específico de Química, se a atuação do professor fluente se limitasse à interpretação das aulas, certamente o aluno surdo não compreenderia parte dos conteúdos e, provavelmente, não apresentaria bom desempenho, porque necessita de estratégias de ensino mais visuais, embora o conteúdo não precisasse ser alterado.

A importância da participação do professor fluente em Libras no processo de ensino-aprendizagem foi percebida também pelo professor da disciplina. Quando entrevistado, deixou clara sua dificuldade para ensinar o aluno surdo. Relatou que, com o professor fluente em Libras presente, a aula fica sob sua responsabilidade, o que evidencia que, apesar da preocupação do professor com a aprendizagem do aluno surdo, na prática as estratégias de ensino adequadas a esse aluno não são contempladas pelos programas

desenvolvidos nas diferentes disciplinas. Estas, na sua maioria, permanecem organizadas apenas para ouvintes.

Em relação à avaliação, houve predomínio da prova individual e sem consulta. A reprodução, porém, na prova de exercícios propostos nas aulas e corrigidos na lousa, possibilitou ao aluno surdo apresentar bons resultados. Em relação aos conteúdos teóricos, os estudos realizados na sala de recursos, com estratégias diferenciadas baseadas nas experiências visuais em Libras, foram fundamentais. As sínteses e os esquemas elaborados facilitaram o estudo, a compreensão dos conteúdos e a realização das provas.

Dando continuidade à discussão dos registros do diário de campo, a seguir serão apresentados os dados relativos à disciplina de Física.

Quadro 21 - Conteúdo desenvolvido e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas em Física. Mostra, também, a porcentagem de uso das estratégias.

Disciplina de Física (Aulas com intervenção = 33)				
Conteúdo	Aulas com estratégias de ensino (N = 22)	%	Aulas com estratégias de avaliação (N = 11)	%
Plano inclinado. Força de atrito. Força no movimento circular. Leis de Kepler. Lei da gravitação. Aceleração da gravidade. Energia. Termologia. Escala termométrica. Equação termométrica. Dilatação térmica. Dilatação térmica dos sólidos. Dilatação térmica dos líquidos. O calor e a sua propagação. Cálculo da quantidade de calor. Capacidade térmica. Equilíbrio térmico. Calor latente. Curva de aquecimento e de resfriamento.	Aula expositiva a partir de conceitos, definições e exemplos na lousa, acompanhada de exercícios de fixação propostos e corrigidos na lousa.	100	Prova individual sem consulta.	54,6
			Trabalho individual com consulta.	27,2
			Trabalho grupo em sem consulta.	9,1
			Trabalho grupo em com consulta.	9,1

Durante o período de realização do estudo, o professor de Matemática e de Física foi o mesmo. Conseqüentemente, os dados relacionados às duas disciplinas são bem semelhantes.

O Quadro 20 demonstra essa semelhança em relação às estratégias de ensino e avaliação. Portanto, a relação do aluno com o programa de Física foi a mesma observada em relação ao programa de Matemática já discutida anteriormente.

Cabe considerar, entretanto, que as exposições dos conteúdos de Física na lousa contaram com desenhos ilustrativos dos conceitos e fórmulas da

disciplina, contemplando experiências visuais. Esse recurso gráfico não esteve presente na disciplina de Matemática, que contou apenas com a apresentação na lousa de resoluções dos exercícios. Os desenhos favoreceram a compreensão do aluno surdo, pois explorou-se o aspecto visual, facilitando a memorização das fórmulas e a compreensão dos conceitos, com a ilustração de situações mais concretas.

Em razão do uso dos desenhos para ilustrar os conteúdos, não foi necessário o professor fluente em Libras complementar a aula do professor específico com estratégias e recursos didáticos diferenciados. Isso mostra que o uso de estratégias adequadas ao aluno surdo na sala de aula diminui a necessidade de o intérprete assumir também a dimensão didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem. Além disso, aponta que atender o aluno surdo em sua especificidade e necessidade não significa prejudicar os demais alunos e comprometer a qualidade de todo o ensino. Muito pelo contrário. Pelo observado nas aulas de Física, as ilustrações foram também facilitadoras da aprendizagem dos alunos ouvintes.

Na seqüência, serão apresentados os dados referentes ao ensino de Biologia.

Quadro 22 - Conteúdo desenvolvido e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas em Biologia. Mostra, também, a porcentagem de uso das estratégias.

Disciplina de Biologia (Aulas com intervenção = 60)				
Conteúdo	Aulas com estratégias de ensino (N = 53)	%	Aulas com estratégias de avaliação (N = 7)	%
<p>Principais partes das células. Funções da membrana celular. Organela citoplasmática. Diferenças entre célula animal e célula vegetal. Genética. Cromossomos homólogos. Genes dominantes e recessivos. Homozigoto e heterozigoto. A lei de Mendel. Grupos sanguíneos na espécie humana. Sistema sangüíneo ABO. Transfusão sangüínea. O fator RH. Herança ligada ao sexo na espécie humana: hemofilia e daltonismo. Aberrações cromossômicas e algumas síndromes: Síndrome de Down, Síndrome de Klinefelter e Síndrome de Turner. Clonagem. Células-tronco e o genoma humano. O modelo atual de classificação dos seres vivos. Os vírus. O reino Monera. As bactérias. As bactérias na lavoura e na indústria. O reino Protista. Filo Protozoa, Filo Euglenófito. Filo Crisófito, Filo Pirrófito e o fenômeno da Maré Vermelha. Reino Fungi. Importância dos fungos. Utilização dos fungos na indústria de bebidas, de panificação e de antibióticos. Origem das plantas e as estruturas adaptativas ao ambiente terrestre. Briófitas. Plantas vasculares sem e com sementes.</p>	<p>Aula expositiva a partir da exposição na lousa dos conceitos e definições, acompanhada de questionários propostos na lousa e corridos oralmente.</p>	<p>100</p>	<p>Prova individual sem consulta</p>	<p>71,4</p>
			<p>Avaliação dos cadernos.</p>	<p>14,3</p>
			<p>Pesquisa.</p>	<p>14,3</p>

Pelo exposto no Quadro 22, o ensino do Biologia baseou-se exclusivamente na aula expositiva com apresentação de conceitos e definições na lousa. Os alunos não tiveram acesso a livro didático, e o professor da disciplina, na apresentação dos conteúdos, não fez uso de nenhum recurso visual.

O uso exclusivo de tais procedimentos mostra que o programa de ensino da disciplina de Biologia não foi ajustado às necessidades do aluno surdo. A exposição da matéria na lousa no português escrito e a explicação oral do professor não permitiram o acesso, do aluno surdo, aos conteúdos desenvolvidos. O aluno copiou a matéria da lousa, mas isso não foi suficiente para garantir a compreensão do conteúdo. A matéria apresentada na lousa foi sempre um texto retirado do livro didático, ou parte dele, sem nenhum ajuste, como o uso de ilustrações ou de exemplos que pudessem facilitar para o aluno surdo a compreensão dos termos específicos da disciplina e dos conceitos trabalhados.

Dessa maneira, o acesso ao conteúdo foi viabilizado, também no caso dessa disciplina, pela intervenção do professor fluente em Libras, que, além da interpretação das aulas, realizou, na sala de recursos, explicações adicionais utilizando-se de desenhos, de mapas conceituais, de sínteses, de *softwares* educativos, de gravuras, de vídeos e de livros didáticos.

Ao final de cada unidade de conteúdo, o professor propôs um questionário para fixação da matéria concluída. O questionário foi sempre corrigido oralmente para a classe toda. O professor fluente em Libras orientou o aluno na realização dessa atividade e corrigiu a sua produção apoiando-se em Libras.

O aluno surdo foi submetido às mesmas avaliações dos demais alunos. Entretanto, no caso das provas, o professor da disciplina permitiu que o aluno surdo as realizasse na sala de recursos, usando o tempo que fosse necessário, com consulta no material didático e com a orientação do professor fluente em Libras. Interessante destacar que tais procedimentos foram adotados não porque o professor da disciplina os reconhecesse como direito do aluno surdo, mas porque a presença dele na classe, durante as provas, era percebida pelo professor como prejudicial aos demais alunos, principalmente quando ele tentava esclarecer alguma questão com o professor da disciplina.

Em relação à avaliação dos cadernos, o aluno surdo recebeu sempre o melhor conceito, pois o seu caderno, além de organizado, apresentava o registro de todas as aulas. Ainda como instrumento de avaliação, o professor da disciplina propôs uma pesquisa em grupo, durante todo o período de observação. Essa atividade foi realizada em grupo e o professor fluente em Libras acompanhou o aluno surdo, viabilizando a sua interlocução com os demais alunos.

Para terminar, o aspecto que chamou mais a atenção no caso do ensino de Biologia foi a ausência de recursos visuais na explicação de conceitos, ao mesmo tempo, complexos e abstratos. No caso desta disciplina, o uso de recursos ilustrativos poderia favorecer a aprendizagem tanto do aluno surdo como também dos demais.

Na seqüência, serão apresentados os dados da disciplina de História.

Quadro 23 - Conteúdo desenvolvido e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas em História. Mostra, também, a porcentagem de uso das estratégias.

Disciplina de História (Aulas com intervenção = 72)				
Conteúdo	Aulas com estratégias de ensino (N = 42)	%	Aulas com estratégias de avaliação (N = 30)	%
O metalismo e o pacto colonial. As conseqüências do pacto colonial para a economia brasileira. Urbanização: problemas da atualidade. A exploração do trabalho infantil. A Revolução Industrial. As condições de vida e trabalho dos operários. O sistema fabril. O controle do trabalho dos operários. A segunda Revolução Industrial. O movimento operário: os ludditas e os cartistas. Socialismo, Comunismo e Anarquismo. Os direitos trabalhistas. A racionalização do trabalho dos operários. O controle do tempo dos trabalhadores. Taylorismo e Fordismo. O desemprego na atualidade. História vivida. História conhecimento. Exclusão social, violência e cidadania no mundo atual. Cidadania. Direitos Humanos e Cidadania. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Os Direitos Humanos na atualidade. O Iluminismo e o Liberalismo. Os filósofos iluministas. Liberalismo e Mercantilismo. Liberalismo político e Liberalismo econômico. As revoluções burguesas. A Revolução Francesa. A França antes de	Aula expositiva dialogada com apoio de textos e/ou músicas.	40,5	Prova individual com consulta.	3,2
	Tempestade cerebral.	7,1	Trabalho em grupo com consulta no material e apresentação das conclusões oralmente.	3,0
	Mapa conceitual.	7,1	Análise de documentos em grupo e apresentação das conclusões por escrito.	6,7
	Seminário.	9,5	Trabalho em grupo com consulta no material e apresentação das conclusões em painéis.	6,7
	Estudo de texto em grupo a partir de um roteiro e apresentação das conclusões.	23,8	Construção de um jornal em grupo e apresentação do material produzido.	6,7
	Análise de documento.	4,8	Debate.	6,7

1789. A sociedade francesa. As fases da Revolução Francesa. A república Girondina e o governo Napoleônico. A independência do Brasil. A família real e a independência do Brasil. O primeiro reinado. O período regencial. As rebeliões regenciais. O segundo reinado. A economia no Império. A imigração no Brasil. O movimento abolicionista. As Leis Abolicionistas. O movimento republicano. A República no Brasil. O Coronelismo. A República Velha e o Coronelismo. O século XX. O século XX e o ideal revolucionário. O século XX e o ideal socialista. A revolução cubana. As duas guerras mundiais.	Construção de quadro comparativo na lousa com a participação dos alunos.	2,4	Construção, em dupla, de uma síntese do texto estudado em Power Point.	6,7
	Filme.	4,8	Seminário.	13,3
			Pesquisa em grupo e elaboração de relatório.	13,3
Relatório de filme em grupo a partir de um roteiro.	6,7			

As aulas de História contaram com diferentes estratégias de ensino, como exposto no Quadro 23. Em todas as aulas o professor da disciplina procurou estimular a participação dos alunos. Para tanto, priorizou as atividades em grupo, realizadas na sala de aula sob a sua orientação, solicitou a opinião dos alunos sobre os temas trabalhados, provocou debates e criou uma atmosfera propícia à crítica e à argumentação. Além disso, incrementou as aulas com recursos visuais e, sempre que o conteúdo permitiu, com filmes ou músicas. Cabe informar que todas as vezes em que o professor utilizou uma música na aula expositiva ele disponibilizou para a classe toda a letra impressa.

A diversificação das aulas ampliou as possibilidades de participação do aluno surdo, o que, conseqüentemente, lhe permitiu mostrar o seu potencial. O professor em libras esteve presente, mediando a interlocução do aluno surdo, em todas as dinâmicas propostas. Entretanto, a intervenção do professor

fluyente em Libras se restringiu, no caso dessa disciplina, especificamente, à interpretação para a língua de sinais das explicações do professor e das participações dos colegas ouvintes nas atividades propostas.

No caso da disciplina de História, não foi necessário que o professor fluyente em Libras realizasse aulas adicionais na sala de recursos, a interpretação foi suficiente para garantir o acesso do aluno surdo ao conteúdo desenvolvido. Isso ocorreu porque as estratégias de ensino adotadas foram mais adequadas ao surdo do que a aula expositiva, predominante nas demais disciplinas. Por exemplo, os textos utilizados pelo professor foram curtos, direcionados ao tema, freqüentemente ele disponibilizou um roteiro para orientação do estudo e realizou também uma síntese na lousa por meio de um mapa conceitual ou de tópicos.

Concluindo, na discussão dos dados registrados no diário de campo em relação aos **conteúdos** desenvolvidos e às **estratégias de ensino e de avaliação** empregadas em cada uma das disciplinas, cabe considerar que, nas seis disciplinas observadas (Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia e História), apenas um conteúdo do programa de gramática da Língua Portuguesa foi eliminado para o aluno surdo. Em todas as demais disciplinas foi possível manter o mesmo programa desenvolvido com os alunos ouvintes, desde que garantido o acesso do aluno surdo ao currículo por meio da mediação da Libras e da implementação de estratégias de ensino adequadas ao ser visual que é o surdo.

A manutenção dos conteúdos selecionados mostra, de alguma maneira, que os professores acreditam no potencial do aluno surdo para acompanhar o programa elaborado para os alunos ouvintes, mesmo considerando que isso só

seria possível com a intervenção do professor fluente em Libras. Do contrário, os professores poderiam destinar para o aluno surdo um programa paralelo, com menos conteúdo e atividades mais fáceis, por exemplo.

As adaptações curriculares estão previstas nas políticas educacionais (BRASIL, 1999 e BRASIL, 2001) e envolvem decisões acerca dos objetivos, dos conteúdos, procedimentos didáticos, da avaliação e da temporalidade. Especificamente em relação aos conteúdos, Brasil (1999) assim orienta:

As adaptações relativas aos conteúdos incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para serem adotados. Dizem respeito:

- à introdução de novos conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular;
- eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno. Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram de ser eliminados (BRASIL, 1999, p. 39).

Complementarmente, Brasil (2001) estabelece que:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...] XVIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p. 2-3).

A professora de Língua Portuguesa, ao ensinar Literatura, demonstrou interesse em relação à participação do surdo no seminário proposto, pois sabia que poderia contar com a professora fluente em Libras na preparação e

apresentação. A postura da professora de Língua Portuguesa, ao eliminar um conteúdo de gramática e ao se preocupar com a participação do aluno surdo no seminário, mostra uma percepção da condição lingüística diferenciada do aluno surdo. Esse conhecimento possivelmente decorre da sua formação e do seu conhecimento lingüístico, o que permite uma reflexão mais aprofundada sobre o surdo na interface com a língua portuguesa e a língua de sinais. Apesar dessa sensibilidade do professor, a língua majoritária permaneceu sendo ensinada como primeira língua também para o surdo, apesar das diretrizes do bilingüismo.

Em relação às estratégias didáticas, cabe retomar alguns relatos das entrevistas, nos quais os professores revelaram que a presença do aluno surdo na sala de aula provocou mudanças na sua maneira de dar aula. Contudo, isso não foi notado nas observações realizadas, indicando dificuldade dos professores na incorporação de estratégias pedagógicas adequadas à condição do aluno surdo. Os professores, nos relatos, mostraram-se conscientes da condição diferenciada do aluno surdo e da conseqüente falta de interlocução desse aluno com seus colegas e professores. Entretanto, na prática, não conseguiram avançar na reorganização dos procedimentos didáticos que atingissem também o aluno surdo.

As aulas observadas restringiram-se, predominantemente, à exposição oral dos professores com uso preferencial da lousa, sem a adição de nenhum recurso visual, desconsiderando-se, assim, a especificidade do aluno surdo como ser visual que o favorecesse. O mesmo dado foi encontrado por Lacerda (2006) ao estudar a inclusão de um aluno surdo em uma 5ª série para ouvintes.

Apesar de os professores relatarem nas entrevistas preocupação com o aluno surdo, nas observações verificou-se que nas aulas privilegiam a atenção à classe de maneira global e não se dirigem ao surdo individualmente.

Estratégias comumente usadas por professor em situações comuns de ensino, mas inadequadas ao surdo, foram utilizadas com muita frequência, tais como: ler em voz alta textos do livro didático, explicar oralmente os conteúdos apresentados na lousa sem a adição de nenhum recurso gráfico (como cartazes ou desenhos), ditar textos explicativos dos conteúdos, ditar questões para serem respondidas como exercício de fixação da matéria, falar de costas, explicar oralmente trabalhos e pesquisas a serem feitos em casa, exposição escrita de conteúdos na lousa sem nenhum recurso gráfico e acompanhada de explicação oral. Os professores ensinavam como se o surdo não precisasse de qualquer condição diferenciada, eles explicavam e davam instruções para todos igualmente.

Essa postura do professor pode ser entendida como decorrente da falta de formação para ensinar o aluno surdo. Considera-se também que, por isso, os professores acabam transferindo ao professor fluente em Libras a função de ensinar e, embora saibam que devam, não modificam a sua prática. Esse aspecto explica o fato de o professor fluente em Libras ter assumido o ensino para o aluno, ultrapassando a função de intérprete.

Dados semelhantes foram obtidos por Tartuci (2005) quando observou alunos surdos em salas de aula de ouvintes. De acordo com a pesquisadora, não é “observado respeito ao modo peculiar de funcionamento de aprendizado do aluno surdo, uma vez que não ocorre alteração metodológica que considere suas necessidades” (TARTUCI, 2005, p. 34).

De acordo com as observações deste estudo e das de Tartuci (2005), os professores agem na sala de aula como se o aluno surdo não estivesse ali. Durante a aula, os professores não procuram ser entendidos pelo aluno surdo, não alteram a aula e realizam poucas adequações. Resumindo, a prática escolar não se dirige ao aluno surdo, é como se ela fosse inflexível. Contudo, “[...] o aluno está ali para que o professor atue com ele” (TARTUCI, 2001, p. 124).

Apesar desse evidente desencontro entre as necessidades do surdo e as estratégias didáticas, o aluno obteve um bom aproveitamento dos programas de ensino desenvolvidos, no período da intervenção. Esse dado pode ser observado nas notas obtidas pelo aluno surdo, apresentadas no Quadro 243 e no histórico escolar, em anexo (ANEXO C).

Quadro 24 – Notas do aluno surdo nas seis disciplinas observadas.

Disciplina	Ano/Semestre/Série	
	2004	2005
Língua Portuguesa	8,0	8,0
Matemática	8,0	9,0
Física	9,0	8,0
Química	8,0	8,0
Biologia	8,0	10,0
História	9,0	9,0

Pelo exposto no Quadro 23, é possível verificar que o aluno surdo obteve bom desempenho em todas as disciplinas observadas. As notas do aluno variaram entre 8.0 e 10.0 e foram superiores às de muitos alunos

ouvintes. Esse dado mostra que o bom desempenho do aluno surdo esteve possivelmente relacionado à intervenção do professor fluente em Libras.

Ainda em relação ao aproveitamento do aluno surdo, é oportuno considerar, adicionalmente, algumas questões relacionadas ao seu comportamento em sala de aula. A análise dos relatos dos colegas ouvintes evidenciou suas queixas em relação à maneira como o surdo se comporta na sala de aula: faz muito barulho, requisita muito o professor e os colegas, é agitado, entre outras. As observações, entretanto, revelam que o comportamento do aluno surdo não se distancia da maneira como os seus colegas ouvintes se comportam. Como já considerado no tópico anterior, o aluno surdo se utiliza de algumas estratégias comportamentais na sala de aula de ouvintes, as quais podem mascarar a sua exclusão e as suas dificuldades e podem permitir que ele acompanhe *aparentemente* o ritual da sala de aula.

O aluno surdo observado neste estudo alternava o seu olhar entre o professor fluente em Libras e o professor da disciplina, balançando a cabeça para o professor da disciplina, gesto que indica compreensão por aquilo que está sendo falado. Além disso, copiava sempre a matéria da lousa, seu caderno era organizado e completo, ou seja, apresentava todos os conteúdos copiados da lousa. O aluno surdo copiava mais lentamente a matéria. Na maior parte das vezes, terminava sozinho ou copiava depois do caderno de algum amigo. Contudo, abria e fechava o livro ou o caderno em momentos adequados, acompanhava a classe nas entradas e saídas, como se ele estivesse respondendo ao sinal. Enfim, respeitando as normas e a rotina da escola. Essas ações permitem supor que o aluno surdo está integrado ao grupo, mas, ao contrário, podem indicar um processo de inclusão excludente.

Foi observado também que mediante a manifestação de dúvida do aluno, o professor mostrou no livro o que ele deveria copiar de resposta, como se fazendo isso ele (o aluno) estivesse aprendendo.

Tartuci (2005), refletindo sobre a mesma questão, assim se manifesta:

Nas observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que o aluno surdo estava atento a tudo o que acontecia na classe, levantou muitas vezes, mexeu com os colegas, mas no momento em que a professora colocou algo novo na lousa, imediatamente sentou e copiou (TARTUCI, 2001, p. 61).

Assim, cumprir o ritual e copiar parece representar uma das estratégias do aluno para responder à expectativa do professor e garantir a sua permanência na classe comum. De alguma maneira, essas estratégias apresentam parte das habilidades esperadas de todos os alunos. Por exemplo, copiando e reproduzindo, os surdos se mostram participantes e ativos. Nas palavras de Góes e Tartuci (2002, p. 110), “ao aprender a ser aluno, ele incorpora artifícios que simulam a vivência do processo de letramento”.

Sobre a relação do surdo com a cópia, Tartuci (2005) argumenta que as atividades de escrita desenvolvidas na sala de aula não envolvem, na maior parte das situações, interpretação, produção e criatividade, permitindo ao surdo participar. Entretanto, quando a situação requer outro comportamento, as atividades ficam por fazer ou ele copia dos colegas. Para a pesquisadora, esses comportamentos são aceitos pelo professor em razão da falta de confiança no potencial do aluno surdo.

Diferentemente da interpretação de Tartuci (2005), os professores deste estudo não oferecem resistência a esses comportamentos porque não

apresentam opção ao aluno surdo, pois verificou-se que eles acreditam no potencial desse aluno.

Em relação aos processos de avaliação, estes foram tratados de maneira flexível pelos professores e gestores, de acordo com o previsto em Brasil (2001). Sempre que necessário, os professores concederam maior tempo para que o aluno surdo pudesse concluir a sua avaliação e propuseram um instrumento diferente dos demais alunos, eliminando ou modificando alguma questão prevista originalmente. Esses ajustes foram realizados apenas para o aluno surdo, representando adaptações no nível individual²⁵, não atingindo o currículo e nem tampouco o projeto pedagógico. Além disso, consideraram importante a atuação da professora fluente em Libras nos momentos de avaliação.

Para concluir, é oportuno salientar que a dinâmica de sala de aula foi pouco modificada com a presença do aluno surdo, mesmo quando os professores demonstraram consciência de que isso seria necessário para que ele pudesse aprender e estabelecer interlocução com seus colegas ouvintes. As mudanças introduzidas estiveram relacionadas, na maior parte das situações, à atuação do professor fluente em Libras e à sala de aula, mas não evoluíram para as estratégias de ensino empregadas pelo professor, para o currículo, no caso do ensino de Libras e do Português como segunda língua, e para o projeto pedagógico, até mesmo para manter o intérprete de Libras-Português no ensino médio.

A presença do professor fluente em Libras atuando como intérprete se limitou ao período da intervenção, isto é, a sua atuação foi pontual e não

²⁵ As adaptações individuais têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (BRASIL, 1999).

resultou em mudanças na totalidade da escola, de acordo com o proposto por Dias (2006a).

4.2.2 Aspectos interessantes observados nas interações entre professores, alunos ouvintes e aluno surdo

As observações de sala de aula indicaram alguns aspectos interessantes relacionados às interações entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo. A maior parte desses aspectos foi comum às seis disciplinas e, portanto, não serão discutidos considerando-se cada uma delas separadamente. Apesar de esses dados serem próprios do contexto em questão, apresentá-los permite uma reflexão acerca dos limites e possibilidades do ensino do surdo na classe de ouvintes e produzir indicadores de como os surdos se fazem participantes das aulas e das respostas à presença do aluno surdo naquele contexto. Portanto, podem contribuir com o delineamento de caminhos mais apropriados na educação escolar do aluno surdo.

Em primeiro lugar cabe considerar que o ingresso do surdo na classe de ouvintes não foi previsto e planejado pela instituição. Ocorreu em razão das diretrizes da rede estadual de ensino que, buscando atender aos pressupostos da educação inclusiva, orientou a reorganização das classes especiais e a sua transformação em sala de recursos. Entretanto, esse projeto foi acolhido pela equipe escolar e as observações mostraram interesse e preocupação dos professores, gestores e alunos ouvintes, mesmo quando relataram muitas dificuldades para ensinar e se relacionar com esse aluno por não terem organizado condições mais adequadas à sua escolaridade. Nas situações

observadas, percebeu-se claramente a angústia dos professores mediante a impossibilidade de ensinar o aluno surdo, o que foi também indicado nos relatos.

O aluno surdo, durante o período de observação, sentou-se na primeira carteira da fileira do meio, estando, portanto, bem próximo ao espaço utilizado pelo professor para exposição dos conteúdos. Apesar dessa proximidade, não se observou iniciativas dos professores na direção de uma atenção individualizada ao aluno surdo. Essa proximidade favoreceu apenas que os professores olhassem o caderno do aluno surdo enquanto ele copiava a matéria ou realizava as atividades, apontasse no caderno alguma inadequação na realização das atividades, apontasse no livro alguns parágrafos nos quais se encontrava a resposta à alguma questão proposta, falasse com ele de frente e mais pausadamente (o que nem sempre foi compreendido pelo aluno surdo) e escrevesse alguma palavra ou frase na lousa como tentativa de interlocução.

Durante todo o período de observação, é bem clara a falta de consideração com as peculiaridades de comunicação do aluno surdo. Apesar das tentativas de interação, pela ausência de uma língua comum, não foi observado nenhum diálogo, pelo contrário, foram muito freqüentes os problemas de comunicação, como por exemplo, o aluno surdo perguntar e não ser compreendido, os colegas escreverem no caderno e o aluno surdo não compreender, entre outros. O diálogo entre aluno surdo e professores ouvintes só foi possível com a intervenção do professor fluente em Libras.

As observações realizadas permitem concluir que sem a intervenção do professor fluente em Libras o aluno surdo permaneceria isolado e excluído. Nas aulas observadas, os professores agiram como se não houvesse aluno

surdo na classe: passavam atividades no quadro, explicando ao mesmo tempo e de costas para a turma, não se dirigiam ao surdo individualmente e nem tampouco buscavam verificar se ele estava entendendo. Não houve alteração da aula ao explicar, dar instruções e esclarecer. Logicamente, o aluno surdo pôde contar nessas situações com o professor fluente em Libras, o que garantiu o acesso às informações. Entretanto, é possível considerar que a situação seria bem diferente se o professor fluente em libras não estivesse presente.

Sobre a falta de consideração dos professores sobre a especificidade lingüística do aluno surdo, Góes e Tartuci (2002) assim se colocam:

A prática escolar é pouco permeável aos diferentes universos culturais de seus alunos e se centra mais na transmissão do que no compartilhamento de idéias. A sala de aula não tem sido um espaço que dê voz a todos e que valorize a escuta da voz do aluno. [...] quando o professor se dispõe a um intercâmbio com o aluno ouvinte, ele conta com a possibilidade de compartilhar idéias, dialogar e chegar a certo entendimento [...]. Mas, frente ao aluno surdo, não parece haver expectativa de alguma compreensão mútua; então, as aulas seguem como se todos fossem ouvintes, e a surdez é “esquecida” (GÓES e TARTUCI, 2002, p.113-114).

Em algumas situações os professores se preocuparam em passar ao professor fluente em Libras informações importantes, que deveriam ser interpretadas para o aluno surdo. Entretanto, os professores privilegiaram muito mais os demais alunos e dedicaram pouco tempo ao aluno surdo. Dados semelhantes foram encontrados por Góes e Tartuci (2002) em estudo realizado

sobre o ensino de alunos surdos na classe de ouvintes e os rituais de sala de aula.

Outra questão observada, muito freqüente nas interações, foi a dificuldade de interpretação dos sinais, gestos e vocalizações do aluno surdo. O aluno surdo, na tentativa de estabelecer interlocução com seus professores, usava concomitantemente ou alternadamente a língua de sinais, gestos e vocalizações sem significado, manifestações que não eram compreendidas. Nessas situações, voltava-se para o professor fluente em Libras como que esperando as orientações ou ainda mostrava-se aborrecido ou agitado sem um território lingüístico comum com interlocutores ouvintes. Cabe lembrar que, de acordo com os relatos, esses comportamentos do aluno surdo foram vistos pelos colegas como inadequados. Entretanto, pelas observações fica bem evidente que eles representam a tentativa do aluno surdo em estabelecer interlocução e, ao mesmo tempo, a sua inquietação frente à ausência de uma comunicação efetiva.

Durante o período de observação, o aluno surdo foi constantemente elogiado pelos professores, a partir de um sinal de positivo, pelo seu material: cadernos muito bem organizados, conteúdos registrados de maneira muito adequada, ótima letra. Mediante a manifestação de aprovação dos professores, o aluno surdo demonstrava muita satisfação, o que revela a sua preocupação em responder à expectativa da escola.

Nas situações observadas, os professores agiram em sala de aula como se não existisse ali um aluno surdo ou como se esperassem dele comportamento semelhante ao do aluno ouvinte.

Em relação aos colegas ouvintes, as observações permitiram perceber que, apesar das dificuldades relatadas pela falta de uma língua compartilhada, o surdo é respeitado pela inteligência e pelo uso de outra língua. Conta com certa solidariedade, como por exemplo, quando os colegas se preocupam com a impossibilidade de ele acompanhar alguma atividade. Todavia, poucos estabeleceram, durante o período de observação, alguma interlocução com o aluno surdo; elas ficaram restritas àqueles seis alunos participantes do estudo que estavam fisicamente mais próximos ao surdo na sala de aula. Nas tentativas de interlocução, utilizaram-se gestos, fala, sinais da Libras, desenho e escrita. Contudo, essas tentativas não foram suficientes para garantir uma interlocução real, que só foi possível pela mediação do professor fluente em Libras.

Poucas vezes os alunos ouvintes se dirigiram ao aluno surdo diretamente, sem contar com a mediação do professor fluente em Libras. Percebeu-se, pelas observações, que a relação entre alunos surdos e ouvintes foi marcada por contradições. Nos relatos, os alunos ouvintes deixaram claro que ficam incomodados com alguns comportamentos do aluno surdo, como a produção de sons altos e incompreensíveis e o comportamento insistente na busca de atenção dos professores. Por um outro lado, observaram-se indicativos de compreensão e aceitação de algumas questões relacionadas à surdez, como o uso de outra língua, a necessidade de adaptações das estratégias de ensino e avaliação, a presença no grupo do professor fluente em Libras. Assim, parece que as queixas relatadas pelos alunos ouvintes estão muito mais ligadas à falta de conhecimentos sobre a surdez e à falta de interlocução com o aluno surdo do que à resistência a essa convivência.

Dos seis alunos ouvintes entrevistados, apenas dois participaram do curso de Libras oferecido na sala de recursos. Um deles demonstrou mais interesse em estabelecer interlocução com o aluno surdo, realizando algumas tentativas na língua de sinais que possibilitaram interações muito superficiais e fragmentadas. Apesar desse domínio precário da língua de sinais, esse aluno representou uma referência para os professores como alguém que poderia ajudá-los na interação com o surdo, principalmente na ausência do professor fluente em Libras. Além disso, ele se mostrou sempre disponível para ajudar o aluno nas atividades em grupo.

Para terminar, tendo como base a situação dos alunos ouvintes em uma classe do ensino médio e as suas possibilidades de interlocução e troca com seus colegas e professores e a riqueza das informações quando se compartilha da mesma língua é possível considerar que a experiência do aluno surdo é muito diferente. Ele não interage diretamente com seus amigos e professores e pode contar apenas com um interlocutor efetivo não disponível o tempo todo, o professor fluente em Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos dados deste estudo evidenciaram que a escolaridade do aluno surdo nos contextos comuns de ensino exige mudanças significativas para garantir o direito desse aluno a uma educação de qualidade.

A educação do aluno surdo tem sido pensada a partir dos pressupostos da inclusão, meta das atuais políticas educacionais (BRASIL, 1996 e BRASIL, 2001), e da educação bilíngüe e bicultural, delineadas à luz de conhecimentos lingüísticos e antropológicos.

As propostas de educação inclusiva se mostram frágeis pois os seus pressupostos são incompatíveis com a realidade brasileira: classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadro de profissionais sem formação adequada (LACERDA, 2006). Especificamente em relação ao modelo bilíngüe e bilicultural, as escolas não promovem as condições necessárias para a sua implementação: presença de novos agentes educacionais (professor surdo, professor fluente em Libras e intérprete Língua Portuguesa-Libras), processos lingüísticos adequados (ensino do Português como segunda língua e a instrução em Libras) e currículo bilíngüe e bicultural, por exemplo.

Em relação ao modelo bilíngüe e bicultural acredita-se que poderá superar a dominação, arbitrária e injusta, dos ouvintes sobre os surdos. Historicamente, essa dominação, decorrente da relação binária normal-anormal, determinou a imposição da língua oral, a definição de modelos educacionais hegemônicos voltados apenas para o ouvinte, o não reconhecimento do surdo como grupo minoritário e a organização de currículos monoculturais, desconsiderando-se as necessidades e especificidades desse

aluno. Em outras palavras, o modelo, bilíngüe e bicultural, tem possibilitado uma leitura do mundo a partir dos referenciais das culturas dominadas, produzindo um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores (GONÇALVES e SILVA, 2002).

A escola, contudo, ainda não conta com os elementos fundamentais para possibilitar a sua reorganização com base nesse modelo, bilíngüe e bicultural. Os dados deste estudo, entretanto, revelam que quando alguns elementos desse modelo são organizados (a presença do professor fluente em Libras atuando como intérprete), o aluno surdo pode superar a condição desigual e realizar o seu potencial cognitivo.

Na visão dos professores, gestores e colegas ouvintes, a atuação do professor fluente em língua de sinais que atua como intérprete junto ao surdo na sala de aula de ouvintes altera significativamente a condição desse aluno. Esse profissional favorece a interlocução do aluno surdo em língua de sinais com os colegas e professores e, conseqüentemente, o acesso ao currículo.

Os relatos mostraram, adicionalmente, que a atuação do professor fluente em Libras superou a função de intérprete e entrou no campo pedagógico. O professor fluente assumiu a função de educador e realizou também o ensino para o aluno surdo, frente à falta de preparação do professor.

Outro ponto evidenciado pelos relatos mostra a organização monocultural da escola: rígida, inflexível e fechada ao diálogo com outros grupos sociais, culturalmente diferentes daquela que ela idealiza.

Em síntese, de acordo com os dados, pode-se concluir os pontos considerados a seguir.

A surdez não foi uma diferença despercebida no espaço-tempo escolar estudado. Ela incomodou, mexeu com a dinâmica da sala de aula, provocou algumas mudanças, gerou conflitos e questionamentos dos ouvintes, gerou sofrimento e sensação de incapacidade.

A presença do aluno surdo na sala de aula de ouvintes fez com que os professores percebessem suas dificuldades mediante a falta de interlocução com esse aluno e os limites encontrados no desenvolvimento do programa de ensino o que resultou em algumas modificações, principalmente em relação às estratégias de ensino e de avaliação. Os depoimentos mostraram os professores ouvintes preocupados com a condição do aluno, mas impossibilitados de ajudá-lo, tendo em vista os limites da organização da escola como espaço monocultural.

A escola pólo estudada apresentou indicativos de reorganização na direção de uma escola bilíngüe e bicultural, fato que mostra a importância do intercâmbio entre culturas. Entretanto, as modificações ocorreram isoladas e não foram suficientes para garantir a reorganização da escola na sua totalidade. Conseqüentemente, a atuação dos professores com o aluno surdo manteve-se dependente da intervenção do professor fluente em Libras. A atuação do professor fluente em Libras provocou, nos professores, gestores e colegas ouvintes, modos diferentes de se relacionar e compreender a surdez e a língua de sinais, superando a visão do surdo como deficiente e incapaz.

A presença do aluno surdo na classe foi percebida pelos colegas ouvintes entrevistados como um problema em função do seu comportamento. Por outro lado, favoreceu a solidariedade entre os alunos ouvintes e o surdo.

Essa intervenção, de acordo com os relatos, evidenciou a sabedoria do aluno, mas também o seu sofrimento, angústia e aflição.

A partir de tais constatações, o presente estudo sugere alguns caminhos para a educação dos alunos surdos tendo em vista a política de inclusão e os pressupostos da educação bilíngüe e bicultural, os quais serão considerados em seguida.

É necessário reorganizar a escola na sua totalidade, visando responder às especificidades tanto da cultura surda como da ouvinte. A reorganização do currículo também é muito importante, incluindo manifestações culturais artísticas, respeitando-se as peculiaridades da visão surda do mundo, como por exemplo, o Teatro Surdo, o Humor Surdo, a Poesia Surda, a Pintura Surda, a Escultura Surda que refletem questões de relacionamento, educação, política, entre outras (BRASIL, 2004).

E, finalmente, é necessário incluir o tema pluralidade cultural nos currículos das escolas fundamentais e dos cursos de formação de professores.

Os depoimentos e observações deste estudo apontaram, além desses, que a escola apresenta indicativos de reorganização na direção de uma educação bilíngüe e bicultural, possivelmente devido ao intercâmbio entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Um desses indicativos é o fato de nenhum professor, gestor ou colega ter questionado a ausência de fala do aluno surdo e nem tão pouco ter justificado as dificuldades desse aluno na escola como decorrentes da falta de oralidade.

Outro sinal de reorganização é a consciência dos entrevistados em relação à língua de sinais e a sua importância na vida do surdo. Pelos relatos os entrevistados mostraram compreender que a aprendizagem e a

possibilidade de interlocução do aluno surdo com os ouvintes dependem da língua de sinais e se posicionam solidários à condição do surdo na classe de ouvintes na ausência de uma língua comum entre o surdo e os professores e entre o surdo e seus colegas ouvintes.

Os resultados obtidos apontam alguns limites do estudo e sugerem outros caminhos que poderiam complementá-lo e, adicionalmente, possibilitar a obtenção de dados ainda mais significativos. Um desses aspectos é a opção pela observação sistemática, incluindo um estudo inicial da condição do aluno surdo na sala de aula de ouvintes antes da intervenção do professor fluente em Libras. Dessa maneira, seria possível confrontar esses dados iniciais com aqueles obtidos a partir da intervenção. Esse percurso metodológico favoreceria contribuições mais precisas acerca da atuação do intérprete na classe de ouvintes.

Ao final do trabalho percebeu-se também que entrevistar o aluno surdo teria sido muito importante, pois a sua percepção acerca da experiência na classe de ouvintes e da atuação do professor fluente em Libras não foram aprofundadas e, certamente, ela traria elementos inéditos para discussão, não percebidos pelos ouvintes.

Concluiu-se também, com os dados obtidos, sobre a necessidade de se desenvolver uma pesquisa-ação de formação de professores para o ensino de surdos, preservando, assim, o espaço de atuação do intérprete.

E, por último, percebe-se a necessidade de pesquisas que visassem estudos mais específicos sobre os aspectos pedagógicos relacionados ao ensino de surdos e à organização de escolas bilíngües e biculturais, como currículo e estratégias de ensino e avaliação.

Finalizando, cabe considerar que os caminhos para a reorganização da escola apontados por Dias, Dorziat, Fleuri, Gonçalves e Silva, Lacerda, McCleary e Skliar, entre outros. Esses autores têm tratado sobre estudos surdos, estudos multiculturais, estudos afro-descendentes, estudos indígenas, todos preocupados com a condição de vida dos grupos minoritários historicamente excluídos, oprimidos e ignorados na sua identidade e no seu direito a ser diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1996.
- ANASTASIOU, L. das G. C.e ALVES, L.P.(orgs.) *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- ANTIA, S.D.; KREIMEYER, K.H. The role of interpreter in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4), p. 355-365, 2001.
- ARANHA, M.S.F. *Inclusão social e municipalização*. In: MANZINI, J.E.(org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.
- _____. M.S.F. *Programa de educação inclusiva – atendimento à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, v. 2, 2004.
- BEHARES, L.E. *Aquisición inicial del lenguaje por el niño sordo*. Problemas metodológicos y aportes psicolingüísticos. Anais do IX Congresso da ALFA, vol. 2, p. 513-535, 1993.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Centro Gráfico, 1990.
- _____. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994a.
- _____. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994b.
- _____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ secretaria de educação Fundamental./ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm> Acesso em: 11 de abril de 2006. 2001 .

_____. Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Homologado pelo Ministro em 17/1/2002 e publicado no DOU, em 18/01/2002, Seção 1, p.31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fev. de 2002. Institui diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm> Acesso em: 11 de abril de 2006. 2002a.

_____. *Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002b.

_____. Implementação da política de Educação Inclusiva na rede estadual de ensino, do Estado de São Paulo. 2005.

_____. *Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

_____. *Salas multifuncionais: espaços para o atendimento multifuncional especializado*. Brasília: MEC/SEESP: 2006.

CAPOVILLA, F.C. e CAPOVILLA, A.G.S. Educação da criança surda: o bilingüismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Universidade Estadual Paulista. V.8, n.2, 2002. Marília: ABPEE/FFC – Unesp – Publicações, 2002. ISSN 1413-6538.

CAPOVILLA, F.C. e REPHAEL, W.D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da língua brasileira de sinais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CICCONE, M. *Comunicação Total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CLAUDIO, M.C.M.; DIAS, T.R.S. e PEDROSO, C.C.A. A produção escrita de surdos com mediação da língua brasileira de sinais (LIBRAS), em uma escola estadual. In: FERNANDES, M.C.S.G.(org.) *Sujeito, escola, representações*. Florianópolis, SC: Insular, 2006. p.85-98.

CRUZ, J.I.G.da e DIAS, T.R.S. As condições da surdez no ensino superior. *Anais do Congresso Internacional em Educação Escolar*. Necessidades emergentes da sociedade do conhecimento para formação do educador: MITOS E DESAFIOS.. GEPFEC-FCLAr-UNESP Araraquara, 2006.

DIAS, T. R. Educação de surdo, inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

_____. Educação de surdos na escola pública e bilingüismo. *Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES. Surdez: família, linguagem, educação*. 2006a. (no prelo)

_____. Educação do surdo na escola pública e a inclusão escolar. *Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES. Surdez: família, linguagem, educação*. 2006b. (no prelo)

DIAS, T.R.S. da e PEDROSO, C.C.A. Com a palavra o surdo: a sua comunicação na escola. In: SIGOLO, S.R.L. e MANZOLI, L.P. (org.) *Educação Especial face ao desenvolvimento e à inserção social*. Araraquara: UNESP/FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

DIAS, T.R.S.; PEDROSO, C.C.A.; ROCHA, P., FERRINI, C. e ROCHA, J.C.M. Educação e surdez: grupo de estudo de profissionais no enfoque bilíngüe. In: GONÇALVES, M.F.C. (org.) *Educação Escolar: identidade e diversidade*. Florianópolis: Editora Insular, 2003.

DORZIAT, A. Análise crítica de depoimentos de professores sobre a utilização de sinais em sala de aula. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 1995.

_____. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. O currículo da escola pública: um olhar sobre a diferença dos surdos. In: *28a Anped*, 2006, Caxambu. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005. p. 1-16.

FAMULARO, R. Intervención del intérprete de lengua de señas/lengua oral em el contrato pedagógico de la integración. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

FELIPE, T. A. A estrutura frasal na LSCB. In: *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*, Recife, 1989.

_____. A função do intérprete na escolarização do surdo. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRA, J..R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas

brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica de sinais da LSCB. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.20-43, 1990.

_____. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GHIRALDELLI JR., P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C., HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação: 2004.

GÒES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÒES, M.C.R de e TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C. HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L. de e TESKE, O. (orgs). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

GONÇALVES, L A. O. e SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HOFFMANN, J. Inclusão: sonhar um sonho possível. In: CARVALHO, R.E. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

HOFFMEISTER, R.J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística*. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A.C., HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L. de e TESKE, O. (orgs). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KARNOPP, L. B. E PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A.C., HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação: 2004.

KELMAN, C.A. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Espaço: informativo técnico científico do INES*. nº 24 (julho-dezembro 2005) – Rio de Janeiro: INES, 2005. ISSN 0103/7668.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdo*. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

KUHN, T. Estrutura das revoluções científicas. 8.ed São Paulo: Perspectiva, 2003.

LACERDA, C.B.F. de Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes: A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Ano XIX, nº 46, setembro, 1998.

_____. 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. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000a. p. 51-84.

_____. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000b, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2000b. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf> Acesso: jun. 2006.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.E. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

_____. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Caderno CEDES, v. 26, nº 69, maio/ago. Campinas : 2006.

LODI, A.C. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, C.B.F.de; NAKAMURA, H; LIMA, M.C. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, E. A função do intérprete na escolarização do surdo. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: o que é? por quê ? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, S.E.S. de O. Formação de leitores surdos e a educação inclusiva. *Tese de Doutorado*. Universidade Estadual Paulista. Marília: 2005.

McCLEARY, L. Bilingüismo para surdos: brega ou chique? (Mesa redonda: Os surdos e o bilingüismo – da Casa para o Mundo (29 de setembro de 2006). V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional. *Surdez: Família, Linguagem, Educação*. Rio de Janeiro: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

MENDES, E.G. Reconstruindo a Concepção de Deficiência na Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. In: Maria Cristina Marquezine; Maria Amélia Almeida; Eliza Dieko Oshiro Tanaka. (Org.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. 1 ed. Londrina: Editora da UEL, 2001, v. 1, p. 53-64.

_____. Perspectiva para a construção da educação inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S. e MARINS, S.C. (orgs.) *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. A educação inclusiva e a universidade brasileira. *Espaço*. Nº. 18 e 19, p.42 – 44. Dezembro/2002 – Julho, 2003.

_____. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre a educação especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

MOURA, M.C., LODI, A.C. e PEREIRA, M.C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

MOURA, M. C., LODI, A.C. e HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES Fº, O. (Ed.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

MRECH, L. Educação inclusiva: realidade ou utopia? Disponível em: www.educacaoonline.com.br Acesso em: 20/05/2006. 2001a

_____. *O sujeito e os parâmetros curriculares do ensino médio: a produção e reprodução de uma ausência*. Disponível em: www.educacaoonline.com.br Acesso em: 20/05/2006. 2001b

_____. *O que educação inclusiva?* Disponível em: www.educacaoonline.com.br Acesso em: 20/05/2006. 2001c

NICOLUCCI, D. Educação de surdos: uma proposta de intervenção na escola pública. Ribeirão Preto/SP: *Dissertação de Mestrado*, Centro Universitário Moura Lacerda, 2006.

NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NORTHEN, J. e DOWS, M.P. *Audição em crianças*. São Paulo: Manole, 1989.

PALMA, D. e DIAS, T.R.S. Encaminhamento de aluno do ensino comum para um centro de educação especial em tempo de inclusão. *VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Belo Horizonte: ANPED, 2005, p. 1-15.

PATTO, M.H.A. *A produção do fracasso escolar, histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEDROSO, C.C.A. Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização. *Dissertação de Mestrado*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.

QUADROS, R. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997

QUADROS, R.M. de *O tradutor-intérprete de língua de sinais brasileira*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira*. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEES, 2004.

_____. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Caderno CEDES*, v. 26, nº 69, maio/ago. Campinas: 2006.

QUADROS, R.M. de. e KARNOPP, L.B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. e SCHMIEDT, M.L.P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROCHA, S. Histórico do Inês. *Espaço: edição comemorativa 140 anos*. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis , RJ: Editora Vozes, 2001.

ROSA, A. da S. A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003

SACKS, O. *Vendo Vozes*. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

_____. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, A.C.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de e TESKE, O.(orgs.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, B. de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, n. 39, 1997.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, M.P. dos A formação de professores no contexto da inclusão. In: Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES, 2003.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Você e os problemas da audição*. São Paulo: SE/DAE, 1981.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O deficiente auditivo entra na escola: elementos para um trabalho pedagógico*. São Paulo: SE/CENP, 1986a.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Psicologia, lar, escola*. São Paulo: SE/CENP, 1986b.

_____. Secretaria da Educação. Resolução 95 de 21 de novembro de 2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: SE, 2000.

SILVA, G.F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org.) *Educação intercultural*. Mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T.T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *Espaço*, Rio de Janeiro, 8, p. 3-15, 1997.

SILVA, A. B. de P. e PEREIRA, M.C.da C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Maio-Ago 2003. Vol. 19 n.2, pp. 173-176.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. C.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, R. M. de. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. *Caderno CEDES*., Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621998000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Nov 2006

SOUZA, M.I.P. de e FLEURI, R.M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SOUZA, R. M. e GÓES, M.C.R. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade as educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TARTUCI, D. A experiência escolar de surdos no ensino regular: condições de interação e construção de conhecimento. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba: 2001.

_____. Re-significando o “ser professor”: discursos e práticas na educação de surdos. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba: 2005.

TESKE, O. A função do intérprete na escolarização do surdo. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.

TESSARO, N. S. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TRIVIÑOS, N.S.A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

USP. Universidade de São Paulo. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo DiTeses. *Diretrizes para a apresentação de dissertações e teses da USP*. Documento eletrônico e impresso. São Paulo: SIBi-USP, 2004.

ZANATA, E.M. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2004.

ANEXO A**Autorização da vice-diretora para o desenvolvimento da pesquisa na escola**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
ESCOLA ESTADUAL "SILVIO DE ALMEIDA"**

Rua Cel. Joaquim Alves, 1.438 - Riachuelo – CEP: 14.300-000- Fone: 761-2438 - BATATAIS/SP

Batatais, 10 de abril de 2003.

DECLARAÇÃO

Eu, Cleusa Fátima Severino Menegolo, vice-diretora da Escola Estadual Silvio de Almeida de Batatais, declaro que tenho conhecimento do Projeto desenvolvido por Cristina Cinto Araújo Pedroso intitulado *Inclusão de aluno surdo no ensino médio* e autorizo o seu desenvolvimento nesta instituição de ensino.

Declaro, adicionalmente, que permito a entrada da professora/pesquisadora na sala de aula do ensino médio para fazer interpretações das aulas em língua de sinais e participar das atividades pedagógicas desenvolvidas. Acrescento, ainda, que estou ciente também que alguns professores irão participar da pesquisa respondendo a uma entrevista.

Sem mais, firmo a presente.

Assinatura manuscrita em tinta preta, sobre uma linha horizontal.

Cleusa de Fátima Severino Menegolo
Cleusa de Fátima S. Menegolo
Diretor de Escola Substituto
RG 8.971.821

ANEXO B

Roteiro das entrevistas

Roteiro 1 – Entrevista dos professores

- 1) Como é para você a experiência de ter um aluno surdo na sala de aula?
- 2) A presença do aluno surdo na sala de aula provocou mudanças na sua prática docente? Em que sentido?
- 3) Você encontra dificuldade para ensinar o aluno surdo?
- 4) Você encontra dificuldade para se comunicar com o aluno surdo?
- 5) Como você vê o trabalho do professor da classe comum com o intérprete e sem o intérprete?
- 6) Como você vê o rendimento do aluno surdo com intérprete e sem intérprete na sala de aula?

Roteiro 2 - Entrevista com os gestores (vice-diretora e coordenador pedagógico)

- 1) Como é para você a experiência de ter um aluno surdo na sala de aula?
- 2) Como você vê o trabalho do professor da classe comum com o intérprete e sem o intérprete?
- 3) Como você vê o rendimento do aluno surdo com intérprete e sem intérprete na sala de aula?
- 4) Como que a escola pode implementar a questão do intérprete na classe comum?

Roteiro 3 – Entrevista com os alunos ouvintes

- 1) Como é para você ter um colega surdo na sala de aula?
- 2) Você encontra dificuldade para se comunicar com o colega surdo?
- 3) Que tipo de interação você estabelece com o colega surdo?
- 4) Como você vê a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula?

- 5) Como você vê a interação com o aluno surdo, com intérprete e sem intérprete?
- 6) Você acha que o aluno surdo pode estudar na mesma classe que você?

ANEXO C

Histórico escolar do aluno surdo, referente aos três anos de ensino médio.

EDUCAÇÃO DO INTERIOR DO ESTADO DE RIBEIRÃO PRETO		ESCOLA "SILVIO DE ALMEIDA"	
Rua Cel. Joaquim Alves		Nº. 1.438	
Bairro: Riachuelo	Município: Batatais		
CEP: 14.300-000	Telefone: 3761-2438	FAX: 3761-4493	

HISTÓRICO ESCOLAR - ENSINO MÉDIO	Registro de Matrícula (RM) do Aluno 12.128
---	---

DADOS DO ALUNO	
NOME DO ALUNO:	RG/RA: 29.016.156-3/SP
LOCAL/NASCIM: SÃO PAULO	DATA/NASC.: 14/06/82
ESTADO: SP	NACIONALIDADE: BRASILEIRA

RESULTADOS DOS ESTUDOS REALIZADOS NO ENSINO MÉDIO	
CURSO:	Inciso III do Artigo 7º da Deliberação CEE 29/82
ATO DE AUTORIZAÇÃO:	Res. SE 17 de 28/01/92 - D.O. de 29/01/92

CURRÍCULO	ANO / SEMESTRE / SÉRIE							TOTAL
	MENÇÕES OU NOTAS			CARGA HORÁRIA				
	2003	2004	2005	2003	2004	2005		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª		
LEI FEDERAL 9394/96 BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORT. E LITERATURA	7	8	8	160	160	240	560
	HISTÓRIA	8	9	9	80	80	120	280
	GEOGRAFIA	6	8	8	80	80	120	280
	FÍSICA	8	9	8	80	80	80	240
	QUÍMICA	7	8	8	80	80	80	240
	BIOLOGIA	7	8	10	80	80	120	280
	MATEMÁTICA	8	8	9	160	160	200	520
	EDUCAÇÃO FÍSICA	7	10	10	80	80	80	240
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	7	9	-	80	80	-	160
	PARTE DIVERSIFICADA	INGLÊS	9	10	9	80	80	80	240
FILOSOFIA		8	8	7	40	40	80	160
CARGA HORÁRIA	BASE NACIONAL COMUM	-	-	-	880	880	1040	2800
	PARTE DIVERSIFICADA	-	-	-	120	120	160	400
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		-	-	-	1000	1000	1200	3200
ENSINO RELIGIOSO		NF	NF	NF	40	40	40	120

ESTUDOS REALIZADOS			
CURSO ANTERIOR:- ENSINO FUNDAMENTAL			
Ano de Conclusão:	Estabelecimento	Município	Estado
2002	EE. SILVIO DE ALMEIDA	BATATAIS	SP

ENSINO MÉDIO				
SÉRIE	ANO	Estabelecimento	Município	Estado
1ª	2003	EE. SILVIO DE ALMEIDA	BATATAIS	SP
2ª	2004	EE. SILVIO DE ALMEIDA	BATATAIS	SP
3ª	2005	EE. SILVIO DE ALMEIDA	BATATAIS	SP


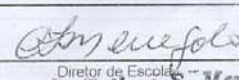
TRANSFERÊNCIA DURANTE O PERÍODO LETIVO						
Rendimento Escolar do Aluno no ano letivo de _____ até _____ de _____						
Série: _____ Turma: _____ Turno: _____ Nº de Chamada: _____						
COMPONENTES CURRICULARES	MENÇÕES OU NOTAS				FALTAS	AULAS DADAS
	1º Bim.	2º Bim.	3º Bim.	4º Bim.		
Língua Portuguesa e Literatura						
História						
Geografia						
Física						
Química						
Biologia						
Matemática						
Educação Física						
Educação Artística						
Língua Estrangeira Moderna (INGLÊS)						
Filosofia						
Inglês						
ENSINO RELIGIOSO						

ESCALA DE AVALIAÇÃO		
1. CONCEITOS	MENÇÕES	DEFINIÇÃO OPERACIONAL
SATISFATÓRIO	.....A	O aluno atingiu plenamente todos os objetivos.
	.....B	O aluno atingiu todos os objetivos.
	.....C	O aluno atingiu os objetivos essenciais.
INSATISFATÓRIO	.....D	O aluno atingiu parte dos objetivos essenciais.
	.....E	O aluno não atingiu os objetivos essenciais.

2. A Escola Adota a partir de 1998 o Regime de Progressão Parcial de Estudos.	ESTE DOCUMENTO NÃO CONTEM EMENDA NEM RASURA
3. Os asteriscos indicam que a promoção do aluno nos respectivos componentes curriculares decorre apenas da apuração da assiduidade	
4. Ensino Religioso - F Frequentou - NF Não Frequentou.	

OBSERVAÇÕES:
 EE "SILVIO DE ALMEIDA"
 RENDIMENTO ESCOLAR
 Art. 35 do Regimento Escolar
 0 a 4 - Rendimento não Satisfatório
 5 a 7 - Rendimento Satisfatório
 8 a 10 - Rendimento Plenamente Satisfatório

"DECLARAÇÃO"	
O Diretor da EE. "EE. Silvio de Almeida"	DECLARA nos termos do Inciso VII, artigo 24 da Lei Federal 9394/96, que
RG/RA: 29.016.156-3/SP	concluiu a 3ª Série do Ensino Médio no ano letivo de 2005

Data: 22/12/2005	 Secretário da Escola Julio Cesar Camargo RG. 28.718.883-B SECRETÁRIO DE ESCOLA	 Diretor de Escola Maria de Fatima S. Menegolo Diretor de Escola Substituto RG 9.971.821
------------------	--	--

NÚMERO DO REGISTRO/VISTO CONFERE		
Para uso da escola receptora em caso de matrícula no Ensino Médio ou Ensino Superior.	Fundamento Legal: RES SE nº 108 de 25, publicada no DOE de 26/06/2002 Número de Registro de Publicação: _____	Assinatura