

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WAGNER KIRMSE CALDAS

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CURSO
TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CEFETES SERRA – ES:
UM ESTUDO DE CASO

VITÓRIA
2009

WAGNER KIRMSE CALDAS

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CURSO
TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CEFETES SERRA – ES:
UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para conclusão de Programa de Mestrado.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Lopes Victor

VITÓRIA
2009

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, a duas pessoas que não poderão ouvir-me ou saber aonde cheguei. A primeira delas é minha mãe (*in memoriam*), Maria Editi Kirmse Caldas, uma pessoa caridosa que dedicou sua vida a ajudar os menos favorecidos e com a qual aprendi que toda vida é importante, todo ser humano é igual nas diferenças. Aprendi isso de uma forma insólita, pois, desde os 12 anos de idade, a acompanhava nos trabalhos filantrópicos no hospital Pedro Fontes, lar dos hansenianos. Também vi seu trabalho junto às crianças com câncer, doença que, ironicamente, a vitimou aos 56 anos. Com esses exemplos decidi enveredar pelo caminho da educação inclusiva.

A segunda pessoa é meu pai, Nilson Caldas, falecido em abril do ano vigente. Sempre acompanhou minha mãe em seus trabalhos e constituía grande laço de amizade com aqueles a quem ajudava. Deixou-me como herança os ensinamentos morais, a honestidade e a decência. Também me mostrou que a discriminação é uma das formas mais vis de agressão ao próximo.

Agradeço aos meus filhos, que não entendem porque ainda estou na “escola”, mas eles são parte do motivo pelo qual o faço, pois espero deixar para eles o incentivo para os estudos.

Aos colegas de mestrado, que, de tantas viagens juntos, ora no ônibus do Cefetes, ora nas voltas no “gol cartesiano”, fizeram parte dessa jornada e hoje chegamos juntos ao final almejado.

À minha orientadora, Sonia, que me direcionou tão bem nos estudos e na elaboração de minha dissertação. Mesmo sendo eu tão insipiente nos estudos, consegui colocar-me nos “trilhos” certos na minha pesquisa e me motivou quando eu estava mais precisando.

A Mariana, que me ajudou nas revisões de meus textos durante minha pesquisa, que me apoiou quando precisei e sempre acreditou em mim.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo pesquisar a inclusão de um aluno surdo no Curso Técnico em Informática do Cefetes Serra/ES. Sendo o Cefetes uma instituição notadamente da área de tecnologia e tendo pouca vivência na inclusão de pessoas com necessidades especiais, é que lancei esse olhar sobre o aluno que receberia na referida disciplina. Como seria o espaço da aula para esse aluno? Quais seriam as representações que se colocariam sobre ele? Busquei nos Estudos Culturais um apoio para sustentar o estudo sob a perspectiva dos estudos surdos, respeitando a diferença e a identidade por eles constituída. O trabalho ocorreu na sala de aula onde era professor do aluno, a partir de anotações em diário de campo e com a presença de um intérprete de LIBRAS contratado pela instituição para traduzir as aulas para o aluno. Utilizei dois questionários, um aplicado no início do módulo, em que perguntava qual a expectativa dos alunos ouvintes sobre a presença da diversidade, e outro ao final do semestre com as mesmas perguntas, só mudando o tempo verbal, a fim de diagnosticar quais daquelas expectativas haviam mudado. Finalizando a pesquisa, efetuei a transcrição das aulas anotadas nos diários, observações sobre os ocorridos, soluções utilizadas e resultados positivos dessa pesquisa. A conclusão desse trabalho passa pelas contribuições que ações e práticas pedagógicas receberam. O grupo de formação professor e intérprete tornaram-se uma referência interna da instituição para o planejamento das aulas. Ao tentar possibilitar a compreensão do aluno surdo, as práticas docentes foram moldadas, ajustadas e repensadas, num sentido de materializar as explicações através de metáforas visuais e recursos inventivos. Essas ações não só beneficiaram o aluno surdo como também facilitaram o processo de aprendizagem dos demais alunos da turma.

Palavras-chave: aluno surdo, inclusão, informática.

ABSTRACT

This study aimed to research the inclusion of a deaf student in the course in Computer Tech CEFET Serra / ES. As the CEFET an institution especially in the area of technology and with little experience on the inclusion of people with special needs, we launched this look at the student would receive in that discipline. How would the space of the classroom for this student? What are the representations that are placed on it? Search in Cultural Studies support to sustain the study from the perspective of deaf studies, respecting the difference and identity which they lived. The work occurred in the classroom, where i was teacher of student, from notes in a field diary and the presence of an interpreter hired by the institution of LIBRAS to translate the lessons to the student. We used two questionnaires, one at the beginning of the module, which asked about the expectations of students listeners on the presence of diversity and a second questionnaire applied to the end of the semester with the same questions, only changing the time verbal to diagnose which of those expectations had changed. Terminating the search, a transcript was made of the lessons recorded in the diaries, observations on the events, solutions used and results of this survey. The conclusion of this work bring contributions through of actions and teaching practices was received. The group of teacher and interpreter became an institution's internal reference for planning lessons. When trying to enable the understanding of deaf students, the teaching practices were shaped, adjusted and reviewed, in order to materialize the explanations through visual metaphors and inventive features. These actions not only benefited the deaf student as well as facilitated the learning process of other students in the class.

Keywords: deaf students, inclusion, information technology.

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustração 1 - Primeira Sede (1909-1917)	36
Ilustração 2 - Escola de Artífices (1910-1917)	37
Ilustração 3 - Turma na Oficina de Marcenaria (1910)	37
Ilustração 4 - Segunda Sede (1917-1942)	37
Ilustração 6 - Oficina de Artes Industriais (1962).....	39
Ilustração 7 - Campus Serra.....	40
Ilustração 8 - Arquivo do Cefetes - 1965.....	53
Ilustração 9 - Alfabeto em LIBRAS	87

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - ACOMPANHAMENTO DE RETENÇÕES EM LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO.....	49
TABELA 2 - ACOMPANHAMENTO DE RETENÇÕES EM TÉCNICAS DE PROGRAMAÇÃO	50
TABELA 3 - ACOMPANHAMENTO DE RETENÇÕES EM LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO	51

SUMÁRIO

DE ONDE EU VENHO E PARA ONDE VOU.....	10
1 UM DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS CULTURAIS E A PEDAGOGIA SURDA: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS PARA INVESTIGAÇÃO	15
2 REVENDO VELHOS CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS ESTUDOS SOBRE A SURDEZ QUE CONTRIBUEM PARA ESTA INVESTIGAÇÃO.....	28
3 A INSTITUIÇÃO CEFETES: contextualizando o campo de estudo	36
3.1 O ENSINO MÉDIO PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES	41
3.2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	47
3.3 A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CEFETES: o aluno surdo	53
4 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA SURDOS	57
4.1 DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E SEUS DISPOSITIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60
5 METODOLOGIA	64
5.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	64
5.2 O GRUPO DE FORMAÇÃO: o pesquisador e o intérprete	66
5.3 OS ESPAÇOS A SEREM OCUPADOS.....	68
5.4 O ESPAÇO DA LIBRAS.....	69
5.5 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA IN1	71
5.6 O ALUNO SURDO NA 'MINHA' SALA DE AULA	72
6 O ALUNO SURDO: O SUJEITO A SER COMPREENDIDO.....	73
7 UM ESTRANHO NO NINHO.....	83
7.1 O DIA QUE A INTÉRPRETE NÃO VEIO.....	85
7.2 MAIS AULAS.....	86
7.3 OUTRA NARRATIVA	87
7.4 CONCEITUANDO ALGORITMOS.....	88
7.5 HORA DO RECREIO	91
7.6 CONDICIONAIS ENCADEADAS.....	91
7.7 CHAMADA NO MSN	93
7.8 PRIMEIRA AVALIAÇÃO.....	94
7.9 MÃOS QUE FALAM.....	99
7.10 A VOLTA DA INTÉRPRETE.....	100
7.11 VISITA VESPERTINA	100
7.12 SIMULADO	101
7.13 OS TEMIDOS VETORES.....	102
7.14 A AVALIAÇÃO DE VETORES.....	107
7.15 UM POUCO ANTES DO FIM	107
7.16 AVALIAÇÃO FINAL.....	116
8 AVALIAÇÃO DO TRABALHO	118
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
10 REFERÊNCIAS.....	130
ANEXO ANEXO I – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	133
ANEXO I – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	134
ANEXO II – QUESTIONÁRIO ALUNO OUVINTE – INÍCIO DE MÓDULO	138
ANEXO III – QUESTIONÁRIO ALUNO OUVINTE – FIM DE MÓDULO	139
ANEXO IV – DIÁRIOS DE CAMPO	140
ANEXO V – AUTORIZAÇÃO ALUNO.....	141
ANEXO VI – AUTORIZAÇÃO DIREÇÃO	142
ANEXO VII – AUTORIZAÇÃO INTÉRPRETE	143

DE ONDE EU VENHO E PARA ONDE VOU...

De onde eu venho e pra onde vou
De onde eu venho não importa, já passou
O que importa é saber pra onde vou
(Meiga Senhorita - Zé Geraldo)

DE ONDE EU VENHO...

Pretendo, neste capítulo, apresentar minha trajetória no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes¹), desde sua época de Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) até os dias de hoje: minha trajetória como aluno, minha admissão como professor, meus questionamentos e angústias que me fizeram perceber que um novo desafio estava por chegar e me direcionaram ao tema de meu trabalho.

Em 1986, o Cefetes entrou em minha vida. Nessa época, ainda se denominava ETFES, quando fui aprovado em meu primeiro curso nessa instituição: Eletrotécnica. Eu já 'mexia' com computador, mas não havia oferta de um curso específico para a área, por isso o que mais se aproximava era esse. Assim, sem saber onde estava entrando, por certa influência paterna, acabei prestando o concurso para essa vaga.

Não obtive êxito nesse curso, ao final do primeiro ano fui reprovado em Eletricidade. Esse fato foi marcante em minha carreira acadêmica, eu, que jamais havia ficado sequer para recuperação em qualquer matéria. Por outro lado, veio a lição de ter que me dedicar mais e fazer o que gostava.

Esse único ano em que estudei lá foi suficiente para que ele me apresentasse a grandiosidade, que é essa escola. Ela conquistou um grande espaço em minha vida e me trouxe a impressão de que nossa história não havia acabado ali.

Sete anos depois, tentei um novo processo seletivo, dessa vez para o Curso Técnico em Processamento de Dados. Era a primeira turma desse curso, por isso gerou

¹ Com a publicação da Lei nº 11.892, sancionada pelo presidente Lula em 29 de dezembro de 2008, foram imediatamente criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, resultado da transformação dos antigos CEFETs. Com isso, o Cefetes, instituído em 1909, passa a ser denominado Instituto Federal do Espírito Santo e será formado por 19 campi até 2010. Como o trabalho proposto encerrou antes dessa data, o local da pesquisa permanecerá como Cefetes.

grande alvoroço e concorrência, ultrapassando os cinquenta e oito candidatos por vaga. Nessa época, eu cursava a Faculdade de Administração com ênfase em Processamento de Dados, quando passei na prova de seleção da Escola Técnica. Não pensei muito, abandonei o curso que estava frequentando e voltei para o segundo grau. Qual não foi minha surpresa ao perceber que muitos dos colegas que entraram comigo fizeram a mesma escolha: abandonaram (ou trancaram) o curso que frequentavam para estudar na ETFES.

Dessa vez era um desafio: concluir um curso no local que tanto admirava. Também obtive sucesso nessa caminhada, depois de quatro anos convivendo com a mesma turma, criando laços de amizade e aprendendo mais e mais sobre a ETFES, no final de 1996, concluía meu curso.

Voltei para a Faculdade, para continuar meus estudos em informática, graduando-me, no final de 2001, no Curso Bacharel em Sistemas de Informações.

Desenvolvi pela Escola Técnica um sentimento de admiração e cultivei o desejo de voltar como funcionário dessa instituição. Sempre que passava em frente às obras da unidade da cidade da Serra-ES, imaginava-me fazendo o concurso para trabalhar como professor nesse local.

Esse foi outro sonho conquistado no final de 2002, e, em janeiro de 2003, tomei posse no cargo como Professor da Instituição que tanto significava para mim.

Como professor do Cefetes, visualizei o outro lado da Escola. Minha experiência anterior foi como aluno; agora vejo a partir da posição de professor. Atuo no curso que havia visto começar, mas que apresenta uma nova estrutura, sem ser integrado, atendendo os alunos que haviam terminado o ensino médio ou concomitantemente ao terceiro ano do ensino médio.

Atuei quatro anos nas salas de aulas. Quando houve eleição para a coordenadoria do curso, candidatei-me e fui eleito coordenador. Diante desse novo momento, vi-me dando mais um passo dentro da escola, que foi meu molde de educação durante muito tempo.

Nesse ínterim, a escola assumiu seu papel social ao criar o curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). Nessa modalidade de ensino, o aluno tem de ter mais de 16 anos para participar do processo seletivo e, no ato da inscrição, ele opta por um curso técnico para fazer após a conclusão do ensino

médio. Muitos alunos escolheram a informática, entre os quais, um aluno surdo, o que despertou minha atenção, pois, até então, nunca havíamos trabalhado com um aluno que necessitasse do apoio de um profissional de LIBRAS.

PARA ONDE VOU...

A ambivalência desse discurso da deficiência reside, justamente, no fato de que é um discurso mascarado pela benevolência. Tem a intenção de ser bom, porque discursos assim são recorrentes: o “deficiente auditivo” precisa falar, para se socializar. Precisa estar com os ouvintes para se socializar, para ser incluído... Ora, tais práticas escondem práticas de controle e normalização do corpo surdo, marcando seu lugar no discurso da deficiência. (COSTA, 2007, p.51)

Como ouvinte que sou, é impossível pensar como o surdo, entender como o surdo compreende um mundo que não ouve. E creio que minha dificuldade vá ser a mesma de muitos colegas ouvintes que estão envolvidos na educação desse aluno. Existem vários discursos que definem o surdo, mas por onde eles passam? Pela visão clínica? Pela visão da benevolência? Pensam que estão fazendo um favor ao surdo ao torná-lo oralizado?

Dessa forma, e ainda principiante no assunto, sou tomado por questões que, às vezes, me assustam: seria possível que, no Curso Técnico em Informática do Cefetes, houvesse uma abordagem ouvintista precariamente ajustada para os surdos?

Nesta pesquisa, pretendo, mesmo sabendo de todas minhas limitações, busco enxergar o surdo de forma cultural. Para mim é muito difícil essa abordagem, pois só o surdo pode dar legitimidade a suas marcas culturais, porém como poderia eu analisar a cultura do surdo e teorizar sobre isso?

Nesse momento, peço licença à comunidade surda para falar um pouco sobre essa experiência. Não pretendo proclamar verdades ou me aproximar de tais. Gostaria de levantar questionamentos, deixar questões a que responder e descrever o que observei no processo de inclusão de um aluno surdo na disciplina Lógica de Programação² do Curso Técnico em Informática do Cefetes, tendo como referência

² Lógica de programação é a técnica de desenvolver algoritmos (sequências lógicas) para atingir determinados objetivos dentro de certas regras baseadas na Lógica matemática, que depois são adaptados para a Linguagem de Programação utilizada pelo programador para construir seu software.

o olhar de um professor ouvinte que se deparou com essa oportunidade e diversidade.

Dessa realidade que nos bate à porta é que surgiu minha pesquisa, pois, na qualidade de coordenador do curso e professor do módulo inicial, via-me insipiente para esse desafio. Busquei informações, colhi depoimentos e opiniões. Conversei com colegas e percebi visões diferentes umas das outras. Não procuro encontrar a visão correta ou errada afinal, o olhar de cada um deve ser compreendido como produzido culturalmente. Então, esse tema cresceu e passei a ter por ele uma grande atenção.

No primeiro capítulo, discuto um pouco o a questão do surdo entendido como indivíduo cultural, trazendo a fundamentação teórica para tentar responder as minhas dúvidas e compreender um pouco melhor essa cultura, esse sujeito.

Já no segundo capítulo, discorro sobre minha revisão bibliográfica, analisando trabalhos que percorrem caminhos similares aos meus e que dialogam entre si e com minha produção.

No terceiro capítulo, trago a contextualização do meu campo de estudo – a Instituição Cefetes –, falando resumidamente de sua história, dos cursos ofertados, do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). Falo também sobre meu Projeto de Pesquisa, de onde se originou e em quais dados me baseio para essa escolha.

No quarto capítulo, trato um pouco da história cronológica do surdo desde a antiguidade, os preconceitos e tratamentos que ele sofreu no passado, sua trajetória como “deficiente³”, a criação de escolas de normalização dos surdos, para transformá-los em ouvintes. Também trago um pouco do histórico da educação dos surdos no Brasil, um resumo da Declaração de Salamanca e a inclusão dos alunos surdos no Cefetes por meio do EMJAT.

No quinto capítulo, falo sobre a metodologia empregada, a natureza da pesquisa, os procedimentos e o modo como será minha intervenção neste trabalho.

No sexto capítulo, trato dos espaços a serem ocupados pelo aluno surdo e o preparo desses locais. Também escrevo sobre a introdução do intérprete de LIBRAS na

³ Uso o termo deficiente aqui não por acreditar nele, mas sim por ser como era enxergado no passado, como corpos imperfeitos e sujeitos à reparação ou segregação, quando não, até mesmo à morte.

escola e como a presença desse profissional permitirá ao aluno surdo acompanhar as aulas. Também trago a caracterização da turma que 'receberá' esse aluno, e discuto sobre o espaço que ele ocupará em minha prática docente.

No sétimo capítulo, tento identificar como a turma recebe o aluno surdo e o intérprete na sala de aula e como os demais alunos ouvintes caracterizarão essa presença, se verão isso com temor, com indiferença ou sobre o olhar da novidade. Qual o olhar da turma sobre o aluno surdo e sobre a utilização de LIBRAS na sala de aula?

No oitavo capítulo, descrevo o desenvolvimento do semestre de aula do aluno surdo e a forma como ministrei as aulas para ele. Trago cada matéria e cada conteúdo e o modo como transformei minha maneira de dar aula de forma a possibilitar a compreensão da intérprete e sua tradução ao aluno surdo. Trato também dos eventos extraclasse que ocorreram no semestre e das conversas entre o professor da disciplina e a intérprete, onde se discutia a melhor forma de ensinar o conteúdo de lógica⁴.

Por fim, o nono capítulo apresenta minhas considerações sobre o estudo desenvolvido.

⁴ Conjunto de regras e operações matemáticas bem definidas e estruturadas, usadas para descrever uma sequência lógica para a solução de um problema.

1 UM DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS CULTURAIS E A PEDAGOGIA SURDA: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS PARA INVESTIGAÇÃO

A primeira estrela apontou o viajante
 qual é o caminho que leva à beira do mar
 Mas três condições ele teria que cumprir para chegar
 Ensinar a todos que pedissem seu caminho sem cobrar
 Cada fruta boa que ele comesse ia plantar
 E a terceira condição era um segredo que ele nunca quis contar
 (A primeira estrela – Oswaldo Montenegro)

O grande desafio para mim foram as perguntas: Quem é o surdo? Como esse indivíduo foi signifi- ca por mim pelos discursos que os narram e me rodeiam? Encontrei em Skliar, (apud Perlin, 2003, p.37), parte dessa resposta:

Os surdos continuam formados, narrados, julgados, pensados, produzidos e controlados dentro de práticas e teorias de controle.

Então, começo a perceber como esse sujeito, até então indiferente para mim, teve sua representação idealizada por mim. Em continuidade a esse meu pensamento, faço um recorte de um trecho do Congresso de Milão (1880):

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade e para dar-lhe um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos [...] O congresso, considerando que o uso simultâneo da palavra e dos signos mímicos tem a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das idéias, declara que o método oral puro deve ser preferido.

Mais de um século depois da realização do Congresso, suas ideias ainda rondam as políticas públicas. E é comum encontrarmos pensamentos que permeiem essas ideias ainda nos dias de hoje. Isso tudo se deve ao lugar de quem fala, do olhar de quem vê, conforme destaca Lulkin (2005, p.40):

As pessoas surdas, cujos problemas com a parte fisiológica resultam numa dificuldade com o falar e o ouvir, evidenciam-se, em relação à norma, por uma fala truncada, de difícil compreensão e um suporte gestual acentuado, no ato da comunicação. Aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras na medida em que deveria, via de regra, passa a ser distinguido como alguém com uma perda, com uma carência, com uma falta de, com uma deficiência e também como pessoa portadora de uma especialidade. Essa nomenclatura cria uma circunscrição marcada pela inferioridade, pela deficiência, aprisionado aquele que diz e aquele do qual se diz.

Essa forma de entendimento pode ser limitadora e está apenas na mente das pessoas, que desenvolvem seu olhar mediante o olhar da grande maioria, as quais,

por sua vez, reproduzem aquilo que aprenderam da sociedade que os acolheu. Por ser uma sociedade numerosamente formada por ouvintes, o olhar sobre o surdo permanece preso ao sentido de incompletude, deficiência e corpo a normalizar.

O fato de não ouvir torna-se um desvio à regra da maioria, que ouve, entende a língua oral, comunica-se com a sociedade a sua volta. A dificuldade de participar desse processo relega o outro a uma posição marginal na sociedade, um lugar de ostracismo e silêncio.

O que procurei entender e desenvolver é que o indivíduo surdo é uma pessoa que vive diante de outra perspectiva, mais visual, na qual esse sentido marca sua experiência e cria seu espaço cultural, principalmente a partir da sua linguagem própria, a Língua de Sinais.

A língua de sinais constitui-se como um dos traços identitários: as identidades dos sujeitos são construídas na língua e através dela. A diferença surda apresenta-se como uma construção histórica e social ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Os sentidos que os surdos dão a suas experiências constituem a sua cultura. (KLEIN, 2008, p.2)

Para começar a compreender essa perspectiva cultural, recorri aos Estudos Culturais, que são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas. Esses estudos questionam, em hipótese, a existência das relações de poder e dominação entre as diferentes culturas, por isso procuram estudar a cultura não como um espaço simbólico de dominação e reprodução das ideias dominantes, mas como um lugar de luta entre diversas culturas, vinculadas a determinados estratos da sociedade.

As relações de poder enfocadas pelos Estudos Culturais estão entre: nações, povos, culturas, raças, etnias, orientações sexuais e gêneros.

Entendendo que os surdos constituem uma identidade cultural, citando como justificativa o fato de terem uma língua própria, a LIBRAS trouxe os Estudos Surdos para esse diálogo. Estes se colocam como um espaço de discussão dos Estudos Culturais, defendendo o lugar da cultura, do respeito às diferenças e das lutas por um espaço de poder/saber. Skliar (2005, p.5) nos diz:

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a

oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano.

Os Estudos Surdos buscam outros discursos que possam discutir com os discursos que rotulam a pessoa surda como indivíduo deficiente, doente e inferiorizado. Também tentam problematizar a visão de que surdez é uma falta, uma deficiência. Os surdos se definem como grupo cultural e linguístico, não enfatizam a “falta” de audição nem se enxergam como “deficientes auditivos”. Portanto, a definição de surdez por eles passa muito mais pela identidade do grupo do que por uma característica física, que os diminui e limita, ante uma sociedade majoritariamente de ouvintes.

A língua é um dos traços de identidade dos surdos e reconhecida pelos Estudos Surdos, que defendem e dialogam contra a demarcação de rótulos e arbitrariedades que foram impostas sobre a surdez. Essas demarcações tratam de discursos que se perpetuaram por muito tempo, ora enxergando a surdez sob o olhar da deficiência, e, por esse motivo, tendendo a afastar o surdo da sociedade, ora sob o olhar patológico e da normalização, que busca corrigir o corpo surdo mediante a medicina e intervenções clínicas.

As idéias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeceadas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 2005, p.7)

Há muito tempo, os surdos buscam seu espaço. Por estarem em minoria em uma sociedade ouvinte, procuram tornar seus traços culturais reconhecidos, dialogando com as visões que o dualismo ouvinte/surdo impõe aos indivíduos surdos, pois os entende na ótica da sociedade majoritária, forçando à minoria a própria identidade cultural, negando a essa pequena parte o direito de exercer a própria cultura.

É nessa perspectiva que este estudo será ancorado, reconhecendo as marcas culturais dos surdos como uma forma de identidade do sujeito surdo, como algo a ser respeitado e considerado. Diante da possibilidade do olhar de uma educação que não faz jus ao aluno surdo, apoio-me nos Estudos Surdos, na perspectiva de

que a educação desse indivíduo seja pensada de forma a atender suas necessidades, e não somente para uma espécie de “faz de conta”, na qual a forma de ensinar vai manter-se, esperando que o aluno surdo se ajuste a ela. A primeira providência é oferecer a esse aluno a possibilidade de que as aulas sejam interpretadas em sua língua, a LIBRAS. Porém “é óbvio que mesmo ‘resolvida’ a questão das línguas como ponto de partida, nada assegura que a discussão sobre uma proposta significativa de educação para surdos chegue como uma simples e natural consequência”. (SKLIAR, 2005, p.8)

Esse processo de adequação dos espaços do aluno surdo passa também pelos indivíduos que conviverão com ele nesse processo: os colegas de classe, os professores, o corpo pedagógico e os funcionários da escola. Mudar ou facilitar uma nova representação da surdez para esses indivíduos é outro ponto a ser tratado. Deixo claro que não me vejo como um dos formadores de opiniões que conseguirão realizar essa façanha de fazer que as pessoas mudem seu ponto de vista. Minha ação neste estudo será aproximar essas pessoas dessa representação, pois como nos diz SKLIAR (2005, p.9): “As temáticas da surdez, na atualidade, se configuram como territórios de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em ‘modelos sobre a surdez’”. Não sendo fácil delimitar esses modelos, igualmente não será fácil dissolver anos e anos de discursos de deficiência e/ou normalizantes. SÁ (2005, p. 176) diz: “Os surdos não querem ser chamados de ‘deficientes’ não por negarem delirantemente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de apreender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo”.

Fugindo do dualismo normal/anormal, clínico/antropológico, SKLIAR (2005, p.9) nos diz que precisamos “identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações lingüísticas, históricas, políticas e pedagógicas”.

Trabalhar e problematizar esses discursos não é algo que podemos considerar simples. São muitos pontos a serem tratados, desde as representações até os elementos epistemológicos. Tratar a surdez sob o aspecto antropológico não significa afastá-la do discurso da deficiência, mas tentar quebrar um paradigma de um olhar que se formou durante muito tempo, quando a clínica e a terapêutica

tentaram, de todas as formas, normalizar esse sujeito e quando, algumas vezes, esse mesmo olhar clínico se encontra em representações antropológicas.

[...] ainda que o modelo clínico seja entendido com o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes, em algumas representações ilusoriamente antropológicas o discurso parece ser, ou é, o mesmo. (SKLIAR, 2005, p.10)

A língua de sinais pode ser uma forma de aproximar a identidade surda do olhar cultural dos ouvintes, na qual o indivíduo surdo pode exercer seu direito a uma língua, a uma característica própria, nas quais as escolas possam atender o aluno nas suas necessidades de ter um intérprete em sala de aula para lhe transmitir os conteúdos na própria forma de comunicação. O próprio governo já definiu, na Lei 10.436/2002, a obrigatoriedade dos profissionais de LIBRAS nas escolas públicas. Nossa escola tem tomado todas as providências para a inclusão desse aluno. Não obstante, a surdez ainda “está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (SKLIAR, 2005, p.11).

Nesse contexto, a educação dos surdos tem dialogado com a educação especial, e esse tema tem gerado alguns movimentos contrários a essa prática, trazendo os surdos para a educação inclusiva.

Os surdos, então, são colocados dentro de um mesmo conjunto que engloba os cegos e os deficientes mentais, narrando-os de uma mesma forma, sem respeitar as especificidades de cada grupo ou sua identidade e cultura. São recortes muito estreitos em representações muito amplas de sujeitos e suas particularidades. O sujeito surdo é comumente narrado como um sujeito anormal, num olhar mais rigoroso, ou como diversidade, num olhar mais brando.

É possível que na surdez se originem termos que, na procura de uma conceitualização mais complexa, acabam sendo representações obscuras e enganosas. Nesse sentido, ‘deficiência’, ‘diversidade’ e ‘diferença’, constituem os melhores exemplos. [...] A ‘diversidade’ cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém, mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo ‘diferença’ [...] não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. (SKLIAR, 2005, p13)

Entender a surdez como diferença é um dos olhares de que me valho em meu estudo. Respeitar sua cultura e seus interesses. É necessário que os surdos participem do processo de transformação da educação que é proposto a eles. Além desse olhar cultural, não podemos esquecer que o surdo é uma pessoa com outras

características que o definem além da língua. Não podemos correr o risco de, ao falarmos dele, narrar “somente os surdos homens, brancos, de classe média [...]”. (SKLIAR, 2005, p14)

Os surdos não carregam em si uma representação que os defina por completo, mas devemos observar-lhe as características próprias: sexo, idade, religião, escolaridade, posição política, etnia, escolaridade e outras; “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação”. (SKLIAR, 2005, p14)

O importante, nisso tudo, é retirar o surdo do lugar do discurso da surdez como deficiência, afastá-lo da ótica ouvintista que o entende como indivíduo passível de reabilitação física e medicalizável e garantir ao surdo o direito de narrar-se como surdo e não como ouvinte.

É nesse caminho que traço minha pesquisa. Na tentativa de me aproximar do sujeito surdo tal qual ele é, despindo-me dos discursos ora apre(e)ndidos no decorrer dos anos. Não posso afirmar que cheguei a esse patamar, entretanto, revejo, com muito mais crítica, algumas posturas que colocam o sujeito surdo no lugar da deficiência e da estranheza.

Tento lembrar que o olhar que impera é o da maioria ouvinte, que entende a surdez como imperfeição, como defeito, como deficiência. Ora, o sujeito surdo possui a própria forma de comunicação, sua linguagem. É uma linguagem visual, não comum aos ouvintes, mas completamente aceitável e oficial. Conceder ao aluno surdo o que lhe é de direito não é algo que venha a ferir a língua oral. Entendo que ambas possam caminhar lado a lado, com o respeito mútuo, atendendo claramente aos ouvintes e não ouvintes.

Assim, a linguagem deveria ser definida independentemente da modalidade na qual se expressa ou por meio da qual se percebe. Em outras palavras, a linguagem possui uma estrutura subjacente independente da modalidade, seja esta auditivo-oral ou viso-gestual. Deste modo, a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para transmissão e a recepção da capacidade – mental – da linguagem. (SKLIAR, 2005, p.24)

Essa situação de convivência entre o visual e o oral é o esperado para transcorrer a pesquisa. Por esse motivo, aceitar essa situação como algo normal é um dos pontos a ser trabalhado. Mudar esse paradigma é como nadar contra a corrente: difícil.

Tantos anos de significação e de entendimentos sobre o discurso da deficiência tornaram esse olhar um lugar comum na sociedade.

Historicamente a legitimidade do discurso surdo foi (e ainda é) questionada, visto que os ouvintes não reconhecem o poder de sua argumentação por vários motivos; primeiro, pela visão que tem do indivíduo surdo, visão esta primordialmente associada à deficiência, ou seja: se a pessoa é 'portadora' de uma deficiência, seu discurso deve também ser 'deficiente', no sentido de 'ineficiente', 'defeituoso'; segundo, pelo fato de usarem uma língua só recentemente reconhecida como 'língua' através de estudos lingüísticos desconhecidos pela maioria; terceiro, por constituírem um grupo minoritário, socialmente excluído que não tem espaço garantido para que seu discurso seja conhecido, divulgado amplamente. (SÁ, 2005, p.176)

O desconhecimento ainda é grande na sociedade ouvinte. LIBRAS não é exatamente algo que faz parte do cotidiano das pessoas não surdas. Tomando meu conhecimento anterior como exemplo, há pouco tempo, eu só conhecia a datilologia, a qual havia aprendido a praticar por curiosidade. Eu sabia que os surdos possuíam alguma forma de comunicação, mas não fazia ideia de que essa forma seria um língua oficial (desde 2002) e que se chamava LIBRAS. Partindo do meu lugar, enveredo essa pesquisa, preparado para encontrar pessoas que, como eu, desconhecem essa realidade e, mais do que desconhecer, simplesmente estão alheias e nem se importam com essa questão paralela que ocorre no mesmo local em que convivem; elas apenas reproduzem os discursos que aprenderam como verdade.

Os discursos exercem um papel central nas práticas sociais. O que importa não é saber o significado das palavras, mas como os discursos vão produzindo efeitos de poder e controle, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo a verdade. (KLEIN, 2005, p. 76)

A visão de que o surdo é uma pessoa ineficiente, defeituosa, ainda existe entre nós, é pode, em alguns casos, ser fruto do poder que as palavras exercem sobre as pessoas. Esses olhares são difíceis de serem quebrados e (res)significados. Dar 'voz' ao surdo é uma questão de revisão paradigmática, de quebra de preconceitos, de desconstrução daquilo que aprendemos no decorrer de nossas vidas. Os estudos surdos vieram a me ajudar nesse caminho, que ainda muito me falta percorrer, porém sigo nele aliviado daquelas impressões que me acompanhavam no início de minha jornada como pessoa, aluno, técnico e professor.

Pelo histórico que vimos anteriormente, é possível notar que os surdos foram, por várias vezes, sujeitados ao oralismo, como forma de enquadrá-los no sistema existente. Esse enfoque clínico-reabilitador fazia com que a surdez fosse sempre

vista por uma lógica normalizadora. Entretanto, alguns surdos resistiam a essas tentativas. Parece que estamos falando somente do passado, mas essa realidade ainda persiste; essas tentativas de normalização perpetuam-se até os dias de hoje, como nos diz Skliar (2005, p.15): “O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo”.

Nesse meio tempo, outros saberes foram sendo desenvolvidos e ganhando força. Saberes que vinham, principalmente, do campo da Antropologia, da Pedagogia e dos Estudos Culturais fortaleciam e embasavam os movimentos surdos, ao colocá-los sob o aspecto culturalista, apresentando outra forma de ver o surdo que não o olhar clínico.

As representações para surdos na escola e na clínica foram produzidos em articulações discursivas que os representam, nomeiam, definem, limitam, explicam, normalizam e mesmo alteram sua identidade. Este olhar sobre o surdo ganhou espaço na sociedade, na escola, no currículo feito e conduzido por ouvinte, traçou um procedimento de separação da alteridade. Da mesma forma a clínica, enfocando o problema clínico, trouxe os termos de corpo surdo pensado a partir da falta de audição, falta da fala. Na clínica o corpo surdo é alvo tido como anormal devido à surdez. Apresentado como o corpo a corrigir. (PERLIN, 2003, p.38)

Não é raro observarmos que muitas pessoas entendem a surdez como deficiência, dentre as quais me situava quando não havia iniciado meus estudos na área. Assim, sinto-me à vontade para narrar minha perspectiva surda antes de começar a elaborar o estudo.

Quando olhava para um surdo, minha visão sobre ele era baseada em minha lógica ouvintista: colocava-me no lugar dele e me sentia incompleto pelo fato de não ouvir. Aí é que reside o grande erro; para mim, não ouvir era sinal de incompletude porque eu sempre ouvi, minha vida foi baseada nessa realidade. Como poderia eu saber se isso realmente incomoda o outro? Como compreendê-lo? O surdo congênito nunca teve contato com a audição, como sentiria falta dela? Como se sentir incompleto por algo que nunca representou nada para ele? Ao contrário, esse sentido de ‘falta’ e ‘imperfeição’ é discurso ouvintista, que entende a ausência de ouvir dessa forma. Por muito tempo (e por que não dizer até pouco tempo atrás?) era assim que eu entendia o ‘outro’ surdo, sob o olhar da representação em que o ‘não ouvir’ constituía imperfeição e incompletude.

Essa é a representação que eu ainda vejo em meu redor, no dia a dia. É como se a presença do aluno surdo fosse um estorvo, algo a ser contornado. Ele não é visto, muitas vezes, como um indivíduo que tem o mesmo direito de qualquer outra pessoa, seja qual for sua condição social, étnica ou física. O fato de termos um aluno surdo no Curso Técnico de Informática já foi motivo para que eu ouvisse: “nem se preocupe, ele vai desistir”.

[...] concluindo que o surdo falante por sinais é um inferior na língua, na inteligência e no pensamento. Partindo desses fundamentos, educar passa a ser corrigir, reabilitar, impondo uma forma evoluída de expressão tal como o falar. (LULKIN, 2005, p.35)

É compreensível que, diante de olhares ouvintistas e clínicos, a surdez seja entendida como um dano, pois, nessas lógicas, o “normal” é que a pessoa nasça com todos os sentidos, a ausência de um deles remete ao olhar clínico, que entende como deficiência na formação. Esse olhar se propaga e passa a enxergar todo o corpo como deficiente:

Que estranha sociedade é a sociedade normativa. [...] Estranha mesmo! Inclui para depois excluir, classifica para normalizar, ordena para controlar, opera na normalidade para marcar a anormalidade. O mais estranho é que, ao fazer tudo isso, ela não institui um juízo prévio de natureza, mas um tensionamento que é antes de tudo social. Talvez seja por isso que não nos rebelamos contra ela, porém mexemos nos limiares e nas exigências de sua argamassa, qual seja, a norma. (LUNARDI, 2003, p.187)

Outro olhar sobre o surdo tem que ver com a fala. Como o surdo, por natureza, não desenvolve a fala, para uma sociedade oralista, isso passa a ser incapacidade de comunicação, pois se entende que a língua falada é a forma de se estar e fazer parte da sociedade. Novamente, coloco-me na posição de quem, num passado bem próximo, também via essa ‘incapacidade’ como um grande dificultador de integração do surdo e, erroneamente, chamava o indivíduo de surdo-mudo.

Na minha história profissional, trabalhei durante sete anos na Empresa de Processamento de Dados do Espírito Santo – PRODEST –, atual Instituto de Tecnologia da Informação – ITI. Nessa minha passagem por esse órgão, aconteceu que ele mantinha convênio com a Associação Capixaba de Portadores de Deficiência – ACPD –, e, por esse motivo, recebíamos muitas pessoas que se inscreviam nessa associação, portadores de deficiências físicas cognitivas e sensoriais. Durante algum tempo, trabalhei com duas pessoas surdas, uma mulher de seus quarenta e poucos anos e um rapaz que tinha dezoito anos quando começamos a juntos trabalhar. Ambos quase não usavam a língua de sinais no

ambiente de trabalho e para se comunicarem conosco usavam da língua falada, numa emissão de sons nasalados e que era necessário ter muita atenção para compreender. Para mim, naquele momento de minha vida, essa forma de comunicação era normal e a coisa certa a fazer.

O mito de que a norma para os seres humanos consiste em falar e ouvir leva a olhar para o surdo e dizer que ele é um selvagem. O pressuposto normalmente aceito é a normalização do corpo. E esta normalização do corpo evoca o sofrimento do surdo e está registrada na história. (PERLIN, 2005, p.69)

Assim, partindo desses olhares, entendemos por que no passado, e até mesmo no presente, existiu e existe a tentativa de oralizar os surdos. Oralizando-os, pensa-se estarmos incluindo-os na sociedade em que ele não se encaixa. Na tentativa de normalizar o indivíduo, acaba-se por negar sua cultura, seus interesses e o que ele realmente quer para si.

Nessa proposta, embora haja naturalmente variações nos procedimentos pedagógicos (que podem se classificar amplamente, em unissensorial ou multissensoriais), os esforços educacionais são apoiados, de forma exclusiva, no uso da língua majoritária (isto é, do grupo majoritário ouvinte), que deve ser o objeto privilegiado do ensino e o meio para a organização das atividades curriculares gerais. (GÓES, 1996, p.40)

É um grande jogo de poder que se instaura. Uma batalha invisível entre o oralismo dominante e os surdos, subjugados pela maioria, que, por estudarem em escolas de ouvintes, deve seguir os parâmetros curriculares que atendem a esse grupo e suas necessidades. Dessa forma, o surdo não tem o direito de ter uma educação preparada para ele e deve se moldar à educação planejada para ele, que visa normalizar o indivíduo surdo, oralizando-o e encaixando-o na sociedade.

A história de ser surdo na temporalidade moderna evidencia o excluído que traz a experiência e traduz em sua 'aparência' o seu 'sofrimento', a sua 'perda', a sua vontade de transformação, a sua possível 'inclusão' noutra existência experiencial. O apossamento espetacular da pós-modernidade reverte à possibilidade estereotipada do surdo e pega o discurso da diferença cultural que marca a luta contra a fixação na deficiência e pega o favor de uma representação mais próxima. (PERLIN, 2003, p.62)

Não obstante, temos uma mudança na atitude de algumas instituições e no governo, que tendem a valorizar as especificidades dos cursos, trazendo novos discursos sobre a surdez, como a visão que "o surdo tem diferença e não deficiência" (PERLIN, 2005, p.56).

Novas formas de "inclusão" vêm sendo debatidas como o biculturalismo e o bilinguismo. O governo promove essa integração ao tornar obrigatória a presença de

intérpretes de LIBRAS nas escolas públicas para facilitar o acesso e a continuidade do aluno surdo na escola. Pergunto-me se a simples presença do profissional intérprete de LIBRAS será o suficiente para efetivar a “inclusão”. Essas tentativas de aproximação ainda estão carregadas de discursos ouvintistas e normalizadores. É como se houvesse mudado o nome, mas não se mudou a visão sobre o surdo.

Essa inclusão pode passar por momentos de estranheza e dificuldade no Cefetes, onde as práticas educacionais não vão ser adequadas às necessidades do aluno surdo; onde o professor tende a manter a forma de dar aula dos períodos anteriores, ora por costume, ora por entendimento de que a simples presença do intérprete de LIBRAS será suficiente para a compreensão do aluno surdo.

É diante desse cenário que grupos surdos tentam organizar-se, formando uma comunidade surda e defendendo uma cultura surda. Essa busca “a partir de uma série de elos observáveis que passam por comunicação, territorialidade, uso do tempo, do espaço e das regras sociais, permite inscrever tal discussão no campo dos estudos étnicos/culturais” (LOPES, 2007, p.75)

Ao formarem uma comunidade, os surdos passam a lutar por seus ideais comuns, fortalecendo o grupo em suas reivindicações: terem a língua própria; serem reconhecidos como surdos; terem escolas para surdos que respeitem sua forma de aprender; possuírem uma associação; terem intérpretes em qualquer lugar e momento e participarem de tudo o que ocorre nos locais públicos.

Entretanto, ao se organizar em comunidade, qualquer grupo de pessoas vive a mesmidade e a alteridade concomitantemente. Quando procuramos um grupo em que possamos apoiar-nos, estamos levando nossas características em comum. Entretanto, cada pessoa é única e, mesmo com algo em comum com o outro, tem suas diferenças também, o que torna a própria comunidade um espaço para controvérsias internas.

[...] mais do que uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante” onde se podem depor as armas e parar de lutar, a comunidade realmente existente se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna [...] (BAUMAN, 2003, p.19).

Se o surdo se organiza em comunidade e tem em sua língua de sinais a base de agrupamento, ter um objetivo bem traçado fortalece a teoria do grupo ante as ofertas

dos “dominantes”. É preciso estar bem embasado para se fazer “ouvir” numa sociedade oralista.

Lopes (2007) nos diz que, “se a identidade faz a singularidade, a sua busca individualiza, separa e divide”, e isso é uma coisa temerária quando se quer colocar como grupo, como comunidade, como movimento de afirmação da cultura. É importante que a comunidade surda seja reconhecida, pois “a busca do outro como o mesmo constitui-se em uma tentativa de sobreviver ao apagamento das diferenças, que são frágeis quando solitárias e que, quando agrupadas, tendem a esmorecer” (LOPES, 2007, p.74).

Esses movimentos de afirmação de culturas surdas surgem como uma forma de combate à idéia de patologização. Histórias de origem do povo surdo são freqüentes e diferentes narrativas são construídas em torno de um ideal de cultura ainda utilizando a própria língua de sinais como marca “autêntica” da cultura surda. (COSTA, 2007, p.53)

Assim procuro, nas diversas fontes, uma maneira de compreender a cultura surda. O surdo não pode ter sua cultura centrada apenas na sua surdez, ela é composta por muitas outras formas que o definem, como: etnicidade, gênero, visão política, postura religiosa e orientação sexual. Suas lutas e objetivos circundam os interesses em comum do grupo, formando assim sua visão política e plataforma de reivindicações.

Existem muitas dificuldades ao tentar dar um enfoque cultural no estudo dos surdos. Martins cita Skliar (2001, p.34), dizendo que

[...] em boa medida estas dificuldades são decorrentes de uma postura etnocêntrica, que vê a cultura surda como uma subcultura, no sentido de não-cultura; percebem-na como uma anomalia, um produto de uma deficiência. Afirma, ainda, que o “universalismo” pode ser outro fator preponderante para estas posturas.

Conforme os estudos analisados, pretendo tratar os surdos como um grupo com traços culturais distintos, e não como um grupo com deficiência. Entretanto, o lugar dessa identidade cultural é difícil de ser compreendido imediatamente por mim, pois sou de uma cultura ouvinte que criou todos os estereótipos que tenho sobre o discurso da “deficiência”. Por isso não me sinto totalmente à vontade em assumir esse discurso. Não tendo vivido essas experiências que o surdo vive, sinto-me um invasor nesse espaço e me pergunto: o que o surdo pensa de um pesquisador ouvinte que envereda por caminhos que não compreende e não vivencia? Passar por cima dos valores, que hoje percebo como equivocados, é uma tarefa difícil e

demorada, pois, mesmo acreditando que esses valores foram cultivados na visão da cultura dominante, minha nova forma de ver ainda está carregada de conceitos e estímulos dessa mesma cultura que me dificultam compreender essa identidade.

Perlin (2005, p.57) nos sugere que

é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições do poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

Reconhecer que a construção cultural dos surdos deve ser multicultural é um grande desafio para uma pessoa oriunda da formação cartesiana. Porém, sempre valorizei o lado humano em detrimento dos discursos da deficiência que se colocavam como verdades incontestáveis. Sobre esse olhar colonizador, ao qual tento não sucumbir, Perlin (2003, p.70) explica:

A lógica da civilização: onde a civilização é a fala, a escuta. Neste ponto o ouvinte se converte num 'colonizador' e diante do outro surdo coloca uma falta, uma deficiência, uma menoridade, uma menos-valia social, um diferencialismo. À parte de domínio do mundo real: a escrita e o raciocínio que constitui o poder sobre as leis, identidades, representações, determinações. E atribui ao outro surdo adjetivos degradantes, deprimentes como: minoria lingüística minorias, menos válidos por não ser iguais aos ouvintes, incapacitados, desabilitados, necessitados de 'ter a fala como o ouvinte tem'.

Assim, buscar desconstruir essas marcas em mim é parte da minha pesquisa e do meu convívio com o aluno surdo, bem como um entendimento de que esses discursos devem ser problematizados e discutidos, buscando uma ressignificação.

2 REVENDO VELHOS CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO DIÁLOGO COM OS ESTUDOS SOBRE A SURDEZ QUE CONTRIBUEM PARA ESTA INVESTIGAÇÃO

Se a beleza está
Nos olhos de quem vê
Vou olhar de novo
Pra perceber
(Novo Olhar – Tauller)

Os discursos que ouvi durante muito tempo passavam sempre pelo olhar do déficit. O aluno surdo era a figura a ser enquadrada numa sociedade ouvintista e dominante, e não o contrário. Não se deviam fazer esforços para incluir o aluno surdo, essa obrigação era dele e da família. Foi assim que aprendi e ouvi durante muito tempo. Todas essas afirmações só fizeram reforçar em mim todo estereótipo clínico em que acreditava.

Esses estereótipos do discurso patológico também criaram minha forma de entender o surdo como um corpo imperfeito. Quebrar esse paradigma tem sido um desafio, dado que minhas tentativas sempre estão carregadas de meu conceito anterior, conforme narra Perlin (2005, p.54):

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada.

Então, me pergunto: como romper com representações que a cultura faz circular e que constituem o meu entendimento sobre os surdos? As representações que chegaram a mim sempre foram carregadas do princípio terapêutico e clínico. A pessoa surda era vista por mim como um deficiente e, como tal, sem muito espaço para pertencer à sociedade.

Os ouvintes se consideraram desde sempre homens, normais, não havia outros normais senão eles, não aprendiam dos surdos. Eles eram os outros, as alteridades modelo, as identidades modelo, a pedagogia modelo. Eles eram os homens. (PERLIN, 2003, p.69)

A construção dessa imagem do aluno surdo, para mim, remonta desde 1998, quando tive um aluno surdo numa escola onde trabalhei. Era um aluno de Ensino Médio, eu ministrava a disciplina de Informática, que tinha como objetivo ensinar os

pacotes de aplicativos do Windows⁵. Não houve nenhuma adaptação *a priori* das minhas práticas educacionais para atender o aluno surdo. Era como um “se vira”, ou seja, o problema da adaptação era dele, não meu. O que ele estava fazendo numa escola de alunos ouvintes? Isso não era privilégio de minha disciplina, todas as demais também tratavam o aluno dessa forma. Hoje, quando olho para trás, vejo que as escolhas que fiz diante de meu desconhecimento não foram as melhores.

Trago esse exemplo para os dias de hoje, quando me deparo com a mesma situação, porém num nível de escolaridade diferente e numa realidade diferente. Ser aluno do Curso Técnico demonstra que o aluno procura um lugar numa sociedade que veladamente o exclui, busca ocupar um emprego, ter condições de se sustentar. Nessa nova realidade o aluno surdo traz para mim um novo desafio, lidar com esses estereótipos e desconstruir tudo o que apre(e)ndi na minha jornada como professor, e mais arraigado ainda nos profundos de meu inconsciente, todos os discursos clínicos ouvintistas que me formaram como pessoa. Sobre sua colocação nos cursos profissionalizantes, Klein (2003, p.73), nos diz:

A tecnologia da reabilitação e integração conduz os aprendizes surdos em nome de uma conquista do direito à cidadania. Para isso, são colocados em funcionamento jogos de saber e poder que almejam o ‘desenvolvimento de habilidades que permitam a promoção de auto-estima, interação social e profissional’.

Um novo desafio: evidenciar suas necessidades educacionais na disciplina Lógica de Programação, que nunca precisou ser modelada para esse tipo de situação. Esse trabalho poderá servir de base para as disciplinas que são correlacionadas a esta, como Técnicas de Programação e Linguagem de Programação, como forma de estabelecer parâmetros e signos que interpretem o conteúdo de forma satisfatória ao aluno surdo.

Dado o fato de o meu percurso estar ligado diretamente à informática, área em que atuo há mais de 20 anos, sinto-me bastante à vontade para falar dela, principalmente no que diz respeito à Lógica de Programação, que faz parte do objetivo central de minha pesquisa. Contudo, ao entrar no mundo da cultura surda, meu caminho torna-se desconhecido, pois jamais trilhei por esses passos. Como já citei, tive um aluno surdo no passado, ainda no Ensino Fundamental, entretanto não o via como membro de uma cultura; era um indivíduo que se diferenciava do grupo

⁵ Windows é um Sistema Operacional de computadores produzido pela Microsoft.

em que estava posto, e, muitas vezes, via-o como um intruso num espaço que não havia sido pensado para ele.

A Educação Especial é uma nova vereda para mim, e, para começar a entendê-la, tenho pesquisado e lido dissertações e teses de pessoas que passaram por esse caminho. Seguindo seus passos e tentando perscrutar seus rastros, venho apoiando-me nesses trabalhos e em seus referenciais teóricos. Tenho pisado calmamente e com muito cuidado. Não pretendo repeti-los em sua íntegra, muito menos penso em encontrar a melhor tradução para as marcas deixadas nesse caminho. Cada passo meu, seguindo essas pegadas, é um novo caminhar sobre uma trilha aberta num campo inexplorado para mim.

Como trato, em meu trabalho, do surdo com enfoque cultural, procurei em Gladis Perlin o apoio para tanto. Em sua tese “O Ser e o Estar sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade” (2003), ela utiliza-se da “perspectiva de pós-colonialismo, do pós-estruturalismo e dos estudos culturais”, dado que, acreditando que neste contexto haja espaço para o “encontro da alteridade, diferença e identidade”.

Quero apresentar a mulher, surda, híbrida⁶ que sou, o que molda minha alteridade, identidade e diferença. As minhas experiências como surda envolveM a transição do outro na audição para o outro surdo. Ela se processou como um apagar de signos auditivos, o colocar uma montanha branca sobre estes signos e o passar a signos visuais detentores de ventilações para palavras com epistemologia visual. (PERLIN, 2003, p.19)

Perlin (2003), em sua sensibilidade e no seu direito de ser, traz à tona o ser e o estar sendo surdo, bem como traz sua história e cultura a serem narradas. Não obstante, esses aspectos também tratam da trajetória dos surdos na educação, na inclusão, nos meios sociais e na diminuição vivida por eles nesses meios. Seus discursos e estudos são tanto rodeados como preenchidos pelos estudos de seu professor orientador, Dr. Carlos Skliar.

Para andar lado a lado com Perlin (2003) em sua narrativa, trago Lucyenne Matos da Costa com sua dissertação “Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história” (2007). Esse trabalho é muito importante para mim, porque representa um marco na caminhada em meu estudo, sendo a primeira referência sobre surdos que li e me ajudou a começar minha trajetória neste vasto território que é a cultura surda. Costa (2007),

⁶ Gladis Perlin não nasceu surda. Aos 7 anos, momento em que ela iniciava seus primeiros passos na escrita e leitura, veio a meningite que a deixou sem nenhuma possibilidade de captação natural de sons auditivos.

em sua pesquisa, trata da tentativa de desconstruir a visão colonial e ouvintista imposta aos surdos, tendo como referencial teórico os Estudos Culturais.

Outra relevância de seu estudo é que ela trata do grupo de surdos capixabas, no qual está inserido meu aluno surdo. Costa (2007) defende, ancorada em Stuart Hall (1998), que nação é uma comunidade simbólica, por isso o povo surdo pode ser considerado como tal, pois “[...] apresenta indivíduos que trazem consigo um senso de pertencimento a esse grupo, não apenas, mas principalmente pela língua compartilhada” (COSTA, 2007).

Para meu trabalho, é importante dialogar com esse tipo de visão, que usa, dentro da perspectiva das autoras, o discurso do surdo, que é o oposto do discurso do ouvintismo e do colonialismo. Esse tipo de discurso pode ser ouvido em um ambiente como o Cefetes. Como fazer que a educação do aluno seja assumida dentro da perspectiva dos estudos culturais, num ambiente conhecidamente técnico e de ciências exatas? Esse é um desafio que não penso que seja fácil de vencer num primeiro momento.

Penso que possa existir o desconhecimento com respeito à identidade cultural surda por parte da maioria das pessoas que lidarão com ela no Cefetes. É possível que sua visão sobre a mesma se dê no campo patológico, valorizando suas necessidades especiais e procurando soluções terapêuticas para lidar com essa nova realidade.

Então, baseado nessas considerações, busquei, na tese de Márcia Lise Lunardi – “A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial” (2003) –, uma base para compreender como se produz o sujeito anormal em oposição ao normal, como se existissem essas diferenças sem ser no campo das subjetividades. Nesse trabalho, a autora analisa as relações entre “anormalidade/normalidade e poder/saber”.

Seguindo uma ótica foucaultiana, ela trabalha com os conceitos de “poder disciplinar, biopoder e normalização”. Se não, vejamos:

[...] tanto os conceitos foucaultianos de poder disciplinar e de biopoder foram essenciais para que eu pudesse discutir a operacionalização de uma outra noção central a esta tese, qual seja, a noção de norma. A partir dela, foi possível entender o quanto a disciplina normaliza, uma vez que analisa, decompõe os indivíduos, os lugares e o tempo. Por meio da norma, que se estabelece como uma medida de comparabilidade, discuti e problematizei a partilha entre o normal e o anormal; ou melhor, com a noção de disciplina,

trabalhei com a idéia de que as praticas discursivas dos materiais analisados estavam constituindo técnicas de normalização. (LUNARDI, 2003, p.59)

Em sua tese, ela sustenta que as práticas Educacionais Especiais tentam normalizar o aluno surdo (LUNARDI, 2003, p.111), dialogando com o colonialismo presente em Perlin (2003), no qual a visão ouvintista pretende moldar o aluno surdo.

Lunardi (2003) defende a “pedagogia da diversidade como uma estratégia normalizadora”, que, ao valorizar as diferenças, trilha um caminho onde esmaecem essas diferenças.

Esse processo de normalização pode ocorrer num ambiente como meu campo de estudo. Deixo bem claro que essas atitudes que pressuponho que possam acontecer não seriam carregadas pela perversidade, mas sim pelo desconhecimento e pela tentativa de benevolência. No âmbito profissional, sobretudo na área técnica, reconhecidamente de exatas, o que move boa parte dos envolvidos no trabalho é a lógica, a razão pura e objetiva. Esses mesmos profissionais são colocados agora diante de um novo desafio.

Alguns movimentos de reconhecimento dos direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais levaram o governo federal a promover políticas de inclusão e acesso. Alguns paradigmas ainda estão tendo seus recursos revistos e suas práticas repensadas.

Para me auxiliar nesse processo de quebra e compreensão de paradigmas, revisão de discursos, atentei à tese de doutorado intitulada “Tecnologias de Governo na Formação de Profissionais Surdos” (2003), de Madalena Klein.

Nesse trabalho, a autora trata da inclusão dos sujeitos com necessidades especiais em programas de formação profissional do governo. Ela diz que “a formação de trabalhadores se constitui em um dispositivo de governo que responde às necessidades e exigências de um sistema econômico, social, político e cultural que se preocupa com o risco do desemprego e da exclusão social de indivíduos identificados em grupos específicos [...] particularmente os surdos”.

Essa visão da autora vem dar grande contribuição ao meu trabalho, levando em consideração que o aluno surdo está matriculado em um curso técnico profissionalizante de informática, oferecido gratuitamente por uma instituição federal de ensino tecnológico.

Como se dará a inclusão do aluno surdo diante do contexto de uma instituição federal de educação tecnológica que oferece vagas em todos seus cursos a alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Como será o olhar lançado sobre esse aluno? Quais cuidados pedagógicos serão tomados? Esse aluno será moldado por uma observação normalizadora? Seus direitos de surdo serão respeitados? Klein (2003, p.93) destaca:

As práticas pedagógicas das escolas e seus projetos de capacitação laboral foram justificados e executados, por muitas décadas, procurando corrigir e reabilitar — normalizar — os indivíduos surdos, considerados desviantes das descrições e dos cálculos que definiam aqueles que eram considerados "normais". Não ouvir, num jogo de comparações com os demais seres da espécie humana, se caracteriza numa anormalidade a ser recuperada.

Partindo de sua visão sobre o tema, posso visualizar novos horizontes nessa perspectiva, restando agora analisar alguma produção que tenha tratado diretamente da tecnologia da informática a serviço dos alunos surdos, bem como um estudo que demonstre quão integrados esses indivíduos estão às Novas Tecnologias de Informação e Educação⁷.

Buscando essas referências, encontrei na internet a Dissertação de Mestrado de Emerson Martins, "Cultura Surda, Educação e Novas Tecnologias em Santa Catarina" (2005), a qual trata justamente da análise das potencialidades e os limites das Novas Tecnologias de Informação e Educação no processo de inclusão do surdo. Por esse prisma, ele ainda discute o papel da tecnologia educacional no processo de inclusão do aluno surdo na cultura dominante.

É interessante ressaltar nesse trabalho, realizado em Santa Catarina, no CEFET-SC, o fato da observação que essas "experiências de apropriação pedagógica das Novas Tecnologias de Informação e Educação [...] não são tecnologicamente determinados, mas resultam da ação negociada de uma rede de atores".

Na dissertação de Martins, uma característica que se aproxima do meu é o fato de ele trabalhar com "a formação e as especificidades da cultura surda, considerando-se questões como identidade surda, linguagem, normalização, bilingüismo [...]".

Embasado nesses trabalhos, identifico uma tênue linha que se assemelha ao meu, que é a visão cultural dos mesmos, passando por Perlin (2003) e Costa (2007), mas tendo um enfoque cultural presente também em Martins (2005) e Lunardi (2003).

⁷ MARTINS chama de Novas Tecnologias de Informação e Educação os novos itens de hardware e software disponíveis ao uso, como CD-ROMs, DVDs, Internet, Videoconferências e outros.

Após trilhar o caminho da cultura, deparo-me com uma visão presente no sistema, que é o fator de normalidade/anormalidade que se contrapõe num discurso subjetivo, podendo culminar numa pedagogia terapêutica que vise a normalizar o aluno surdo diante de uma cultura ouvintista dominante. Nesse ponto, quem clareia meu ponto de vista é a presença do trabalho de Lunardi (2003, p.105), que passeia pela produção da anormalidade pelos discursos existentes na Educação Especial:

A constituição da escola como esse espaço de escrutínio, de diagnóstico, de quadriculamento e de observação constante, tem na Educação Especial um terreno fértil. O ritual do exame não é estranho às instituições que atendem crianças surdas; pelo contrário, esse mecanismo disciplinar produziu uma maquinaria de controle que funcionou como um laboratório de observação e registro de anormalidades. A PNEE vai apontar a necessidade de colocar esses sujeitos num “estado” de visibilidade constante. Para isso, já aponta, nas suas diretrizes gerais, a necessidade de “realizar o atendimento sócio-psicopedagógico o mais cedo possível, com base em diagnóstico que envolva procedimentos de avaliação global”. “Implementar atendimentos especializados às crianças da primeira infância” e desenvolver ações voltadas para “os processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico diferencial” são alguns dos procedimentos que vão colocar em funcionamento um conjunto de operações capaz de relacionar os desempenhos, os comportamentos e as atitudes de alunos surdos, sendo, ao mesmo tempo, capazes de comparação permitindo um espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.

Em seguida, encontro-me no ambiente onde meu estudo foi realizado: um centro federal de educação tecnológica, especificamente num curso técnico profissionalizante que, recentemente, abriu suas portas para os alunos egressos da EJA, que trouxe consigo a matrícula de um aluno surdo. Para me auxiliar na ambientalização, trago Klein (2003) com seu trabalho que trata justamente das tecnologias de governamento para a formação profissional dos surdos.

O curso técnico tratado no meu estudo é o Curso Técnico em Informática. As Novas Tecnologias de Informação e Educação também são tratadas no trabalho. Martins (2005) traz sua ótica sobre o assunto, e um dos locais de seus estudos é o Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) na Unidade de Ensino Descentralizada de São José (UNED-SJ) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), localizada em São José. Essa localização aproxima nossos trabalhos, não em termos geográficos, mas no aspecto Institucional, já que são tratados em centros de educação pertencentes ao mesmo sistema.

Assim, meu trabalho aproxima-se de cada tese em alguns pontos, por isso sou norteado por esses olhares que complementam e direcionam os meus. Busquei, nos

trabalho de Perlin (2003) e Costa (2007), os enfoques culturais que deram aos estudos surdos e favoreceram, dessa forma, o amadurecimento de meu olhar, tirando-me do ponto de vista clínico/normalizador e fazendo que as questões dos surdos, como a língua de sinais e sua cultura visual, fossem valorizadas.

Lunardi, por sua vez, trouxe-me o olhar da normalidade sobre o indivíduo surdo e o modo como se formam esses sujeitos anormais diante de uma visão ouvintista, que tenta normalizar esse sujeito ante um poder disciplinar.

Sobre esse poder disciplinar, atentei ao fato de que o curso em que o aluno surdo está matriculado é um curso profissionalizante e de iniciativa federal, assim está sujeito às regras desse poder. Por esse motivo, o trabalho de Klein (2003) é tido como uma significativa fonte de apoio, pois ela trata da inclusão de pessoas com necessidades especiais na formação profissional oferecida pelo governo, o que ela entende como tecnologias de governamento, as quais respondem pelas “exigências de um sistema econômico, social, político e cultural que se preocupa com o risco do desemprego e da exclusão social de indivíduos identificados em grupos específicos e neste estudo, particularmente, dos surdos.” (Klein, 2003, p.8)

Por essas possibilidades de diálogos é que me apoiei nesses estudos. À medida que me enveredava na pesquisa, ia tecendo esse relacionamento com as teses que serviram de norteadoras ao meu trabalho.

3 A INSTITUIÇÃO CEFETES: contextualizando o campo de estudo

Grande forja de homens viris,
Impressora fiel de ideias sãs.
Celeiro imenso de almas febris,
Salve escola de jovens titãs.
(Marcha Eteviriana - Jair Marino)

Neste capítulo, trago resumidamente o histórico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) e seus cursos. Após, de maneira bem resumida, trato da presença do EMJAT no Cefetes e, em seguida, de meus objetivos de pesquisa.

O Cefetes foi criado, em 23 de setembro de 1909, no governo do então presidente Nilo Peçanha. Regulamentado pelo Decreto 9.070, de 25 de outubro de 1910, foi chamado inicialmente de Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo, tendo como propósito a formação de profissionais artesãos, com ensino voltado para o trabalho manual.



Ilustração 1 - Primeira Sede (1909-1917)



Ilustração 2 - Escola de Artífices (1910-1917)



Ilustração 3 - Turma na Oficina de Marcenaria (1910)

Foi denominado Liceu Industrial de Vitória a partir de 1937, que passou a formar profissionais habilitados para a produção industrial, mantendo, ainda, o ensino com características artesanais.



Ilustração 4 - Segunda Sede (1917-1942)

A Unidade de Ensino de Jucutuquara, em Vitória, foi inaugurada em 11 de dezembro de 1942, na época passou a ser chamada Escola Técnica de Vitória (ETV). Contava com internato e externato, oficinas e salas de aula para atender aos cursos de:

- Artes de Couro;
- Alfaiataria;
- Marcenaria;
- Serralheria;
- Mecânica de Máquinas;
- Tipografia e
- Encadernação.

A Escola foi ajustando seus cursos às necessidades da sociedade da época e, concomitantemente, ia adequando o modelo de educação, trazendo os aspectos disciplinares que moldariam o aluno transformando-o num futuro trabalhador que se encaixa no formato que as empresas demandavam.



Ilustração 5 - Móveis produzidos na oficina de marcenaria (1945)

Foi denominada Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) em 3 de setembro de 1965, visando a atender ao mercado de trabalho que necessitava de mão-de-obra especializada ante uma nova sociedade industrial e em via de desenvolvimento tecnológico. Essa necessidade, cada vez mais acentuada, fez-se sentir no final dos anos 60. A procura pela qualificação crescia de tal forma “a ponto de ser necessário fechar o dormitório para que fossem construídas novas salas de aula”. (PINTO, 2007, p.46)



Ilustração 6 - Oficina de Artes Industriais (1962)

Em 1993, foi inaugurada a Unidade de Ensino Descentralizada de Colatina - ES (UnED Colatina), como forma de atender à região noroeste do estado, formando inicialmente profissionais nas áreas de Informática e Construção Civil.

Num Decreto Presidencial em março de 1999, a ETFES passa a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), com maior abrangência e possibilidades de atuação, autorizando seu primeiro curso superior, Curso Superior de Tecnologia em Metalurgia e Materiais, iniciado em agosto de 1999. O segundo curso, esse na área de Meio Ambiente, surgiu em março de 2000, o Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental.

Em 2003, surgiram os cursos superiores de Tecnologia⁸ em Análise e Desenvolvimento de Sistemas⁹ e em Redes de Computadores¹⁰, na Unidade de Ensino de Serra - ES (inaugurada em 12 de março de 2001) e na Unidade de Ensino de Colatina - ES. Hoje o Cefetes oferece formação continuada de trabalhadores,

⁸ O Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas analisa, projeta, documenta, especifica, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. Esse profissional trabalha, também, com ferramentas computacionais, equipamentos de informática e metodologia de projetos na produção de sistemas. Raciocínio lógico, emprego de linguagens de programação e de metodologias de construção de projetos, preocupação com a qualidade, usabilidade, robustez, integridade e segurança de programas computacionais são fundamentais à atuação desse profissional.

⁹ Sistemas de Informação é uma combinação de recursos humanos e computacionais que inter-relacionam a coleta, o armazenamento, a recuperação, a distribuição e o uso de dados com o objetivo de eficiência gerencial (planejamento, controle, comunicação e tomada de decisão) nas organizações.

¹⁰ O Tecnólogo em Redes de Computadores é o profissional que elabora, implanta, gerencia e mantém projetos lógicos e físicos de redes de computadores locais e de longa distância. Conectividade entre sistemas heterogêneos, diagnóstico e solução de problemas relacionados à comunicação de dados, segurança de redes, avaliação de desempenho, configuração de serviços de rede e de sistema de comunicação de dados são áreas de desempenho desse profissional. Conhecimentos de instalações elétricas, teste físico e lógico de redes, normas de instalações e utilização de instrumentos de medição e segurança são requisitos à atuação desse profissional.

ensino médio integrado, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.



Ilustração 7 - Campus Serra

A partir de maio de 2006, foram oferecidos os cursos de Engenharia Metalúrgica, Engenharia Elétrica e Licenciatura em Química.

Atualmente, o Sistema Cefetes oferece diversos cursos:

Formação inicial e continuada de trabalhadores: Unidade de Ensino de Vitória

- Ensino Médio:
 - Ensino Médio Integrado: Unidade de Ensino de Vitória e Colatina;
 - Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores: Unidade de Ensino de Vitória, Colatina e Serra.
- Curso Técnico:
 - Construção Civil: Unidade de Ensino de Vitória e Colatina;
 - Geomática: Unidade de Ensino de Vitória;
 - Eletrotécnica: Unidade de Ensino de Vitória;
 - Mecânica: Unidade de Ensino de Vitória e São Mateus;
 - Metalurgia e Materiais: Unidade de Ensino de Vitória;
 - Automação Industrial: Unidade de Ensino de Serra;
 - Informática: Unidade de Ensino de Colatina e Serra;
 - Química de Alimentos: Unidade de Ensino de Vitória;
 - Segurança do Trabalho: Unidade de Ensino de Vitória e Colatina;

- Transporte: Unidade de Ensino de Vitória.
- Curso de Especialização Técnica:
 - Inspeção de Equipamentos e Instalações de Petróleo e Gás Natural: Unidade de Ensino de Vitória e São Mateus.
- Curso Superior:
 - Tecnologia em Metalurgia e Materiais: Unidade de Ensino de Vitória;
 - Tecnologia em Saneamento Ambiental: Unidade de Ensino de Vitória;
 - Tecnologia em Manutenção Eletromecânica: Unidade de Ensino de Vitória;
 - Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas: Unidade de Ensino de Serra;
 - Tecnologia em Redes de Computadores: Unidade de Ensino de Serra e Colatina;
 - Engenharia Metalúrgica;
 - Engenharia Elétrica;
 - Licenciatura em Química.
- Curso de Pós-Graduação:
 - Curso de Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho: Unidade de Ensino de Vitória;
 - Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Engenharia Sanitária e Ambiental: Unidade de Ensino de Vitória.

Diante da exposição dos cursos ofertados pelo Cefetes, dois serão tratados em meu trabalho: de forma sucinta o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores e o Curso Técnico de Informática.

3.1 O ENSINO MÉDIO PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Seria a educação um direito garantido à todos? Talvez, direito seja, mas, é certo que muitas pessoas não tem acesso à ela de forma que possam alcançar o domínio de todas as etapas da mesma. Esse direito vem de longa data. Já encontramos sua obrigatoriedade na Constituição Imperial de 1824 que reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art, 179, 32). Na Constituição de 1934 é reconhecida publicamente, e em caráter nacional, que a educação é direito de todos, e, ressalta que dentro desses todos está o adulto, também (Cury, 2000, p.17). A Constituição de 1967, por sua vez, mantém a educação como direito de todos, mas, traz a

obrigatoriedade do ensino até os 14 anos. “A Emenda Constitucional de 1969, também conhecida como Emenda da Junta Militar, usa, pela primeira vez, a expressão direito de todos e dever do Estado para a educação” (Cury, 2000, p.20).

A Constituição vigente (1988) matém essas conquistas, e em seu art. 205 nos diz que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mesmo com todas as legislações que deveriam garantir o acesso à educação, é certo que algumas pessoas não chegam a ter acesso a escola no tempo previsto, outros iniciam em seus caminhos, mas não vão adiante no percurso ou, se vão, o fazem de forma precária, ao ponto de não conseguirem aprender. Algumas pessoas abandonam cedo a escola em virtude de fatores diversos, alguns pontuados por Cury (2000, p.9), como interrupção forçada:

[...] seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

A Educação de Jovens e Adultos vem como uma forma de resgate dessas pessoas que não obtiveram êxito em seus estudos ou que não conseguiram, sequer, acesso a ele, conforme nos diz Cury (2000, p.5):

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

O afastamento dessas pessoas do processo de letramento e educação, em parte, vem de um processo histórico-social que deixa suas marcas naqueles que, descendentes dos excluídos originais, sentem a perpetuação desse processo, como menciona Cury (2000, p.6):

No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica.

Assim, diante desse contexto, a escola é conclamada a participar desse processo de resgate social, pois, “dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual” (CURY, 2000, p.8) e Cury (2000, p.8) complementa:

E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social.

Pensando em propiciar educação para aqueles que vivem essa condição, alguns programas foram criados no Brasil. Nessa ação de conquista, o Cefetes iniciou sua primeira turma de EJA em 2001, adiantando-se ao Decreto Federal 5.458/2005, que determinou a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – Proeja¹¹.

Pinto (2007, p.45) escreveu em seu artigo:

A partir da constatação de que as políticas públicas de educação e os sistemas educacionais produziram, ao longo das últimas décadas, um enorme contingente de jovens e adultos que sequer concluíram o ensino fundamental e por isso se posicionam à margem do processo de ingresso no mundo do trabalho formal, o Proeja se demarca, assim, uma inflexão nas políticas públicas educacionais que vinham sendo instituídas na década de 1990. Essa década foi um período em que o Estado Brasileiro foi regido pela hegemonia do “pensamento único” concebido pelos organismos econômicos internacionais, mais notadamente o Banco Mundial, como agente econômico financiador dos projetos sociais e, sobretudo, de modelos de reformas educacionais.

Vemos que a motivação para essa modalidade é atender a um mercado de trabalho que procura por pessoas qualificadas para exercer as atividades fins. Outra finalidade para o projeto é a recuperação social, em que se oferta educação básica e formação técnica àqueles que ficaram “à margem do processo de ingresso no mundo do trabalho formal”. Dessa forma, tende a diminuir o impacto nas políticas

¹¹ É um programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos, conforme as diretrizes estabelecidas no Decreto 5154/05. Tem como objetivos: oferecer uma Educação para Jovens e Adultos, baseada na construção do conhecimento que aponte para a resolução de problemas, para a autoaprendizagem que insista na reflexão permanente sobre a prática de forma interdisciplinar e contextualizada; oferecer a jovens e adultos uma oportunidade de articular as experiências da vida com os saberes escolares; preparar cidadão para a vida, com a perspectiva de educação permanente; qualificar e habilitar profissionais para acompanhar a evolução do conhecimento tecnológico e a aplicação de novos métodos e processos na prestação de bens e serviços, isto é, profissionais qualificados e empreendedores capazes de se inserir no processo produtivo dos diversos setores da economia de forma consciente, buscando, além da qualificação científico-tecnológica, a reciclagem de novos conhecimentos e métodos.

sociais e a colocar, no mercado de trabalho, essas pessoas que estavam fora da sociedade produtiva, convertendo pessoas que necessitavam de programas sociais em força de trabalho e consumidores de bens e serviços, como nos aponta Cury (2000, p.9):

O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana. Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

O Cefetes ofereceu essa modalidade de ensino nomeando-a Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores – EMJAT. Sua concepção partiu de um grupo de professores voluntários da Instituição que, exercendo seu papel social, vislumbraram a possibilidade de levar a educação a pessoas que, por algum motivo, tiveram de abdicar ou mesmo não tiveram acesso a ela.

O EMJAT nasceu em 2001 e seguiu os parâmetros do Decreto 2.208/97.

Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Seguindo essa norma, pensou-se em atender os trabalhadores que tivessem concluído o antigo primeiro grau ou Ensino Fundamental. A oferta do EMJAT prevê a conclusão do Ensino Médio em dois anos. O aluno egresso do EMJAT, no ato da inscrição para o processo seletivo, escolhe um curso técnico ao qual terá acesso na conclusão do seu curso de Ensino Médio, tendo, então, mais dois anos para se formar como Técnico.

Numa perspectiva inclusiva, a possibilidade de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de EJA está estritamente ligada à oportunidade de se estabelecer um entrelaçamento dos vários saberes, conhecimentos e experiências trazidos para dentro da escola. A integração expressa uma potencialidade que permite à constituição do currículo escolar diante dos diferentes saberes que não são apenas aqueles identificados como “conteúdos historicamente acumulados pela humanidade”. Nessa dimensão, o currículo no Proeja compõe-se também pelos “saberes da vida” trazidos para o interior da escola pelos jovens e adultos, isto é, a experiência. Nessa perspectiva, cabe à escola ressignificar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade para o contexto experiencial dos sujeitos da EJA. (PINTO, 2007, p.47)

Respeitar esses saberes deve ser mais do que ideologias. Esse respeito ao ‘contexto experiencial dos sujeitos EJA’ também deve estar na cabeça dos professores que lidarão com essas pessoas. Sobre essa experiência de vida, Cury (2000, p.34) contextualiza a importância da EJA nesse processo dizendo que:

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes “saberes” nascidos destes “fazerem”.

As atitudes devem estar de acordo com esse contexto, do contrário correm o risco de ficar apenas no discurso e, na realidade, manter a prática usada com os alunos oriundos dos processos seletivos tradicionais. Cury, (2000, p.33), nos alerta que:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, [...] Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não

lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes [...]

Diante desse temor, de uma nova discriminação, questionamentos me visitam: Qual será o contexto experiencial do aluno surdo? Como serão respeitados seus 'saberes da vida' antes de ingressar na escola?

São questões que não tem como ser respondidas imediatamente, possivelmente, essas respostas serão construídas de acordo com o processo de inclusão desse aluno na instituição. Não há um planejamento pedagógico que vislumbre responder essas perguntas, na verdade, a matrícula de um aluno surdo no EJA foi uma grata surpresa que lançou um desafio à escola. Portanto, esse modelo de ensino não foi pensado para a especificidade da surdez, mas sim, buscando adaptar a oferta do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores, passou-se a seguir a recomendação do Governo Federal no Decreto 5.154/2004.

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

formação inicial e continuada de trabalhadores;

educação profissional técnica de nível médio; e

educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Seguindo o tipo de oferta de cursos segundo o Decreto 5.478/2005:

Art. 3º Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de mil e seiscentas horas, assegurando-se cumulativamente: a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos.

Essa modalidade de Ensino inclusivo visa a alcançar aqueles que não concluíram sua escolaridade no “curso normal” de educação; aqueles que pararam de estudar para trabalhar e ajudar na renda familiar; aqueles que não obtiveram êxito nos estudos e, desestimulados, desistiram dos estudos; aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e não encontraram no ensino regular espaço para o desenvolvimento de sua educação entre tantas outras possibilidades.

O Cefetes adotou o modelo do curso de educação profissional técnica de nível médio no âmbito do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) citado no art. 4º do Decreto 5.478/2005, que prevê uma carga horária de 2400 horas: 1200 para a formação geral e 1200 horas para a habilitação profissional técnica. Um desses cursos é o Curso Técnico em Informática, do qual estou Coordenador e professor.

3.2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O Curso de Informática foi iniciado na antiga ETFES, no ano de 1993 e era um curso integrado com o então segundo grau, com duração de quatro anos.

O curso já se propunha a ter um nível de profundidade capaz de preparar o aluno para o mercado de trabalho, pelo qual a primeira turma teve um aproveitamento considerável.

Em 2001, o Curso de Informática passou a ser oferecido no Cefetes - Serra, no formato Pós-Médio e com a grade curricular abaixo:

<p>Módulo I</p> <p>Processamento de Dados</p> <p>Sistemas Operacionais</p> <p>Aplicativos Computacionais</p> <p>Lógica de Programação</p> <p>Inglês Instrumental</p> <p>Projeto Integrador</p>
<p>Módulo II</p> <p>Técnicas de Programação</p> <p>Linguagens de Programação</p> <p>Análise e Projeto de Sistemas</p> <p>Desenvolvimento e Administração de Banco de Dados</p>

Inglês Instrumental Projeto Integrador
Módulo III Fundamentos de Rede Sistemas Operacionais de Rede Projetos de Redes e Instalações Físicas Redes Wan e Interconectividade / Internet Inglês Instrumental Projeto Integrador
Módulo IV Projeto de Construção de Sites Computação Gráfica Aplicativos e Multimídia Tecnologia da Informação para Internet Inglês Instrumental Projeto Integrador

Como se pode observar, o curso, pela sua estrutura curricular, à exceção do módulo III, foi elaborado para atender ao mercado de programação e desenvolvimento. Observando esse direcionamento, teremos como “espinha dorsal” do curso a disciplina Lógica de Programação, seguida pela disciplina Técnicas de Programação, que é uma extensão da primeira.

Os projetos de curso são baseados no modelo de competências e habilidades¹². A disciplina Lógica de Programação traz como competência: desenvolver algoritmos por meio de divisão modular e refinamento sucessivos. Já as habilidades são: reconhecer as principais estruturas de dados, comandos e operadores; criar programas de aplicação usando procedimentos e funções; modelar dados e funções de sistemas; refletir sobre os problemas e ser criativo na busca de soluções; apresentar soluções com grau de aprofundamento.

A disciplina Técnicas de Programação traz como competência: desenvolver algoritmos por meio de divisão modular e refinamento sucessivos; selecionar e

¹² Não vou me ater a explicar os termos técnicos, apenas farei uma explanação do conjunto de disciplinas e palavras próprias do conteúdo do curso.

utilizar estruturas de dados na resolução de problemas computacionais; aplicar linguagens e ambientes de programação no desenvolvimento de software. Já as habilidades são: avaliar as necessidades do usuário, propondo soluções em informática; reconhecer as principais estruturas de dados, comandos e operadores; criar programas de aplicação usando procedimentos e funções; identificar entre as estruturas de dados a que melhor se adapta à solução do problema; modelar dados e funções de sistemas; refletir sobre os problemas e ser criativo na busca de soluções; apresentar soluções com grau de aprofundamento.

Essa “espinha dorsal” que rege o curso começa com a disciplina Lógica de Programação e continua com Técnicas de Programação e é implementada com Linguagem de Programação.

Como professor do Curso Técnico em Informática do Cefetes, tenho acompanhado, desde fevereiro de 2003, as turmas ingressantes na Serra. Nesse processo de observação, venho verificando as disciplinas em que os alunos acabam ficando retidos.

Sob essa hipótese, busquei nos diários de cada final de módulo, desde 2001, a existência de retenção de alunos por reprovação nas disciplinas centrais do curso, através de uma consulta documental na Coordenadoria de Registros Escolares, como nos diz Ludke (1986, p.39):

Os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Essa análise documental pretendia verificar a quantidade de alunos retidos nessas três disciplinas especificamente, como podemos observar nas tabelas abaixo:

TABELA 1 - ACOMPANHAMENTO DE RETENÇÕES EM LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO

Ano/período	Reprovados	Turma	Qte	Desist	Total	Porcent
2002/2	1	IV1	33	3	30	3%
2002/2	2	IN1	33	2	31	6%
2003/1	8	IM1	32	3	29	28%
2003/1	10	IV1	32	5	27	37%
2003/1	1	IN1	32	5	27	4%
2003/2	14	IM1	32	0	32	44%
2003/2	7	IN1	32	3	29	24%
2004/1	8	IN1	32	6	26	31%
2004/2	11	IN1	32	4	28	39%

2005/1	2	IN1	34	7	27	7%
2005/2	2	IN1	32	1	31	6%
2006/1	4	IN1	31	0	31	13%
2006/2	4	IN1	32	2	30	13%
2007/1	4	IN1	32	2	30	13%
2007/2	4	IN1	34	1	33	12%

Na análise dessa primeira tabela, verifiquei que o primeiro aluno retido na disciplina Lógica de Programação só apareceu em 2002/2, ou seja, na quarta turma de egressos. Sendo essa disciplina uma das mais importantes, na qual muitos alunos têm dificuldades, fui investigar o porquê de não haver retidos antes. Questões relacionadas à qualificação do docente e à recenticidade da disciplina na estrutura curricular do referido curso podem, a nosso ver, justificar os dados constatados na tabela apresentada acima. Isso não significa que, por conta das características da referida disciplina, teríamos de ter um número significativo de alunos reprovados ou retidos. Apenas procuramos realizar um contraste entre os dados atuais e os anteriores.

Vemos que, de 2003/1 a 2004/2, houve um acréscimo nesses índices, ultrapassando os 20% em muitos casos, o que revela uma exigência maior sobre essa disciplina, conseqüentemente produzindo um grau de aproveitamento menor dos alunos que ficavam reprovados.

TABELA 2 - ACOMPANHAMENTO DE RETENÇÕES EM TÉCNICAS DE PROGRAMAÇÃO

Ano/período	Reprovados	Turma	Qte	Desist	Total	Porcent
2002/1	3	M4	32	1	31	10%
2002/1	6	V4	31	4	27	22%
2002/2	4	IM2	31	7	24	17%
2003/1	6	IM2	29	7	22	27%
2003/1	7	IV2	20	1	19	37%
2003/2	15	IM2	29	3	26	58%
2003/2	5	IV2	20	6	14	36%
2003/2	1	IN2	30	6	24	4%
2004/1	14	IM2	31	5	26	54%
2004/1	13	IN2	32	3	29	45%
2004/2	17	IN2	32	9	23	74%
2005/1	8	IN2	36	7	29	28%
2005/2	9	IN2	32	5	27	33%
2006/1	3	IN2	32	3	29	10%
2006/2	4	IN2	30	4	26	15%

2007/1	9	IN2	33	5	28	32%
2007/2	11	IN2	30	2	28	39%

A tabela de Técnicas de Programação nos apresenta uma realidade ainda pior do que a de Lógica de Programação. Só em duas turmas, em períodos distintos, temos um índice de retenção inferior a 15%.

Uma explicação poderia ser a não aquisição dos conhecimentos devidos na disciplina-chave – Lógica de Programação –, pois ela reflete diretamente na disciplina Técnicas de Programação. Mas outros fatores também devem ser considerados, como perfil da turma e perfil do professor.

Não queremos aqui encontrar os fatores que levaram a esses resultados, mas sim demonstrar, por meio desses dados quantitativos, a representatividade e o grau de dificuldade que essas disciplinas apresentam.

TABELA 3 - ACOMPANHAMENTO DE RETENÇÕES EM LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO

Ano/período	Reprovados	Turma	Qte	Desist	Total	Porcent
2001/2	3	M4	32	5	27	11%
2001/2	1	V4	28	6	22	5%
2001/2	1	N4	30	10	20	5%
2002/1	23	M4	32	1	31	74%
2002/1	24	V4	31	4	27	89%
2002/2	10	IM2	31	7	24	42%
2003/1	13	IM2	29	7	22	59%
2003/1	12	IV2	20	1	19	63%
2003/1	4	IN2	30	3	27	15%
2003/2	4	IM2	29	3	26	15%
2003/2	1	IV2	20	6	14	7%
2003/2	6	IN2	30	6	24	25%
2004/1	9	IM2	31	5	26	35%
2004/1	8	IN2	32	3	29	28%
2004/2	14	IN2	32	9	23	61%
2005/1	18	IN2	36	7	29	62%
2005/2	14	IN2	32	5	27	52%
2006/1	6	IN2	32	3	29	21%
2006/2	10	IN2	30	4	26	38%
2007/1	7	IN2	33	5	28	25%

Semelhantemente à Técnicas de Programação, Linguagem de Programação tem seus números como alarmantes, chegando ao índice de 89% de retenção de uma

turma. Esse fato, somado à grande quantidade de índices acima de 50%, mereceria uma pesquisa à parte, bem como em Técnicas de Programação.

A análise documental sustenta minha hipótese da dificuldade perpetuada, no tempo, nessas disciplinas, provando, por meio da verificação das altas porcentagens, que há um problema a ser explorado. Como diz Ludke (1986, p.39), “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Nesse momento, poderiam me perguntar: mas o que você tem que ver com essas disciplinas? Por que está tão interessado nelas?

A resposta a essas perguntas é que atualmente sou o professor de Lógica de Programação do referido curso, como indicado anteriormente, e, observando, tenho tentado diminuir esses números por meio da intervenção e da mediação pedagógica¹³.

Não obstante, passou-se a oferecer Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de 2006/1, para o curso Técnico em Informática no Cefetes - Serra. Os dois primeiros anos dessa turma são realizados no Cefetes - Vitória, pois lá eles completam seus estudos do Ensino Médio. Após essa etapa, eles têm mais um período de dois anos no Curso Técnico, e esse momento é vivido na Serra - ES. Nessa turma de 2006/1 está matriculado um aluno surdo, que optou pelo Curso de Informática. Sua chegada ao Cefetes - Serra estava prevista para 2008/1, entretanto ele ficou retido em uma disciplina, o que adiou sua entrada no Cefetes - Serra para 2008/2.

Diante dessa realidade e das minhas experiências com os alunos ouvintes, surgiu esta preocupação: Como trabalhar com um aluno surdo nesta disciplina? Esta situação ainda é mais extensa, pois, diversos outros professores de disciplinas técnicas terão esse mesmo desafio. Como proceder? Como atender a esse aluno? Como trabalhar de uma forma colaborativa com outros profissionais que atendem esse aluno, em particular a intérprete? Como atender esse aluno sem perder de vista os outros alunos e contextos onde eles estão inseridos?

Nesse sentido, pretendo investigar o processo de inclusão do aluno surdo no Curso Técnico em Informática do Cefetes Serra - ES a partir de um estudo de caso.

¹³ Chamo de intervenção e mediação pedagógica minha ação como professor, na qual procuro antecipar e identificar os alunos com dificuldades, tratando desses casos paralelamente à disciplina ou encaminhado ao apoio pedagógico da escola.

3.3 A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CEFETES: o aluno surdo

Do: Diretor da Escola Técnica de Vitória
 Ao: Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos
 Assunto: Respondendo a uma solicitação

Sr. Diretor:

Em resposta ao ofício desse Instituto de 20 de julho findo, comunico-vos que o Conselho de Professores da nossa Escola, em sua reunião de 14 de setembro último determinou, por unanimidade de votos que a Escola Técnica de Vitória não poderá aceitar em seu quadro, alunos surdos, pelo fato de ser o tipo de aprendizagem muito complexo, não podendo os alunos que a êle se entregem, prescindir da audição, a não ser que a Escola incluísse em seu quadro de docentes pessoas de habilitação específica capazes de dedicar-se ao ensino exclusivo que o novo grupo passaria a exigir.

Ilustração 8 - Arquivo do Cefetes - 1965

Transcrição do texto do documento:

“Do: Diretor da Escola Técnica de Vitória

Ao: Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Assunto: Respondendo a uma solicitação

Sr. Diretor:

Em resposta ao ofício desse Instituto de 20 de julho findo, comunico-vos que o Conselho de Professores de nossa Escola, em sua reunião de 14 de setembro último determinou, por unanimidade de votos que a Escola Técnica de Vitória não poderá aceitar em seu quadro, alunos surdos, pelo fato de ser o tipo de aprendizagem muito complexo, não podendo os alunos que a êle se entreguem prescindir de audição, a não ser que a Escola incluísse em seu quadro de docentes pessoas de habilitação específica capazes de dedicar-se ao ensino exclusivo que o novo grupo passaria a exigir (sic).”

O texto acima demonstra como era pensada a educação na década de 60. A dificuldade em aceitar alunos surdos na então Escola Técnica de Vitória era visível, e a essa aceitação estava atrelada a existência de um profissional que possuísse as habilitações específicas para atuar exclusivamente junto com o novo grupo de alunos.

A Pedagogia Emendativa¹⁴, apesar de aplicada nas décadas de 40 e 50, parece ecoar no dias de hoje, pois trazer um aluno surdo para uma instituição que ainda não está adaptada as suas necessidades e entregá-lo a um curso em que as práticas educacionais foram pensadas para alunos ouvintes e nunca cogitadas em ser adequadas a esse aluno é como receber um aluno de intercâmbio e jogá-lo em uma sala com um idioma totalmente diferente do seu e esperar que ele se forme com méritos.

Ajustar e recuperar os surdos eram objetivos das oficinas, sendo que o ensino profissional era justificado pela afirmação de que 'o deficitário é um desajustado' e que 'imprimindo-se aos trabalhos e atividades escolares, métodos adequados' seria possível restituir 'à coletividade o elemento produtivo, com uma profissão honesta para viver do próprio trabalho honroso e lucrativo' – técnicas de normalização a serem implementadas 'dentro de cada sala de aula, de cada setor de trabalho' devendo todos os educadores estarem preocupados com 'o futuro bem-estar do surdo-mudo e sua integralização real no meio de seus iguais. (KLEIN, 2003, p.69)

Até o início desse trabalho, em 10 de fevereiro de 2008, tínhamos três alunos surdos matriculados no Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) do Cefetes. Para atender a essa demanda, e, seguindo as normas da Lei, o Cefetes contratou profissionais que pudessem atuar para mediar a comunicação com esses alunos.

Todos os alunos, surdos e ouvintes, quando participaram do processo seletivo tinham a opção de escolher um curso técnico para cursar ao final do EMJAT, os três alunos surdos, dois dos quais desistiram ainda no período em que estudavam na Unidade de Vitória, escolheram o Curso Técnico de Informática, curso no qual atuo e estou atualmente como Coordenador, conforme dito anteriormente.

¹⁴ Pedagogia Emendativa para os “surdos-mudos” surgiu nas primeiras décadas do século XX, quando se instituiu uma proposta curricular para a educação dos surdos. Essa proposta privilegiava o ensino da linguagem, enfatizando suas modalidades oral e escrita como também propunha a habilitação profissional em oficinas organizadas dentro do espaço escolar. Fazem parte, também, desse conjunto de documentos alguns artigos escritos por educadores de surdos nas décadas de 40 e 50, os quais mantinham argumentações semelhantes às de seus antecessores. (KLEIN, 2006)

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, diz em seu Capítulo II, Art. 8º, § 1º, itens de I a III:

Art. 8º As instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

§ 1º Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão:

I - capacitar os professores para o ensino e uso da LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa para surdos;

II - viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos surdos;

III - prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas;

(Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002)

Dessas medidas de adaptação, a que é efetivamente aplicada é a presença do profissional de LIBRAS na escola. O Cefetes Vitória contratou dois professores bilíngues com prática em LIBRAS para servirem de intérpretes nas aulas do Ensino Médio. Intencionamos refletir com esses intérpretes sobre as melhores condições para trabalhar pedagogicamente na referida disciplina com o aluno surdo, visando as suas necessidades educacionais por meio do trabalho colaborativo entre o professor da disciplina em questão e os intérpretes de Língua de Sinais (Libras).

No entanto, seria muito otimismo pensar que a simples presença da intérprete de LIBRAS na sala de aula pudesse, sozinha, favorecer a educação do aluno surdo. A instituição precisa preparar-se melhor e qualificar sua estrutura para proporcionar a esse aluno melhores condições educacionais.

Na Serra tivemos nossa primeira matrícula de alunos com necessidades especiais em 2006/1, com a entrada do aluno surdo no EMJAT, com opção para o curso Técnico de Informática. Não houve uma providência imediata na Unidade Serra, pois, primeiramente, o aluno teria de cumprir dois anos no Cefetes - Vitória, com a finalidade de concluir o Ensino Médio para, então, cursar o Pós-Médio.

Durante dois anos, o que aconteceu foi o comentário dos caminhos que teríamos de trilhar com a vinda desse aluno para Serra. Já em 2008, no primeiro semestre, na qualidade de Coordenador do curso, fui requisitar ao Gerente de Ensino as

providências cabíveis, como a contratação de intérpretes para atuar na turma junto ao aluno. Klein (2003, p.72) nos diz:

Indivíduos surdos com baixa escolaridade, que não tiveram condições ou oportunidades de continuar os estudos e que também não conseguiam 'utilizar a sua melhor oralização como instrumento para enfrentar o 'mundo dos ouvintes'' acabam sendo considerados, em muitos casos 'um contingente de marginalidade', para quem os programas de formação profissional acabam se constituindo 'um caminho longo, porém seguro, para se conseguir a integração social'.

No final de março de 2008, a Assistente Social do Cefetes Serra me informou que ela já estava em contato com as intérpretes de Vitória e que elas se dispuseram a começar o trabalho conosco, pois, já conheciam o aluno e isso facilitaria o processo. Porém, isso não aconteceu. O que ocorreu, de fato, foi que contratamos um novo profissional de LIBRAS com carga horária de 20 horas para trabalhar junto ao aluno surdo.

A Assistente Social ainda me informou que se criaria uma oficina de LIBRAS no Cefetes Serra a ser ministrada semanalmente, com a presença dos intérpretes e do aluno surdo, como uma forma de integrar o aluno ao quadro funcional da escola e promover o aprendizado de LIBRAS para os funcionários interessados. Até o final desse estudo essa ação ainda não havia sido implementada, porém, no semestre seguinte o curso foi ofertado, tendo à frente o aluno surdo como instrutor e a intérprete como apoio aos alunos ouvintes.

4 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA SURDOS

Surdo, na universal indiferença, um dia,
Beethoven, levantando um desvairado apelo,
Sentiu a terra e o mar num mudo pesadelo.
E o seu mundo interior cantava e restrugia.

Torvo o gesto, perdido o olhar, hirto o cabelo,
Viu, sobre a orquestração que no seu crânio havia,
Os astros em torpor na imensidade fria,
O ar e os ventos sem voz, a natureza em gelo.

Era o nada, a eversão do caos no cataclismo,
A síncope do som no páramo profundo,
O silêncio, a algidez, o vácuo, o horror no abismo.

E Beethoven, no seu supremo desconforto,
Velho e pobre, caiu, como um deus moribundo,
Lançando a maldição sobre o universo morto!
(Beethoven Surdo - Olavo Bilac)

“A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1994, p.224)

Neste capítulo, busco fragmentos da história dos surdos no Brasil e resumidamente, também comento alguns documentos que instituíram os dispositivos para discutir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum e na sociedade.

Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história. Uma boa parte dele não é de competência dos historiadores, mas uma grande parte é. E, na medida em que compilam e constituem a memória coletiva do passado, as pessoas na sociedade contemporânea têm que confiar neles. (HOBBSAWN, 1998, p.36).

A Educação dos surdos no Brasil tem cerca de 150 anos, mas no princípio os surdos eram colocados em asilos. A surdez e a mudez eram confundidas com incapacidade intelectual, o que se tratava de um grande desconhecimento. Entretanto, não podemos negar que a falta de linguagem influi no desenvolvimento psicossocial, mas esse fator não constituiu um problema em virtude da possibilidade de utilização da língua de sinais, ou mesmo da oral.

Sob influência europeia, várias formas de educação dos surdos eram usadas no Brasil: o oralismo¹⁵, língua de sinais¹⁶, datilologia¹⁷ e outros códigos visuais.

¹⁵ Oralismo é um método de ensino para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral, ou falada.

A partir do século XVIII, a língua de sinais passou a ser muito difundida, possibilitando aos surdos conquistar sua cidadania, dado seu avanço em qualidade e quantidade. Entretanto, os avanços da medicina e da tecnologia facilitavam para que o surdo aprendesse a falar, reforçando outra vez o conceito do oralismo em detrimento da língua de sinais, a qual acabou sendo proibida a partir do Congresso de Milão. Baseada na crença de que a oralidade é a forma desejável de comunicação para o surdo, o oralismo reforçava a ideia da proibição dos sinais.

Na década de 60, a língua de sinais começou a ganhar força junto ao aparecimento de novas correntes, entre as quais o Bilinguismo e a Comunicação Total.

A Comunicação Total prega a utilização de todos os recursos linguísticos, orais ou visuais, juntos, valorizando a comunicação em vez da língua. Já o Bilinguismo admite que o surdo deva adotar a língua de sinais como primeira língua e a língua oficial de seu país como segunda língua.

A educação dos surdos no Brasil teve início no segundo império, com a chegada do educador francês Ernest Huet. Em 1857 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Porém, o Instituto entrou em grave crise, em apenas um ano de funcionamento. Essa crise começou a ser resolvida após 1867, com a chegada de Tobias Leite¹⁸, que fez uma inspeção no instituto. Após 1868, com Tobias Leite na direção do instituto, a educação dos surdos passou a receber um tratamento mais acadêmico e sistematizado.

Nas palavras de Klein (2003, p.68), podemos verificar alguns escritos de Tobias Leite que discorrem sobre a perspectiva lançada sobre os surdos naquela época:

Descritos como indivíduos de 'face pallida, a physionomia morta, o olhar fixo, a caixa toraxica deprimida, movimentos lentos e o caminhar tropego e oscillante' e com 'as melhores estatísticas' na época do final do século XIX apontando 'que só 15% tem intelligencia sufficiente para as letras', os alunos surdos inspiravam nos professores esforços para estimular 'a natureza semi-morta do surdo-mudo congênito e a mitigação para a natureza fervente e explosiva do surdo-mudo accidental. As ações dos

¹⁶ A língua de sinais é uma língua de modalidade gestual-visual, com gramática, semântica e sintaxe própria. Se refere ao uso de gestos e sinais em vez de sons na comunicação.

¹⁷ A datilologia, ou alfabeto manual, é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos.

¹⁸ Tobias Leite nasceu em Riachuelo, Sergipe, e foi uma figura social importante na segunda metade do século XIX, gozando de estreita amizade com o imperador D. Pedro II. Seu principal papel, sem dúvida, foi o de estruturar a primeira escola de surdos brasileira, sendo responsável pelo alvorecer de uma bibliografia nacional a respeito da educação de surdos.

professores eram conduzidas por textos que afirmavam ser a finalidade da escola para os surdos 'em primeiro lugar, tirar-lhe do isolamento que faz tanto mal a seu desenvolvimento intelectual, como a própria enfermidade depois, educa-los a começar sua instrução'. As recomendações em relação à necessidade de os alunos surdos serem instruídos na aquisição de 'hábitos de asseio, de decência, de ordem, de obediência e de respeito' procuravam proporcionar a eles, no espaço escolar, a educação naquilo que recebiam os 'alunos ouvintes de suas mães'.

Em 1911, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que no começo adotava a língua de sinais, passou a adotar o oralismo puro.

Na década de 70, a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, trouxe ao país a filosofia da Comunicação Total. Na década de 80, em face dos estudos da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da professora Eulália Fernanda sobre educação dos surdos, o bilinguismo passou a ser difundido.

Nos dias de hoje, oralismo, comunicação total e bilinguismo persistem paralelamente no Brasil. Nesse sentido, citamos Hobsbawn (1998, p.36), que nos diz:

É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. Podemos aprender coisas erradas – e, positivamente, é o que fazemos com frequência -, mas se não aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de álbum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais.

Com toda história das intolerâncias com aqueles que não consideramos como “normais”, quando teimamos em repetir esses erros, segundo Hobsbawn, tornamo-nos anormais, pois se recusarmos ou deixarmos de aprender com o que passou, é mais um capítulo de erros que escrevemos em nossa história. Lunardi (2003, p.110) ressalta:

O que faz a norma é justamente mostrar a construção discursiva da anormalidade, que, ao contrário do que se pensa, não enclausura ninguém numa natureza. As noções de “anormais”, “deficientes”, “portadores de necessidades educativas especiais” não são entidades, não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, tampouco são aquilo que poderíamos chamar de desvios naturais a partir de uma essência normal; são identidades construídas nos jogos de linguagem e de poder e assumem os significados que elas têm. Dizer que o sujeito é surdo é constituí-lo sempre em relação de um grupo a si próprio, sem exterioridade, sem verticalidade.

Esses discursos de normalidade estão ligados à norma, e essa mesma norma se aplica a todos: ouvintes, surdos, cegos, videntes e outros, ou seja, todos estão sujeitos a ela. Ocorre que, ao exteriorizar a norma, o grupo que se destaca define o padrão de “normalidade”, rotulando aqueles que se distanciam do centro da norma

de “anormais”. Na relação entre surdo e ouvinte, o que os distancia não são as qualidades de um ou outro, “mas somente diferenças de graus numa escala de audição” (LUNARDI, 2003, p.110) e ao sentido dado a isso na cultura.

4.1 DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E SEUS DISPOSITIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entre 5 e 9 de março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, na qual foram aprovados a DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS e o PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM.

Nessa conferência, alguns assuntos foram tratados, pois era – e ainda é – preocupante o quadro em que se encontrava a educação mundial, mergulhada em déficits escolares e em meio a um quadro sombrio, como dívida externa de vários países, explosão populacional, guerras e tantas outras mazelas. Os tópicos que tangenciam meu estudo são aqueles voltados às pessoas portadoras de deficiência¹⁹, no item 5 do ARTIGO 3 - UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE, temos que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1990)

Nesse ponto, uma “atenção especial” é voltada para os portadores de deficiências. Entender isso como direito de igualdade foi um grande passo na busca de uma sociedade mais igualitária. Foi um passo inicial, visto que as especificidades não foram contempladas; apenas foi dito que o acesso deveria ser garantido a “todo e qualquer tipo de deficiência”, mas parece óbvio que cada tipo de deficiência necessita de ações exclusivas, pois a especificidade de uma pessoa surda é diferente da de uma pessoa cega.

Já no PLANO DE AÇÃO, no item terceiro, temos o seguinte trecho:

Muitas pessoas se vêem privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas. Além disso, elevadas percentagens de evasão escolar e resultados de aprendizagem medíocres são problemas detectados igualmente em todo o mundo. Estas

¹⁹ Esse é o termo presente na Declaração de Jontiem, por isso será mantido enquanto dela falarmos.

considerações bem gerais ilustram a necessidade de uma ação decisiva em grande escala, com objetivos e metas claramente definidos. (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1990)

É mencionada no Plano de Ação da Declaração de Jontiem a privação do direito de igualdade ao acesso à educação de muitas pessoas, todas com suas especificidades, e vemos pontuar que o portador de deficiência está incluído num grupo de pessoas no qual a diversidade passa desde a etnia, a cultura, a posição social e as convicções políticas. Colocá-los no mesmo grupo tende a fixar um olhar de igualdade entre as particularidades, quando, na verdade, não há igualdade. OS OBJETIVOS E METAS do PLANO DE AÇÃO trazem no seu item cinco a seguinte escrita:

Objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, essas metas:

(i) indicam, em relação aos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo;

(ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiências); (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1990)

Note que, nos objetivos intermediários, encontramos os portadores de deficiências como uma categoria prioritária de ação, na busca da inclusão dessas pessoas no âmbito escolar. No item oito da mesma seção, temos:

Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências; (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1990)

Outra vez, as crianças portadoras de deficiência são colocadas no mesmo grau de prioridade que as crianças pobres e as desassistidas. Quatro anos depois, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994, trouxe uma grande contribuição para a Educação de pessoas com Necessidades Especiais. Nessa reunião foi redigida a Declaração de Salamanca, a qual trata da “Educação para Todos”, reitera o direito fundamental da criança a educação e, para este estudo, trouxe em especial a reafirmação da Estrutura de Ação em Educação Especial:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças

pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Nessa exposição, a Declaração engloba todos os grupos possíveis no espaço escolar. Ela lança um grande desafio, que é a inclusão de pessoas de características diferentes, necessidades diferentes, culturas diferentes num mesmo espaço físico. Além de exigir para essa ação uma grande quebra de paradigmas, lança-se o desafio da integração, aceitação, tolerância e cumplicidade entre pares tão heterogêneos. Esse emaranhado de rizomas traz condições que são desafios para as escolas, a saber:

Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A Declaração também define aquilo que ela chama de “necessidades educacionais especiais”, envolvendo dentro desse conceito todas as crianças e jovens que tenham alguma necessidade educacional especial oriunda de deficiência ou não. Muitas vezes relacionamos o termo “necessidades educacionais especiais” às pessoas com deficiência. A Declaração demonstra que não é só a esses que o termo deve englobar, ela também trata daquelas que têm, por uma razão ou outra, apresentam dificuldade de aprendizado:

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Partindo dessa Declaração, fica notado que é dever do Estado garantir o acesso aos indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais ao ambiente escolar, mas não somente a inclusão da pessoa na escola; além disso, proporcionar que ao aluno

sejam dados os meios de aquisição do conhecimento mediante o reconhecimento e providência que atendam sua necessidade específica.

Essas garantias foram reforçadas pela Cúpula Mundial de Educação, reunidas em Dakar em abril de 2000, e manifestadas na DECLARAÇÃO DE DAKAR, em seu item quatro:

Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997). O desafio, agora, é cumprir os compromissos firmados.

A ideia de trazer os indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais para arranjos educacionais em que está a maioria das pessoas é uma forma de inclusão, pois distancia o ato do protecionismo e da valorização da diferença, trazendo o aluno para perto de uma sociedade e diminuindo essas distâncias conceituais.

Com relação a este trabalho, a necessidade educacional especial que vou tratar é a surdez. Ainda é pequeno o número de alunos surdos que buscam o Cefetes. Alguns, talvez, pelo receio do que lhes é preparado; outros pelo desconhecimento que possuem esse direito e que há intérpretes contratados para atender a essa demanda; alguns, talvez, pelo medo da própria família, pensando estar expondo o filho a uma situação de preconceito indesejável.

5 METODOLOGIA

É na clareza da mente
 Que explode a procura do novo processo
 E o que é meu direito eu exijo e não peço
 Com a intensidade de quem quer viver
 E optar: ir ou não por ali
 A nossa primeira antena é a palavra
 Que amplia a verdade que assusta
 E a gente repete que quer mais não busca
 E de um modo abstrato se ilude que fez
 (Quebra-cabeça sem luz – Oswaldo Montenegro)

Neste capítulo, pretendo discorrer sobre a metodologia na qualidade de pesquisador, definindo a natureza da minha pesquisa, meu lócus de trabalho, o tipo da pesquisa e os métodos utilizados para a coleta de dados.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Meu ambiente de pesquisa foi a sala de aula, onde desenvolvi um módulo²⁰ pesquisando a inclusão do aluno surdo na disciplina Lógica de Programação do Curso Técnico em Informática, da qual sou professor. Isso pressupõe um contato direto e constante com o objeto de estudo, o que definiu esta pesquisa como qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE, 1986, p.11):

Neste momento de pesquisador, estive em plena observação dos fenômenos que ocorreram na sala de aula, principalmente aqueles relacionados ao aluno surdo, sujeito do meu estudo, caracterizando, assim, um estudo de caso.

Ludke (1986, p.17) nos diz que: “O Estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato”. Ela ainda nos orienta: “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do

²⁰ Os Cursos Técnicos do Cefetes são divididos em módulos. O Curso Técnico em Informática tem quatro módulos. Cada módulo dura o equivalente a um semestre.

papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LUDKE, 1986, p.23)

Como métodos para coleta de dados foram utilizados a observação participante, a entrevista semiestruturada, a intervenção e o grupo de formação. A entrevista semiestruturada foi aplicada com auxílio do intérprete de LIBRAS. A intervenção, nesse caso, foi a própria ação docente, pois sou o professor dessa disciplina e atuei diretamente junto ao aluno.

Como recursos, usei o diário de campo e a videogravação dos signos criados pelo aluno surdo. Nesse caso, a videogravação tem a intenção de registrar os sinais que o aluno desenvolveu para acompanhar melhor as aulas. Esse material será disponibilizado na internet, por meio do site de vídeos Youtube²¹, devidamente autorizado pelo aluno surdo, de acordo com o ANEXO V.

O diário de campo foi efetuado com a anotação diária dos eventos observados em sala de aula. O registro era feito logo ao final da aula, de forma a tentar transmitir o máximo de informações e observações colhidas, conforme sugere LUDKE (1986, p.32): “Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”.

O diário de campo foi um modelo criado por mim e registra o dia, o horário, o local da pesquisa, bem como o conteúdo e uma análise dos acontecimentos do dia, conforme recomenda Ludke (1986, p.32):

Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais.

Após o registro de todos os diários, foi realizada a descrição do que via, de forma a descrever o que se passou a cada dia em sala de aula e fora dela: as técnicas utilizadas, os ajustes, as adaptações e a criatividade que teve de ser usada no processo de ensino da disciplina.

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LUDKE, 1986, p.13)

²¹ O aluno surdo autorizou a divulgação dos vídeos em documento devidamente assinado.

As aulas foram ministradas em uma sala de aula ampla, com os seguintes recursos educacionais: quadro branco, projetor multimídia, computador, aparelho de vídeo cassete e caixas de som. A turma de Informática é prevista para o total de 40 alunos, sendo parte desses alunos oriundos da matrícula do Ensino Médio para Jovens e Adultos, o restante das vagas é ofertado para o processo seletivo convencional.

Neste estudo, desempenhei dois papéis: o de pesquisador, que busca acompanhar o processo de aquisição do conhecimento-chave da disciplina, enquanto essa é ministrada pelo professor e interpretada pelo profissional de LIBRAS, e o de professor da disciplina Lógica de Programação.

O intérprete de LIBRAS já estava contratado no início das aulas e desde o primeiro dia me acompanhava nas aulas. As aulas ocorreram sempre às segundas e às quintas, das 18h40min às 20h20min. A intérprete só esteve ausente em duas oportunidades, no dia 21 de agosto e 13 de outubro; no restante das aulas, pude contar com a presença dela.

A intérprete, durante as aulas, colocava-se à frente da turma, numa cadeira especial para ela, elevada em relação às outras, estrategicamente numa posição que facilitava a visão do aluno surdo.

No decorrer da aula, a intérprete intervinha sempre que fosse necessário, ou para solicitar que eu falasse mais devagar, ou pedir que eu repetisse o conteúdo, ou interpretar perguntas do aluno para mim. Sua mediação teve muito valor na tentativa de construção de conceitos para o aluno surdo. Algumas vezes, alguns conceitos eram novos ou muito desconhecidos para ela; então, ela solicitava que eu explicasse o teor do assunto, para que ela pudesse passá-lo da melhor maneira. Outras vezes, foi necessário marcarmos momentos extraclasse para traçar estratégias de ensino e tradução das aulas. A esses momentos chamamos de grupo de formação: o pesquisador e o intérprete.

5.2 O GRUPO DE FORMAÇÃO: o pesquisador e o intérprete

O intérprete tem como papel exatamente aquilo que a função lhe sugere: interpretar. Esse profissional, a priori, deverá traduzir em LIBRAS aquilo que o professor estiver ensinando no momento. Isso pode ser um tanto menos complicado para as disciplinas do núcleo comum, pois, bem ou mal, o intérprete de LIBRAS tem certo

conhecimento de alguns desses assuntos. Ao se deparar com um conteúdo totalmente novo para ela, a intérprete confessou seu desconhecimento e pouca fluência no assunto. Entretanto, dei a ela a autonomia de interromper minha aula sempre que o conteúdo ficasse confuso para o aluno surdo ou para ela, assim poderia repetir os conceitos, enfatizando e esmiuçando aquilo que havia ficado obscuro. Dessa forma, conseguimos superar esse muro do desconhecimento do tema tratado.

Admite-se aí o intérprete na sala de aula pelo fato de compreender a língua do surdo como parte integrante de sua diferença. Porém o intérprete atua muito mais como agente da norma do que como parte integrante da educação dos surdos. [...] ensinando formas de esse aluno surdo se igualar ao máximo ao aluno ouvinte e conseguir sobreviver à inclusão. (COSTA, 2007, p. 43)

Pensei em trabalhar com o intérprete antes de dar a aula para a turma, para que ele pudesse entender o significado das palavras técnicas, a fim de dar a melhor tradução possível para o aluno. Tivemos várias reuniões durante o semestre, bem como orientei os demais professores a buscar a mesma intervenção.

Ao explicar o significado da palavra técnica, também fui transmitindo o conceito envolvido nesse conteúdo, pois, além de ter que dar uma tradução fiel ao vocábulo, foi preciso passar os conceitos apresentados. Com isso, aos poucos, o intérprete foi formando-se na disciplina, para assim entender e interpretar o conteúdo.

Essas reuniões foram constantes, pois a matéria é cumulativa e progressiva, e novos conceitos são acrescentados a cada semana, o que torna esses encontros com os intérpretes necessariamente frequentes.

Essa troca de conhecimentos favoreceu o intérprete, pois o tornou conhecedor da disciplina, informou-me bem e me formou, à medida que avancei nas representações que o intérprete ia demonstrando. Foi uma grande troca, uma formação e autoformação contínua.

Ao final do semestre, junto ao aluno surdo e à intérprete, fiz a videogravação dos signos criados pelo aluno surdo ao longo da disciplina, de forma a divulgá-la e utilizá-la em situações e módulos futuros, como facilitar nos processos de ensino-aprendizagem e de inclusão desse e de outros alunos pelo Cefetes.

A cada aula, foram observados o desenvolvimento do aluno e a compreensão por parte da intérprete de Libras. Com base nessa resposta, em reuniões de formação,

nós dois fizemos exposições sobre como avaliamos a aula, como a aula se encaminhou, suas dificuldades, desencontros e demos sugestões de como proceder para reduzir esses efeitos. O intérprete pôde encontrar novas formas de interpretar os conteúdos que talvez não tivessem sido assimilados por ele. Dessa forma, foi possível repensar a atuação docente junto ao aluno.

O intérprete teve uma atuação sistemática em todas as aulas. Sempre no seu local de posicionamento, interpretando as aulas dia a dia, sem nenhum tipo de intervenção que fosse diferente disso. Em sua postura altamente profissional, a intérprete colocou-se sempre na posição de tradutora da aula, não tomando a frente nas explicações. Nos momentos em que tinha dificuldade em interpretar, ela me perguntava ou pedia que eu repetisse. Em todas as aulas, teve esse comportamento, que defino como inteiramente adequado.

5.3 OS ESPAÇOS A SEREM OCUPADOS

O aluno surdo passou dois anos e meio no Cefetes - Vitória. Dessa forma, já vivenciou esse espaço de aluno na Instituição. Ele teve dois anos de adaptação, reconhecimento e socialização com a turma. Em seguida, como ficou retido no último período, viu alguns de seus colegas continuarem o seu caminho rumo ao curso técnico, fato que ele só alcançaria seis meses depois.

Nos seis meses a mais em que ficou em Vitória, passou a fazer parte de uma nova turma, porém esses novos colegas já eram conhecidos, pois a proximidade dos alunos da EJA é muito nítida no espaço físico do Cefetes - Vitória. Isso facilita a amizade entre os pares, sem contar os colegas que ficaram retidos com ele.

A estrutura de LIBRAS também já é bem estabilizada na Unidade-Vitória. São dois intérpretes de LIBRAS que dão o apoio e o suporte ao curso da EJA. Considero um ponto favorável também o fato de a Coordenadoria da EJA estar situada nessa unidade, o que facilita o acesso dos alunos do programa a ela.

A realidade do aluno muda quando ele chega à Unidade-Serra: novos colegas farão parte de sua turma; haverá outros intérpretes de LIBRAS; a Coordenadoria da EJA não existe na unidade. Talvez o menor impacto seja com relação aos colegas, pois seguem com ele os alunos da EJA em Vitória, e a turma de Informática que está no

módulo seguinte ao dele é a turma da qual ele ficou separado nos últimos seis meses de curso.

Nesse contexto, existem os espaços que devem ser preparados e aqueles que estarão postos quando ele chegar.

5.4 O ESPAÇO DA LIBRAS

O aluno surdo que participou da turma de Informática Módulo I (IN1) do Curso Técnico em Informática fez que a escola tomasse algumas providências para recebê-lo. Uma dessas providências foi a contratação de um intérprete, por constituir obrigação da Instituição em face da Lei 10.436, conhecida como a "Lei de Libras".

CAPÍTULO II - DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DOS SURDOS À EDUCAÇÃO

Art. 8º As instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

§ 1º Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão:

I - capacitar os professores para o ensino e uso da LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa para surdos;

II - viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos surdos;

III - prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas;

IV - viabilizar o atendimento educacional especializado para alunos surdos;

(Lei 10.436, de 24 de abril de 2002)

Uma das coisas que me incomodou e me fez perder muito tempo trabalhando e articulando junto com a Direção da Escola foi o fato de o intérprete ser contratado sob um regime de 20 horas semanais. Ora, 20 horas semanais é exatamente a carga horária semanal do curso, o que mostra que o intérprete deverá estar em todas as aulas, todos os dias, sem direito a descanso, sem contar que a intérprete é contratada como professora, pois não existe a função de intérprete no quadro de profissionais do Cefetes, e, como tal, ela fica sujeita às regras que norteiam o trabalho do docente, que, nesse caso, preveem que a carga horária máxima de sala de aula de um professor de 20 horas são 10 horas semanais. Assim, nem mesmo legalmente, poderia contar com o intérprete na totalidade da carga horária para a qual foi contratado.

Isso tudo, a meu ver, tornou a situação desfavorável, afinal o cansaço pode ser levado como um fator de redução da qualidade da interpretação, o que pode tornar ineficaz o trabalho do profissional em algumas situações, além do risco da LER (Lesão por Esforço Repetitivo).

Outro ponto de incômodo é o fato de pensar que deveria haver um momento de planejamento entre o intérprete e os professores das disciplinas técnicas em virtude do grande número de termos em inglês, palavras específicas e siglas usadas na área de informática. A compreensão desses conteúdos facilitaria a interpretação e, por sua vez, auxiliaria no processo de aprendizagem do aluno surdo.

Diante dessa situação, na qualidade de coordenador do curso, fiz ao Gerente de Ensino, por meio de um ofício, a solicitação de que seria necessária a ampliação da carga horária do profissional para 40 horas e a contratação de outro intérprete para o revezamento de aulas, esta podendo ser de 20 horas.

Mas outra dificuldade apareceu: a professora atual já atua como funcionária da prefeitura com carga horária de 25 horas, o que a impossibilita de assumir 40 horas no Cefetes, pois, somadas as cargas horárias, resultaria em 65 horas, e o máximo permitido são 60 horas semanais.

Assim, a possibilidade que se mostrou foi chamar o segundo colocado do processo seletivo de substituto para que ele assumisse 20 horas. Mesmo diante da impossibilidade momentânea de a intérprete assumir as 40 horas, chegamos a uma situação em que ela poderia diminuir a sua carga horária para 20 horas fora do Cefetes e, nesta instituição, assumir 40 horas. Portanto, em agosto, solicitei a alteração da carga horária da professora, mas, devido a problemas burocráticos, a resposta demorou muito a chegar, e, quando chegou, a professora já estava comprometida com a Prefeitura Municipal de Vitória, impossibilitando a ampliação de sua carga de trabalho e podendo assumir apenas essa jornada em 2009/1.

Diante dessas variáveis, surge outro fator de desmotivação para esse e outros profissionais. Em face da recente mudança nas tabelas de cargos do magistério Federal, houve uma redução nos proventos dos professores substitutos, reduzindo seus ganhos em quase 50%. Vale ressaltar que esse fator é um grande empecilho para que um profissional se submeta a uma carga de trabalho extensa. Essa realidade dificultou a contratação de intérpretes e a manutenção deles no curso.

Somente mediante a conversa e o convencimento por parte da Coordenadoria de Informática e da Coordenadoria de Ensino é que conseguimos manter os intérpretes, que manifestaram seu desejo de ficar pela experiência profissional a ser adquirida.

5.5 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA IN1

A turma da IN1 foi composta, inicialmente, por 40 alunos, dos quais onze são oriundos do curso EMJAT, ou seja, frequentaram, durante dois anos, o Ensino Médio, na modalidade EJA, no Cefetes Vitória-ES e depois vieram para o Curso Técnico em Informática do Cefetes Serra-ES. Os outros 29 alunos são egressos do processo seletivo do Curso Técnico em Informática do Cefetes Serra-ES, na modalidade Proeja, em fase de implementação.

A Escola providencia, a cada início de semestre, um questionário para caracterizar a “clientela” que está recebendo. Na Subgerência de Ensino, consegui uma cópia desse documento (ver ANEXO I). Esse instrumento não é de preenchimento obrigatório, mas ocorre num dado momento em que, desde que tenha faltado, o aluno não o preencherá. Nesse caso, vinte alunos da turma responderam ao referido formulário.

Dos alunos que responderam ao questionário, dez são moradores do município da Serra, quatro de Vila Velha, três de Vitória e um de Cariacica. A distribuição da turma segue essas proporções. Dezoito desses alunos residem com a família. Quinze deles levam entre uma e duas horas no trajeto escola/casa. Treze deles vieram da rede pública de ensino estadual. Dezenove se declararam não “portadores de deficiência física”, um deles declarou “portador de deficiência visual”, essas respostas demonstram que o aluno surdo não respondeu ao questionário. Dezenove revelaram que a opção pelo curso foi pela “preparação para o trabalho” e treze disseram que sua expectativa no curso seguia a mesma ideia: “formação para o mercado de trabalho”.

A turma é caracterizada por uma maioria de alunos provenientes das camadas de baixa renda. O aluno surdo destoa um pouco dessa maioria, pois ostenta um bom celular e jogos portáteis, como um Playstation Portátil, que traz constantemente para a escola. Não penso que isso signifique estar numa condição social melhor, entretanto é essa a impressão que passa.

5.6 O ALUNO SURDO NA 'MINHA' SALA DE AULA

A presença do aluno surdo na sala de aula, bem como a da intérprete, é um fator que, num primeiro momento, considerei limitador, pois, em princípio, me restringiu em minha atividade didática. Senti-me menos à vontade, o que pode soar estranho, afinal considerei o aluno como um aluno qualquer e não dei a ele destaque e evidência. Com relação à intérprete, senti-me vigiado, fato que não ocorre na realidade. Com base nesse sentimento particular, conversei com os professores do módulo inicial para entender como eles se sentiram nesse primeiro momento.

Apesar de não ser esta a intenção do estudo, inseri esses dados no contexto da observação da inclusão deste aluno no Curso Técnico de Informática do Cefetes, por acreditar ser relevante, usando como estudo de caso o aluno em minha disciplina Lógica de Programação.

Gostaria de enfatizar o fato de eu, como pesquisador, não me dispor a aprender LIBRAS; não por desinteresse, ao contrário, pelo fato de querer vivenciar essa situação da forma que menos variáveis facilitassem meu convívio com ela. Penso que, se eu soubesse LIBRAS, teria facilidades que mascarariam minha visão sobre o desenvolvimento do aluno e sobre as ocorrências em sala de aula. Outro fato que me motivou a não aprender LIBRAS foi o de os demais professores desse aluno estarem na mesma situação que eu. Dessa forma, se eu vivenciasse suas angústias e dúvidas, seria mais fácil escrever sobre elas.

Vejo o aprendizado de LIBRAS como algo que tem grande importância no processo de inclusão do surdo. Em contrapartida, não vejo como motivar que os demais professores aprendam essa forma de comunicação. Muitos dos colegas justificam essa escolha – a de não aprender LIBRAS – pelo fato de não acreditarem que outros alunos surdos possam chegar à Instituição.

Nas minhas aulas, fui pesquisador ativo e tentei trazer um diário de meu dia a dia, descrevendo minhas experiências, observações e decisões.

6 O ALUNO SURDO: O SUJEITO A SER COMPREENDIDO

Era um sujeito estranho
 Na barba, nos olhos, no rosto de sal e mais
 Era um sujeito como se fosse possível
 Chover sem molhar e mais
 Era como se um índio pudesse tentar,
 ser como ele era e mais,
 Era um menino estranho, um homem tamanho
 Sabia pegar e mais
 Era como se a força, como se um redemoinho
 Puxasse mais
 Era como se a lua que eu trago nos dedos
 nos puxasse mais e mais
 Era como se não tivesse sido jamais
 (Sujeito Estranho – Oswaldo Montenegro)

No começo do semestre, preocupei-me em ter um retrato de como a turma significava a presença do aluno surdo na sala de aula, bem como a presença da intérprete. Para ter esse “retrato” da turma, desenvolvi um questionário que foi aplicado no início do semestre, o qual questionava aos alunos a impressão que eles tinham da presença desses dois “novos” sujeitos na classe.

Uma forma que impera na marcação da diferença dos outros não pela diversidade, mas pelas tramas das forças de poder: exclusão, segregação, políticas e normas preestabelecidas. É dentro dessas forças de poder que as alteridades, diferenças e identidades dos “outros” são moldadas ou estabelecidas, precisamente porque elas são constituídas dentro e não fora desses espaços, dessas representações. E neste espaço vigora igualmente uma política baseada no deslocamento cultural, fundado em uma representação das fronteiras diferenciadas entre um e outro blocos e as posições possíveis para cada um. (PERLIN, 2003, p.26)

Meu questionamento se baseia nas palavras de Perlin (2003), nas quais eu procuro entender quais os sentidos dados a surdez, aos surdos e a língua de sinais pelos colegas ouvintes de classe. Seria possível que esses alunos tivessem essa imagem baseada nas forças de poder que se apropriam da exclusão, da segregação e de normas estabelecidas para definir o outro? Esse questionamento motivou a aplicação de um questionário como instrumento de pesquisa.

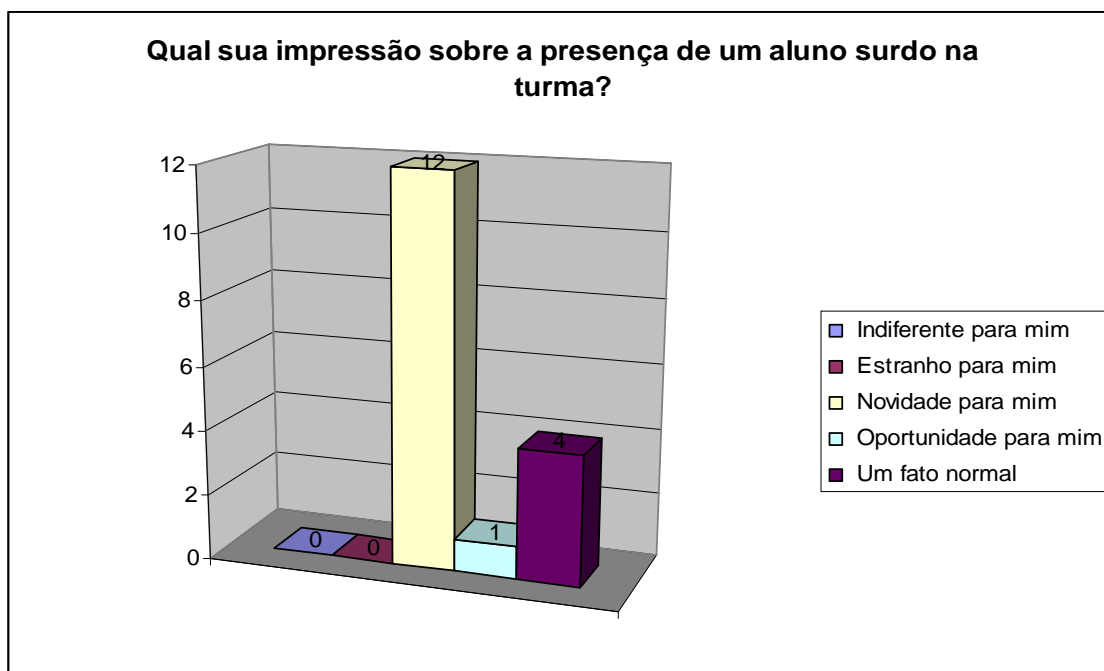
Todo questionário foi elaborado de uma forma simples e objetiva, buscando respostas diretas, sem muitos rodeios, que buscassem a impressão inicial dos alunos. Busquei tratar do assunto de forma bastante leve, sem inferir ou trazer conceitos mais complexos sobre cada pergunta, assim deixaria o aluno mais à vontade para dar as respostas. Não obstante, o teor das perguntas e respostas

primava por fazer o questionário ocorrer de forma calma e sem alardes, no qual cada um pudesse responder sem ter de perguntar sobre as questões, nem de consultar o colega ao lado. Isso foi um dos contratos feitos ao iniciar esse processo. Solicitei que as respostas fossem as mais pessoais possíveis. Se alguma das opções não atendesse ao que o aluno gostaria de responder, eles teriam a liberdade de acrescentar a resposta que quisessem. Deixei claro que não queria que eles se identificassem nas folhas, eu apenas teria o controle por números, para que, dessa forma, pudessem usar de sinceridade sem temer o constrangimento.

Minha intenção foi apropriar-me dos quantitativos de cada resposta, caracterizando a turma com base nesses dados, mas sem ignorar as impressões mínimas que porventura surgissem. Usei a opinião da maioria como referência sem, no entanto, silenciar a voz da 'minorias'. As respostas daqueles que destoassem dos demais foram tratadas com a mesma preocupação daquelas que foram comuns a muitos.

Para mim, era muito importante que a sinceridade fosse a ordem nessa atividade, e tinha a intenção de repetir o questionário aos mesmos alunos no final do semestre. Com isso procurei verificar se haveria mudança no teor das respostas e como os alunos ouvintes se adaptariam à nova realidade que os visitava.

A primeira pergunta era sobre a impressão da presença do aluno surdo na sala de aula.



Pelo gráfico anterior, vemos que a maioria, 71% da turma, encarava a situação como uma novidade, ou seja, podemos pensar que os alunos nunca haviam se deparado com uma situação dessas. O pensar o aluno surdo ainda estava em desenvolvimento para eles.

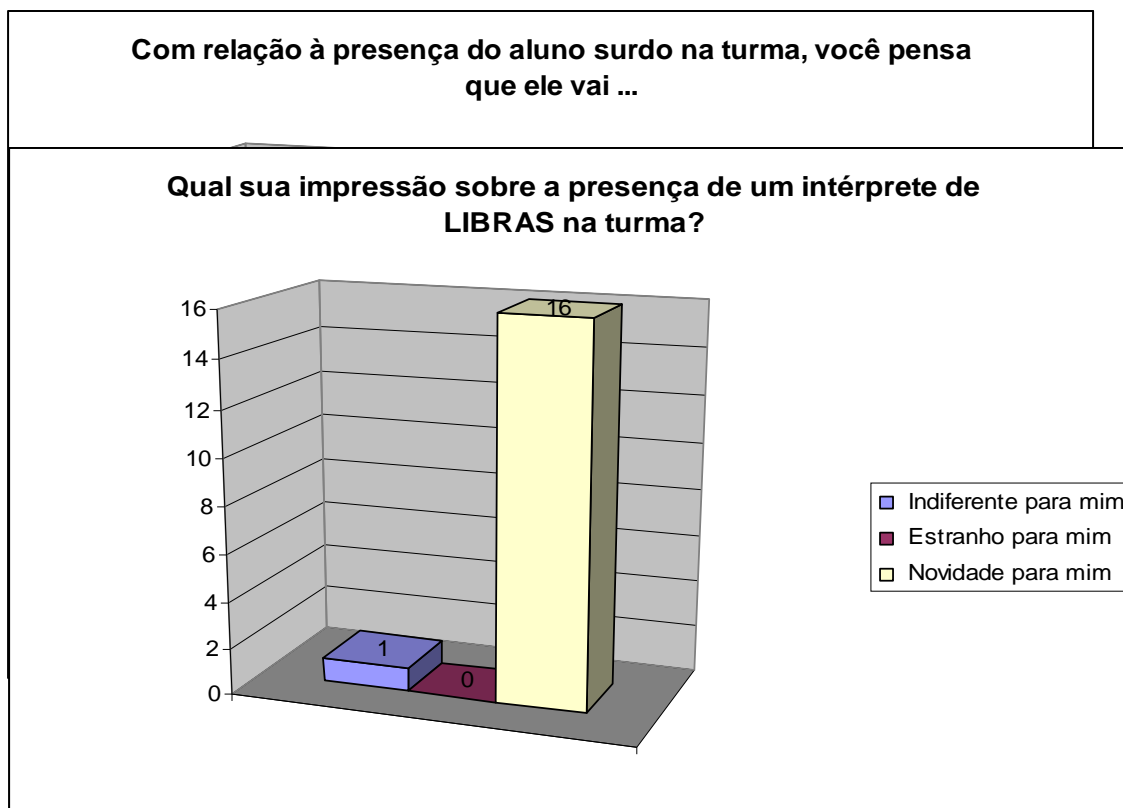
Importante observar que quatro alunos veem a presença do aluno surdo como um fato normal, transparecendo que, para eles, não há diferença entre os ouvintes e o aluno surdo, ou, ainda, querendo dar a entender que estão além dessas questões preconceituosas, às quais somos submetidos todos os dias. Não obstante, um aluno sinalizou que vê essa presença como uma oportunidade para ele, uma forma de crescimento como ser humano e de contato com novas culturas. A diferença de olhares entre o “fato normal” e a novidade pode ser concebida com base na norma que mostra, segundo Lunardi (2003, p.110), “a construção discursiva da anormalidade”:

Portanto, pode-se afirmar que o ouvinte, tal como o surdo, o cego, tal como o vidente encontram-se na norma, mesmo distinguindo-se uns dos outros e opondo-se entre si. A norma é voraz, capta tudo, não há meio de fugir dela, ela opera sem exclusão. Sujeitos à norma, os surdos já não se opõem por suas qualidades, mas por diferenças no interior da qualidade, ou seja, o ouvinte e o surdo não designam diferença de natureza, mas somente diferenças de graus numa escala de audição. (LUNARDI, 2003, p.110)

Saber-se dentro de uma norma não faz que o observador se encontre no mesmo lugar do observado. O fato de o discurso da normalidade privilegiar o ouvinte em detrimento do surdo leva o primeiro a ter uma suposta impressão de prioridade dada a distância que a norma impõe ao sujeito surdo dos corpos “normais”.

Diante da expectativa dessas respostas, tinha a impressão de que todo o processo de captação desse significado ainda estava por vir. E as perguntas me inquietavam: Como esses alunos veem essa novidade? Será que a turma vê o aluno como um fator de sobrecarga para eles?

Pensando em responder a essas interrogações, elaborei a segunda pergunta, tendo como objetivo verificar como a turma via o aluno surdo.



Sempre que uma pergunta dessa é feita, indago-me: Será que o entrevistado vai ser fiel em sua resposta? Será que há algum tipo de embaraço em responder a algo que pode mostrar que ele tem um pensamento preconceituoso?

Sem me deixar influenciar por essas dúvidas factíveis, atentei ao resultado, que mostra que a maioria arrasadora dos entrevistados pensava que a presença do aluno surdo não iria influir no resultado da turma. O aluno passou a ser visto como indiferente no que diz respeito ao aprendizado dos demais alunos. Vale ressaltar o entrevistado que mostrou pensar que o aluno surdo fosse atrasar o desenvolvimento da turma, esse tem uma opinião formada sobre o aluno surdo e o entende como fator de risco para a sala.

Imaginando a questão de risco que o aluno surdo poderia impingir à turma, preocupei-me com esse fato e decidi que um novo elemento deveria ser questionado agora. Então, tratei de perguntar aos alunos qual a impressão que teriam diante da

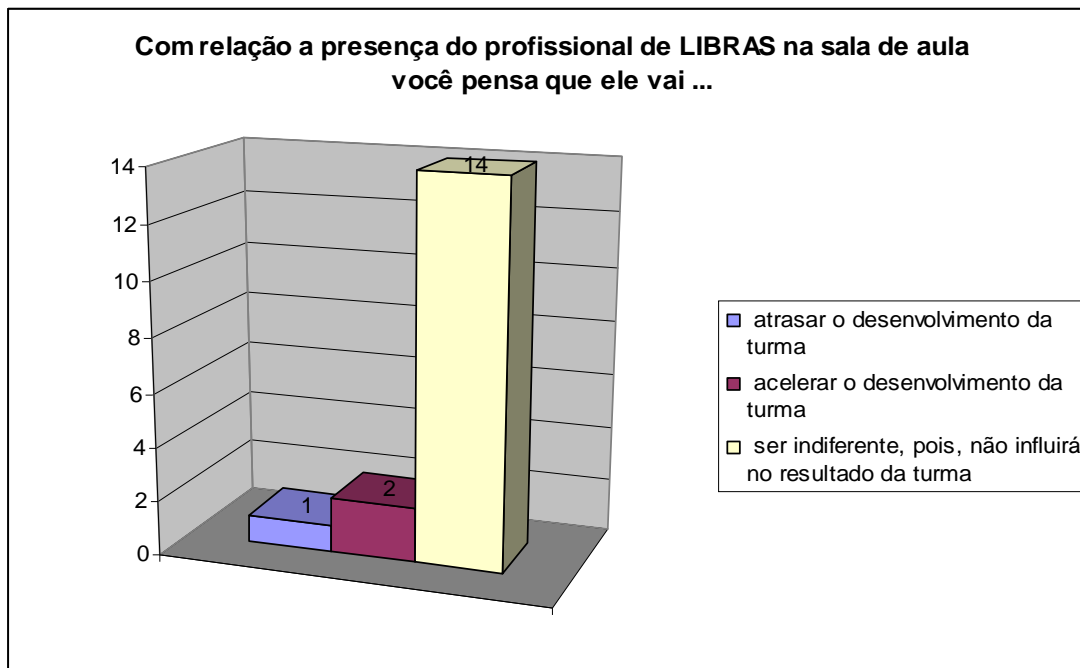
presença de um profissional diferente na sala, um profissional que não fosse o professor deles, mas um intérprete dedicado ao aluno surdo.

Temos, outra vez, uma resposta massiva no termo novidade. Essa palavra parece que vai tomando conta da turma, tudo é novidade para eles, e eu me encaixo nessa percepção, pois não gostaria de considerar meu contato com um aluno surdo do passado, quando a novidade se transformou em peso, sob meu olhar ainda sobrecarregado das impressões que trouxe comigo. Destaco que um dos alunos se mostrou indiferente a essa presença, ou seja, não ia impactar no seu olhar ou na sua percepção da sala de aula.

Essa novidade gera a curiosidade, os alunos estavam bastante apreensivos com tudo isto: um aluno surdo, um intérprete na sala. Como seria esse gestual? E os sinais que eles estabeleceriam um com o outro? Será que a presença de outro indivíduo, que não o professor, à frente da sala, poderia ser um fator de dispersão da turma? Será que essa pessoa poderia causar alguma perda para os alunos ouvintes?

Ora, a minha impressão inicial foi de desconforto com a situação. A presença da intérprete havia tocado em mim de maneira que me constrangeu num primeiro momento, sendo eu adulto e tendo uma opinião em formação sobre o assunto. Como essa presença influenciaria em alunos de faixa etária entre 18 anos e 24 anos? Como se formaria essa impressão em alunos que ainda não tinham ideia do que os esperava? A presença do intérprete seria vista com naturalidade ou seria vista como um dificultador em sala de aula?

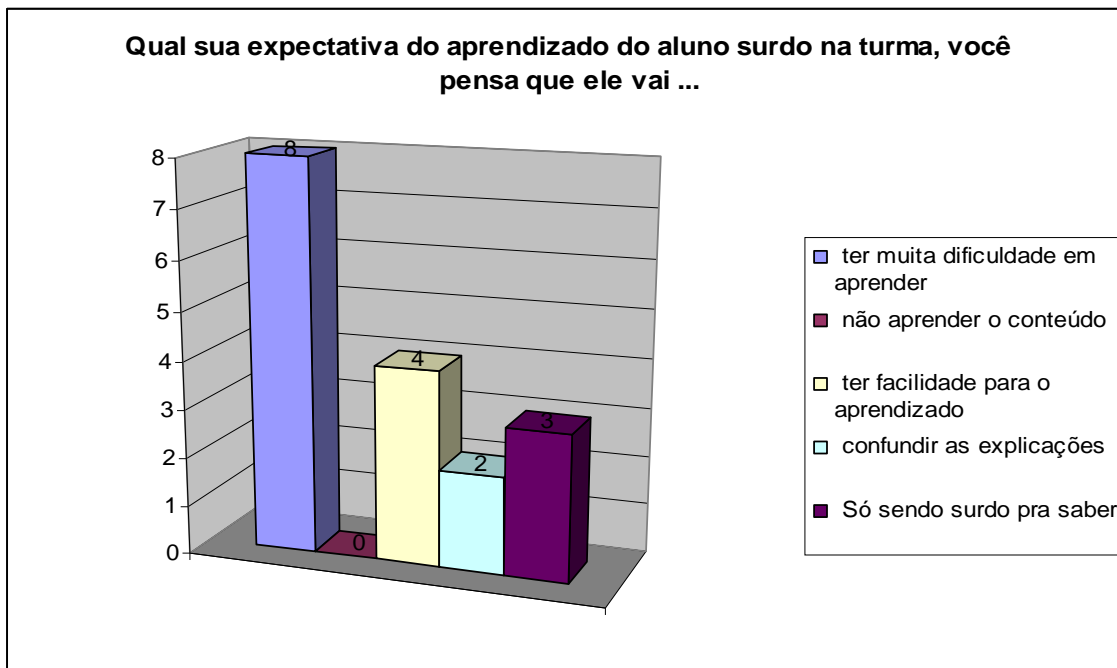
Baseado nessa dúvida, eu argui os alunos sobre o que já havia perguntado sobre o aluno surdo, com relação ao posicionamento da turma diante desse novo personagem.



Outra vez os alunos mostram-se receptivos a essa nova presença. O intérprete de LIBRAS foi tido como um elemento que não influenciaria no desempenho da turma, tal qual a impressão que tiveram do aluno surdo. Essa receptividade também passou pela questão da novidade e foi interessante para os alunos ouvintes que um novo profissional estivesse junto com eles. Penso que essa experiência era única na vida deles, o que poderia tornar essa situação algo agradável.

Novamente as respostas que destoaram das da maioria são interessantes de serem destacadas. Duas pessoas pensavam que a presença da intérprete fosse acelerar o desenvolvimento da turma e outra pessoa pensava que essa presença fosse atrasar o desenvolvimento. Nesse ponto me surge uma inquietação: como a intérprete poderia acelerar o desenvolvimento da turma se ela estava lá apenas para interpretar a aula para o aluno surdo?

Mas qual seria a impressão sobre o aprendizado do aluno surdo? Essa ainda era uma questão muito subjetiva, e entendo que passa pelo olhar de cada um. Por isso foi uma das questões polêmicas que tratei.

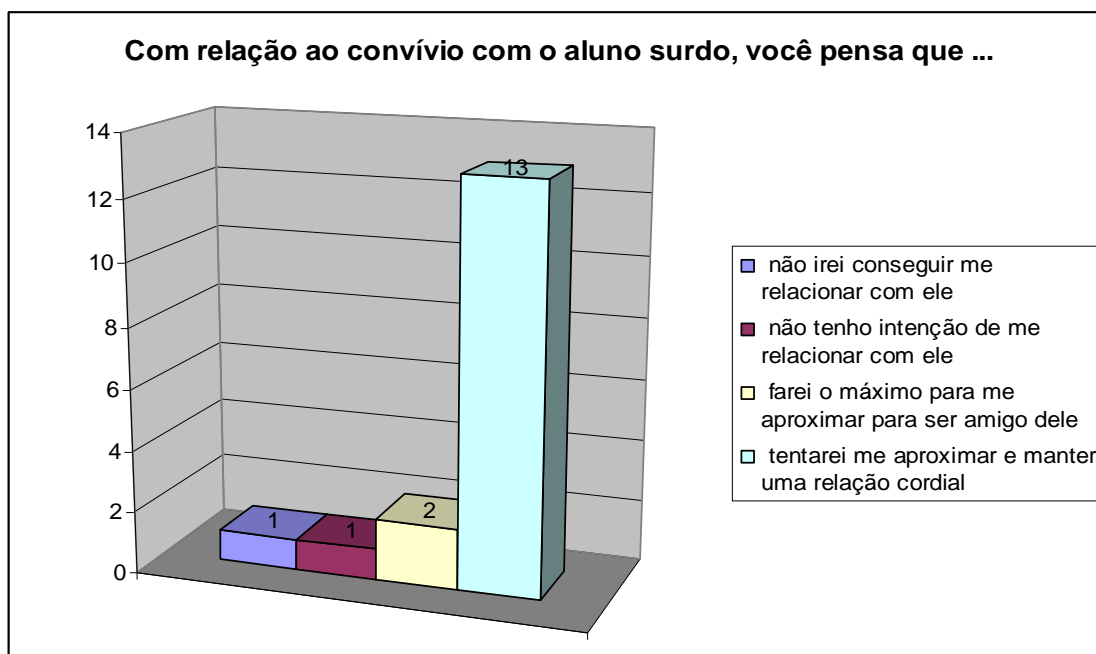


Essa questão teve a intenção de ser provocativa, e foi. Se analisarmos mais profundamente, veremos que as expectativas sobre o aluno surdo não eram das melhores, muitos de seus colegas duvidavam de seu êxito no aprendizado. Oito pensavam que ele teria dificuldades em aprender, dois pensavam que ele confundiria as explicações. Quatro deles apostavam que o aluno teria facilidade de aprendizado. Mas, para mim, o mais interessante dessa questão foi a manifestação de três desses alunos que indicavam uma nova resposta, que foi: “só sendo surdo pra saber”. Eles não quiseram definir um olhar sobre a situação e pensaram ser mais interessante transferir essa dúvida para o próprio aluno surdo, dizendo-se incapazes de dar uma opinião pelo fato de serem ouvintes. Talvez eles não tivessem compreendido que essa questão tratava apenas do olhar deles sobre essa situação, e não uma resposta que atestasse a veracidade do fato. Outro fato que vale a pena mencionar é que ninguém acreditava que ele pudesse não aprender alguma coisa do conteúdo da disciplina.

Esse olhar sobre o aluno surdo diz muita coisa. Mesmo que ele tenha dificuldades, mesmo que ele confunda as explicações, ele vai ser capaz de aprender alguma coisa do conteúdo. Não houve indicações da turma que apontassem que o aluno surdo fosse incapaz de aprender. Isso poderia demonstrar que o olhar de deficiência

sobre esse aluno podia estar ausente ou enfraquecido nas representações que os colegas faziam dele?

A próxima questão envolvia a turma e seu relacionamento com o aluno surdo. Precisei saber quais as intenções dos colegas de classe com relação ao aluno surdo, e por esse motivo elaborei a questão abaixo:



Essa foi uma resposta muito positiva. Vemos que um aluno pensava que não fosse conseguir relacionar-se com ele; outro afirmava que não tinha intenção de manter relacionamento com o aluno surdo. Poderiam essas respostas ser o indicativo de algum tipo de preconceito? Poderiam elas, descarregadas de preconceito, estar carregadas de indiferença?

Duas pessoas disseram que iriam esforçar-se ao máximo para que a relação fosse amigável; outras treze disseram que tentariam tornar-se colegas do aluno surdo. É muito positivo quando vemos que a maioria da turma tem a intenção de incluir esse aluno no seu contexto do dia a dia e tornar o aluno surdo um aluno da turma IN1, independentemente de sua condição de aluno diferente.

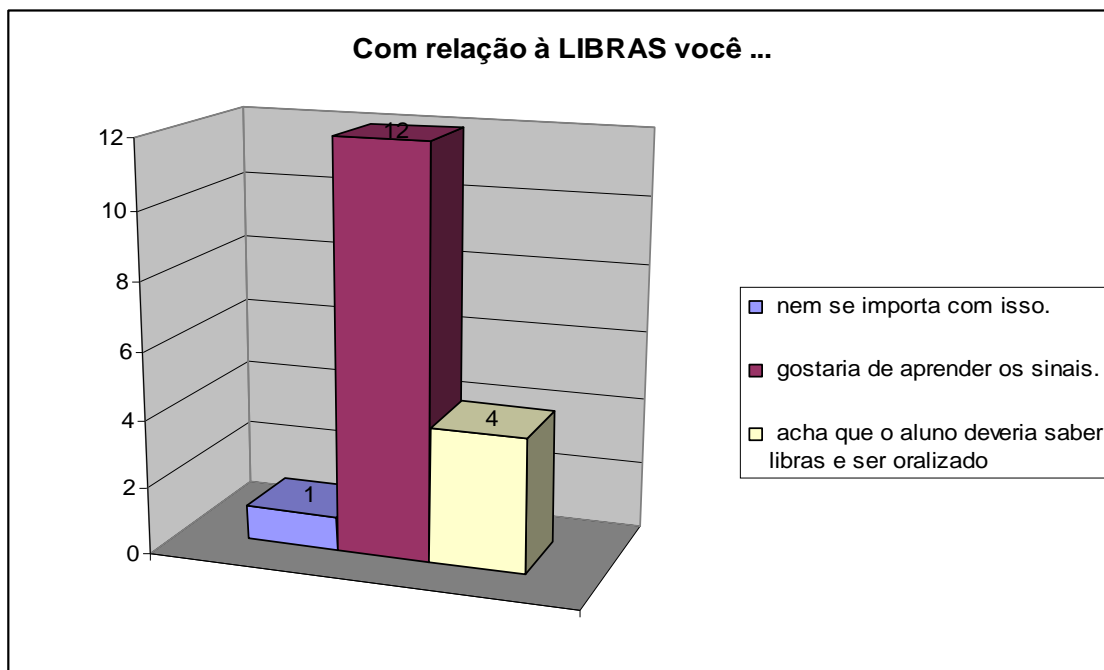
Os alunos que manifestaram por não desejar ter nenhum tipo de relacionamento com ele e tiveram a sinceridade de assumir sua postura, pois todos podem escolher com quem se relacionar. O que não dá para afirmar é se a motivação para tal é o fato do aluno ser surdo. Já os alunos que se mostravam interessados em manter um

nível de relacionamento mais próximo poderiam tentar transparecer que não têm nenhum tipo de preconceito e que o aluno surdo é só mais um colega da sala?

A inclusão do aluno surdo passa pela aceitação da turma também. O aluno não deveria sentir-se como intruso ou “o diferente” na turma. Pelas respostas a essas perguntas, vê-se que o aluno tinha a tendência de ser muito bem aceito pela turma e que não havia uma rejeição explícita a ele; ao contrário, a maioria dos colegas mostrava-se solícita em recebê-lo e em desenvolver uma relação de amizade com ele.

Em contrapartida, essa situação nos leva a pensar: Será que não existe um teor de filantropia escondido por trás dessa resposta? Será que esses alunos não se sentiram movidos por sentimentos de compaixão ao dizer que “tentarão” ser colegas do aluno surdo? São questionamentos a que eu não tenho como responder, mas que me acompanharam durante este estudo.

Para finalizar esse meu apanhado inicial da turma, interessei-me em saber o que os alunos achavam da questão da LIBRAS na sala de aula, se isso os incitava a aprender, ou se incomodava de alguma forma ou, ainda, se isso não fazia diferença alguma para eles.



Um dos alunos declarou que não se importava com essa questão, e isso foi interessante, pois vemos claramente que um dos entrevistados destoa dos demais de forma bem radical. Isso não significa que ele esteja certo ou errado, mas apenas fogia dos padrões que a turma demonstrava ter.

Já a maioria dos questionados dizia que tinha interesse em aprender LIBRAS, fato que constatei durante as aulas, quando fiquei sabendo que muitos deles já estavam aprendendo LIBRAS, outros haviam aprendido o alfabeto dos surdos e comunicavam-se com o colega surdo por soletramento manual. O interesse da turma tornou a vida do aluno surdo muito mais agradável durante sua presença às aulas e no semestre. A preocupação dos colegas em ter como conversar com ele foi algo digno de nota e uma característica que não sei se poderia se repetir na mesma intensidade em uma nova configuração de turma.

Contudo, tivemos a significativa quantidade de quatro alunos que pensavam que o aluno surdo devia ser oralizado, demonstrando que essa forma de visualizar a pessoa surda ainda é bastante nítida e presente. Quando pensamos que o ouvintismo enfraqueceu, temos a constatação de que ele ainda tem raízes profundas em algumas pessoas. Não podemos desprezar que 24% dos entrevistados têm esse discurso.

[...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de idéias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas idéias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX. (SKLIAR, 2005, p.17)

Minhas questões sobre isso passavam por várias perguntas: Esse discurso de oralização é pessoal? Os alunos que responderam assim realmente acreditam no que o ouvintismo prega? Esses alunos têm conhecimento da história da cultura surda e sua luta contra esse pensamento? Se esses alunos conhecessem essa história, eles mudariam de opinião?

7 UM ESTRANHO NO NINHO...

Eu me sinto um estrangeiro
 Passageiro de algum trem
 Que não passa por aqui
 Que não passa de ilusão
 (Revolta dos Dândis I – Humberto Gessinger)

Tentando definir-me com um título, busquei no cinema minha inspiração, pois me sentia como “um estranho no ninho”. A presença do aluno surdo não me deixava muito à vontade, somada à presença da intérprete; então, sentia-me totalmente deslocado num espaço onde eu sempre me sentia à vontade. Assumo que parte desse desconforto era originada de um temor, do medo de uma possível incompetência de minha parte pela falta de habilidade nessa nova situação que a mim se apresentava e pelas dúvidas que isso me trazia.

Como seria a reação do aluno surdo na minha disciplina? Como a turma reagiria? Como a intérprete veria minhas aulas e meu jeito de lidar com as pessoas?

O que é o aluno surdo? Como entendê-lo? Como significá-lo?

Aquele sujeito constituído e constituidor de si, pelo espaço da Educação Especial, como doente, deficiente, patológico era, no conjunto de sua comunidade, entendido como “surdo”: um sujeito que, atravessado por diferentes discursos, se constitui como alguém que trabalha, que estuda, que se apaixona e que, acima de tudo, se comunica. (LUNARDI, 2003, p.15)

Assim, nesse entendê-lo, nesse sabê-lo é que apoiei minha prática pedagógica. Vendo-o como igual, enquanto diferente.

Apesar de considerá-lo como igual, tive de ter o cuidado de começar a falar mais devagar nas aulas, dando à intérprete melhores condições de “traduzir” minhas falas. Mesmo com todo cuidado, no começo eu atropelava, falando rápido algumas vezes, mas dei liberdade à intérprete para me parar sempre que necessário.

Já havia previsto essa dificuldade de articular minha fala e o trabalho da intérprete, bem como a dificuldade do aluno surdo em interpretar e compreender as palavras, símbolos, signos e siglas da informática. Cuidei de desenhar a maior parte dos elementos sobre o que tratei. Outra medida que tomei foi, sempre que usei as siglas, colocar a sua frente o significado de cada letra, quando, em inglês, escrever no idioma de origem e no português, traduzindo, dessa forma, seu significado.

Perguntei-me como o aluno surdo encararia esse mundo, onde o português, o inglês e o “informatiquês” convivem no mesmo espaço/tempo. Como ele subjetiva isso? Como ele consegue recursos para vencer esses obstáculos linguísticos? O papel da intérprete passou a ser fundamental nesse momento, entretanto ela viveu a mesma experiência do aluno surdo no tocante ao pluralismo de novos conceitos e palavras. Nesse caso, foi como se a própria intérprete fosse uma nova aluna, tendo de captar o significado da explicação, entender e então traduzir para LIBRAS.

Em alguns momentos, o que muito afligiu foi o fato de a intérprete ter de “soletrar” em LIBRAS certas palavras da informática, como: algoritmo²², condicional²³, variável²⁴, constante²⁵. Meu pensamento viajava na forma em que certos conceitos se encaixavam na cabeça do aluno, como os “tipos primitivos” que são os tipos de valores que as variáveis podem assumir: inteiro, real, caractere e lógico. No tipo REAL, por exemplo, a palavra real já tem um significado para o aluno surdo, que pode ser: algo tangível, que existe ou algo relacionado à nobreza. Entretanto, no caso da informática e da matemática, REAL significa os números com parte fracionária, como 2,50 e 3,1416 (PI). Outras palavras na informática têm seu significado dentro da língua portuguesa e assumem novo papel na informática. Perguntava-me se o ato de dobrar o significado dessas palavras em novos conceitos não prejudicaria a aquisição do conhecimento por parte do aluno surdo.

Outro caso que me afligiu foi a linguagem matemática. Ora, informática faz uso frequente dela, bem como de seus conceitos e utiliza alguns outros menos trabalhados, como o exemplo do RESTO de uma divisão. Nas aulas propedêuticas de matemática, na operação de divisão, passamos a conhecer o RESTO; entretanto, ele é sempre o que o seu nome sugere: o resto. Na informática, esse conceito passa a ter sua importância e deve ser tratado como elemento de utilidade, principalmente quando queremos descobrir se um número é par, ímpar ou primo, quando queremos saber se um número é múltiplo de outro e tantas outras utilidades para o RESTO.

²² Um algoritmo é uma sequência finita de instruções bem definidas e não ambíguas, cada uma das quais pode ser executada mecanicamente num período de tempo finito e com uma quantidade de esforço finita.

²³ Condicional é uma estrutura de desvio do fluxo de controle presente em linguagens de programação que realiza diferentes computações ou ações dependendo se a seleção (ou condição) é verdadeira ou falsa, em que a expressão é processada e transformada em um valor booleano.

²⁴ Variável é um objeto (uma posição, frequentemente localizada na memória) capaz de reter e representar um valor ou expressão. Enquanto as variáveis só “existem” em tempo de execução, elas são associadas a “nomes”, chamados identificadores, durante o tempo de desenvolvimento.

²⁵ Constante é um valor fixo que pode ou não ser especificado. Essa noção é utilizada em oposição à de variável, que não é fixa.

Passar esse conceito confunde a todos, me preocupei em desenhar isso no quadro, apresentar o conceito de forma visual. Surtiu efeito, mas poderia ter sido melhor.

Abrço a idéia de cultura surda como os sistemas partilhados de significações constituídos por sujeitos que utilizam experiência visual. Cada movimentação, cada nova significação, como as ondas sobre o lago, movimenta a cultura surda. Na verdade os novos ventos agitam em ondas, eles identificam qualquer oposição entre o “nós surdos” e o “você ouvintes”. A marcação da diferença identifica e ventila novamente a alteridade e providencia a identidade e a diferença. (PERLIN, 2003, p.27)

No tocante ao visual, essa tem sido uma estratégia que vem dando certo e precisa ser mais explorada. O aluno surdo apresenta muita facilidade com o visual; isso em si parece uma coisa óbvia, já que sua é língua gestual, portanto, a observação do movimento e da forma é seu espaço natural. Ao transformar conceitos e explicações em desenhos, diagramas, metáforas e resoluções, o aluno se mantém muito mais concentrado na aula, e o resultado de sua compreensão é visível.

7.1 O DIA QUE A INTÉRPRETE NÃO VEIO

No dia vinte e um de agosto de 2008, a intérprete não pôde vir devido a problemas de saúde. Essa situação eu já havia previsto e a havia utilizado como justificativa para solicitar a ampliação da carga horária da intérprete e a contratação de outro profissional.

A ausência do aluno no dia letivo, causada pela necessidade do outro, só demonstra a fragilidade do processo de inclusão que se pretende fazer na escola. Ora, o aluno surdo deve ser pensado como qualquer outro aluno. Já que a escola oferece aos demais alunos laboratório para pesquisa, biblioteca e monitoria, deve-se pensar que o aluno surdo também deva ter acesso a esses instrumentos da escola a qualquer tempo que lhe seja conveniente. Assim, é necessária a presença de um profissional de LIBRAS ou do preparo dos demais profissionais, para que o aluno possa ser atendido de forma competente.

Esse fato foi levado a conhecimento da Gerência de Ensino da instituição e foi cobrada uma solução. A solução imediata foi a contratação de outro profissional de LIBRAS, e, a partir de então, os dois profissionais dividiram as aulas, sendo cada um responsável por determinadas disciplinas.

7.2 MAIS AULAS

Em virtude da ausência da intérprete e, conseqüentemente, da não apresentação do conteúdo da aula anterior para o aluno surdo, reiniciei o conteúdo para que ele não fosse prejudicado. Foi algo diferente, como se esquecesse que havia alunos ouvintes que já haviam assistido àquela aula e poderia parecer que eu estava privilegiando um em detrimento de outro. Mesmo diante dessa possibilidade de interpretação, segui em frente e dei minha aula.

Dessa vez havia expressões muito grandes, o que dificultava a interpretação, visto que eram palavras específicas da informática. Ao ver a quantidade de vezes em que a intérprete soletrava uma palavra, fiquei incomodado, pois gastava muito tempo nessa tradução, assim escrevi os termos que estava ensinando no quadro e coloquei, para facilitar o entendimento e ganhar tempo, siglas à frente deles, a saber: Expressões Aritméticas (E.A.), Operadores Relacionais (O.R.) e Operadores Lógicos (O.L.). Dessa forma, o aluno tinha acesso aos termos em espaço de tempo mais curto.

Essa estratégia das siglas foi muito positiva, entretanto não é possível negar que essa mesma estratégia venha a se tornar mais uma coisa para o aluno aprender, isso sem contar que soletração ou sigla não dão o significado da palavra.

No dia 28 de agosto, iniciou-se o contato dos alunos com a construção de algoritmos. É sempre um momento de quebra de paradigmas, pois criar instruções que devem obedecer, dentro de um conjunto finito de comandos, a uma regra de escrita é um novo conceito a desenvolver.

Nesse dia, os alunos conheceram duas palavras-chave da matéria, os comandos: LEIA e ESCREVA. Ora, são palavras de nosso cotidiano, mas, quando utilizadas na escrita de um algoritmo, representam ações a serem tomadas. No caso do comando LEIA, ele significa a entrada de dados no sistema, enquanto ESCREVA efetua a impressão do resultado do processamento ou simplesmente a exibição de um valor. Entretanto, essas palavras também têm seu significado no nosso vocabulário. Este foi o desafio da aula: levar ao aluno surdo o significado desses termos na disciplina e diferenciá-los do significado já apreendido dessas palavras no idioma português.

Como seria a obtenção desses novos conceitos para palavras já conhecidas? Como o aluno reproduziria esses conceitos sem distorcer seus significados?

Meus questionamentos não foram apenas minhas angústias, eles se materializaram ao fim da aula, quando o aluno me pediu que tivesse outros momentos de explicação, pois estava muito confuso com o conteúdo.

7.3 OUTRA NARRATIVA

No dia primeiro de setembro aconteceu um fato que merece destaque nessa história: a participação da turma nesta situação. No princípio, eu pensava que a presença do aluno surdo pudesse causar estranheza e desconforto à turma, mas o que sucedeu foi uma série de supresas agradáveis e bem-vindas.

Ao constatar a presença do aluno surdo, um dos alunos começou a observar a ação da intérprete e se interessou por isso. Sentou-se perto do aluno, estabeleceu um cerco de amizade e ganhou em reconhecimento um alfabeto gestual.

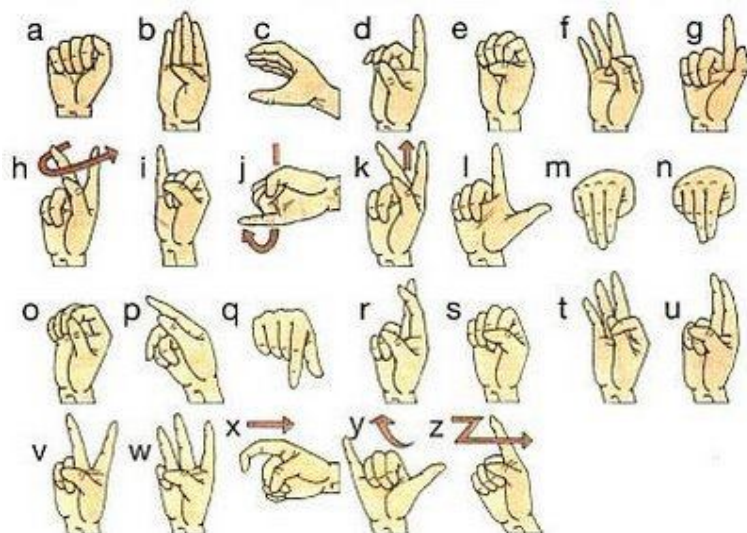


Ilustração 9 - Alfabeto em LIBRAS

No dia seguinte, o aluno ouvinte já mostrava certa desenvoltura em soletrar palavras e começou a estabelecer um vínculo de amizade e confiança com o aluno surdo. Este então começou a se aproximar cada vez mais do ouvinte, ora para conversar, ora para estabelecer parceria em sala de aula, ora para estudar junto.

Vendo a situação, a intérprete se sentiu muito à vontade e ofereceu ao aluno ouvinte um CD de LIBRAS com o gestual da língua. O que ocorreu depois foi estimulante: no dia em que o aluno trouxe o CD de volta, outro colega lhe pediu o CD para fazer cópia, e assim, dia após dia, outro aluno pegava o CD e outros CDs foram aparecendo para acelerar o processo. Mais além do que isso, alguns professores se interessaram pelo referido CD e começaram a aprender alguns sinais.

A turma “adotou” o aluno surdo a ponto de esquecerem que ele é surdo e, às vezes, chegavam a chamá-lo pelo nome, como se ele fosse ouvir.

Essa manifestação de receptividade vai muito além daquilo que eu esperava. Isso poderia demonstrar que os atores envolvidos estavam mais aquiescentes com a diferença? Creio que não haja uma resposta, pois essa situação é única e tratamos de indivíduos. O aluno surdo tem toda sua história e personalidade, os colegas de classe também formam um conjunto irreproduzível, porque não é possível criar uma nova turma com indivíduos iguais a esses.

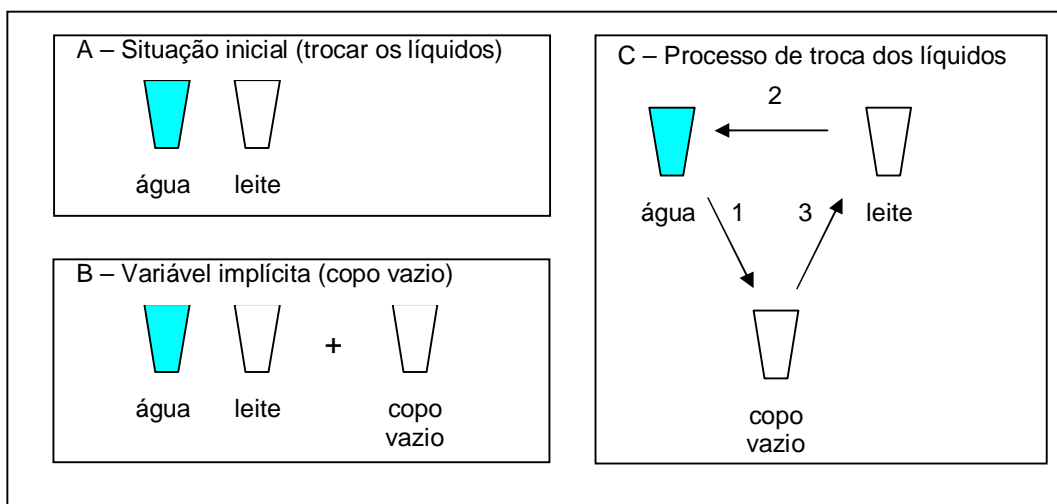
7.4 CONCEITUANDO ALGORITMOS

Pensei a aula do dia primeiro de setembro, como uma forma de “solidificar” esses conceitos. Preparei uma aula de exercícios, na qual os alunos teriam de desenvolver algoritmos simples. Dispus uma lista de vinte exercícios, dos quais três eu resolveria em sala de aula, deixando os demais para efetuar em casa, afastando o facilitador, no caso o professor, da pessoa do aluno; assim, suas dificuldades poderiam surgir e tornar o aprendizado um processo de construção.

Fiz uma analogia entre um algoritmo e uma receita de bolo, comparando as declarações de variáveis com a lista de ingredientes, o processamento com o modo de preparo e o bolo pronto com a saída de dados. Essa é uma forma comum utilizada pelos professores de algoritmos para materializar o conceito de algoritmo. Naquele momento não me veio mais nada à cabeça, pensei que aquele fosse um bom exemplo. Felizmente, essa forma de representação funcionou até onde pude perceber.

Seguindo essa “regra” da “receita de bolo”, na aula seguinte, passei alguns exercícios de forma a desenvolver o raciocínio lógico dos alunos, um desses enunciados gerou certa apreensão no aluno surdo: “Desenvolva um algoritmo para

trocar entre si os valores de duas variáveis inteiras dadas como entrada”. Ora, analisar como fazer o conteúdo de A passar para B e vice-versa, sem perder os conteúdos originais, esbarra no aprisionamento criativo. O aluno surdo viveu a mesma dificuldade de muitos alunos da turma: como fazer essa troca. Novamente utilizei o recurso da analogia. Propus à turma um problema parecido, utilizando conceitos que eles conheciam: “Como trocar o líquido de dois copos de mesmo volume, um de leite e outro de água, de forma que o conteúdo de um passe para o outro e vice-versa?” A turma começou a cogitar possibilidades, e a solução não demorou a aparecer: “Utilize outro copo de volume igual ou superior aos copos em questão”, para essa solução fiz até um esquema no quadro simulando a situação.



Foi aí que eu fiz uma intervenção e disse que essa era a solução do algoritmo em questão: “utilizem uma variável AUXILIAR para armazenar o valor de A, em seguida coloque o valor de B em A, e o valor que está AUXILIAR em B”.

Então, eu expliquei que, nesse exercício, um novo elemento apareceu. Em face do simples enunciado, é possível verificar que duas variáveis são obrigatórias, elas são as variáveis explícitas. Entretanto, a variável AUXILIAR não aparece claramente, sendo ela uma variável implícita, sem a qual o problema não poderia ser resolvido.

Utilizando esse número de recursos visuais, consegui que o aluno surdo compreendesse o funcionamento dessa forma de troca de valores entre variáveis. Esse recurso é importante porque foi usado em muitos algoritmos, principalmente nos de operações com vetores, que é uma matéria que apareceu mais ao final do módulo.

O conteúdo é evolutivo e, como tal, precisa ser incrementado a cada aula. Até então havíamos visto algoritmos como “receitas de bolo”, ou seja, algoritmos de simples execução: recebe os dados, processa os dados e entrega a informação. Já era hora de um novo conceito surgir: a alteridade. Fazer um bolo é algo que segue uma sequência, mas se, em algum momento, surgir algum obstáculo? Se faltar energia, se acabar o gás, se não tiver fermento? Os algoritmos também podem prever essas situações a partir das condicionais. Na aula do dia onze de setembro, esse conceito foi introduzido.

Utilizei outra metáfora para facilitar a compreensão do aluno surdo: “Se amanhã ‘der sol’ vou à praia, senão, vou ao cinema”. Assim, tentei apresentar uma alternativa no destino que eu daria ao meu dia. Expliquei que os algoritmos também poderiam passar por alterações em seus fluxos em virtude de alguma alteração de condição. Apresentei, então, a sintaxe da instrução:

se <condição> então

comando;

fimse;

Propus aos alunos que criassem um algoritmo que dissesse se um número era PAR ou ÍMPAR. O primeiro passo seria entender como um algoritmo poderia fazer isso. Ora, por conceituação, conseguimos isso facilmente. Mas como fazer um computador reconhecer isso? Posso dizer que o desempenho do aluno surdo foi o mesmo do restante da turma, houve muita dificuldade em pensar nessa solução, que para a disciplina é muito simples. Entretanto, resolver esse problema requer unir os conteúdos já estudados e criar uma solução, usando vários recursos.

Trouxe o conteúdo de uma das primeiras aulas, o que tratava do operador RESTO. Propus à turma o seguinte exercício: qual seria o resultado da operação: 5 RESTO 2? Os alunos responderam: 1. Propus novamente: 4 RESTO 2? Veio a resposta: 0. Nesse momento alguns perceberam aonde eu quis chegar, porém o aluno surdo ainda se mostrava confuso, não entendia o que uma coisa tinha que ver com outra. Propus novamente: 7 RESTO 2? Resposta: 1. Perguntei, então, se havia um padrão. Alguns perceberam que todos os números ímpares quando colocados numa operação RESTO 2, tinha como resultado 1, e os pares tinha o resultado de 0. Assim, o algoritmo bastava receber um número numa variável A, por exemplo, e

aplicar à operação RESTO 2. Se o resultado for zero, o número é par; se for um, o número é ímpar.

O aluno surdo parecia estar num outro mundo, percebia-se nitidamente que ele ainda não havia compreendido esse conceito. Minha preocupação não parava de aumentar, pois sabia que o conceito de condicional estava apenas começando.

7.5 HORA DO RECREIO

Foi interessante observar a turma em relação ao aluno surdo, porque o que é diferente normalmente assusta e afasta; nesse caso, ocorreu o contrário. Os demais alunos se aproximaram do aluno surdo e o consideraram como igual. Isso fez toda a diferença quando tratávamos do aluno surdo na turma de ouvintes, porque não havia uma separação entre eles, senão o fisiológico.

Os gostos de entretenimento do aluno surdo fizeram dele parte do grupo, que, ao observar que ele gostava das mesmas coisas, fazia as mesmas coisas que todos, os alunos ouvintes se espantavam e exclamavam: “Você gosta disso também?”; “Você joga esse jogo?”; “Você gosta dessa revista?”.

Com esses pequenos gestos e observações, os alunos ouvintes foram-se integrando e se aproximando cada vez mais do aluno surdo. Sua presença era absorvida dia a dia, e, em pouco tempo, o aluno surdo foi considerado como um aluno da turma, coisa que sempre foi. Parece inconsistente fazer esse comentário. Entretanto, se levarmos em consideração que, até mesmo um aluno ouvinte, ao chegar a uma nova turma, sente-se pouco à vontade, como pensar essa relação envolvendo o aluno surdo e a turma? No primeiro caso, essa situação de desconforto passa a diminuir com o convívio e a comunicação com os colegas. Esse facilitador não está presente ao segundo caso, porque o aluno surdo não possui a mesma forma de comunicação com o ouvinte, fato que o “afasta” dos colegas. Essas manifestações de aproximação por parte dos colegas é que facilitam a integração do aluno no conjunto chamado “turma”.

7.6 CONDICIONAIS ENCADEADAS

Nesse contexto da extensão de um conteúdo, senti-me totalmente impotente: como dar sequência a um assunto sendo tão evidente que o aluno surdo ainda não havia adquirido o conceito anterior com a qualidade desejada? Deveria eu parar, voltar o

conteúdo, atrasar o programa e prejudicar os demais alunos ouvintes? Essas questões vêm me acompanhando e se tornam muito aflitivas. Porém, no dia quinze de setembro, reiniciei a aula com o conteúdo da aula anterior e o ampliei para as condicionais encadeadas. Expliquei que algumas situações de adversidade poderiam ter mais de duas possibilidades. Para exemplificar, adicionei uma condição hipotética ao meu enunciado utilizado como introdução às condicionais: “Se amanhã ‘der sol’ vou à praia, senão, se chover vou ao cinema, senão, se nevar vou esqui”. Dado esse exemplo, tornei a apresentar a sintaxe das condicionais encadeadas:

se <condição> então

<comandos>;

senão

se <condição> então

<comandos>;

senão

se <condição> então

<comandos>;

senão

<comandos>;

fimse;

fimse;

fimse;

Mesmo com todas minhas tentativas de materializar a situação, percebi o aluno disperso como quem não estava conseguindo entender, mas que também não queria esforçar-se para isso. Nesses momentos, encontro-me aflito e não sei se consigo não deixar transparecer isso aos demais alunos. É muito frustrante não conseguir fazer-se entender.

Assim, na aula seguinte, continuei em condicionais, aplicando mais exercícios para fixar esse conteúdo, ou, pelo menos, fazê-lo acontecer. O aluno surdo tentou fazer o exercício sozinho, isso pra mim é muito valioso, pois demonstra que seu interesse “voltou” ou que ele quer entender a matéria. Nesse dia, também marquei a data de nossa primeira avaliação. No momento em que a intérprete deu essa notícia, notei que os olhos dele se abriram com aquele olhar de preocupação.

Sabendo de toda sua dificuldade, já havia trabalhado, na escola, na contratação de monitores para auxiliar os alunos em suas dificuldades. Dei essa notícia à turma, disponibilizando o acesso a esse recurso desde então. Mesmo assim, em minha mente, as mesmas questões ecoavam: será que ele consegue acompanhar minhas resoluções no quadro? Será que ele já entendeu o conceito de variável? Ele consegue identificar as variáveis explícitas? E as implícitas?

A aula do dia vinte e dois, véspera da avaliação, eu reservei para uma revisão. Utilizei um instrumento de avaliação que havia aplicado em 2006. Tentei, assim, familiarizar a turma com os tipos de questões que eu aplicava. Assumo que estava pensando no aluno surdo e no benefício que esse artifício poderia trazer para ele, porém, para minha tristeza, o aluno surdo faltou nesse dia.

7.7 CHAMADA NO MSN²⁶

No dia vinte e cinco de setembro, fui interpelado pelo aluno surdo no MSN. Esse dia era um dia com uma diferença: dia de prova. O aluno me informou que não vinha se sentindo bem durante a semana e que não sabia se estava preparado para a prova. Propus a ele que fizesse a prova na segunda, ele me fez uma contraproposta em que se colocava na posição de tentar fazer a prova no dia 25/09 e perguntou se poderia fazê-la em outro dia se sentisse dificuldade. Consenti em sua solicitação.

Transcrição:

²⁶ MSN Messenger é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram na rede e saem dela.

ALUNO SURDO diz:
oi professor

ALUNO SURDO diz:
eu quero falar com vc

ALUNO SURDO: acabou de pedir a sua atenção.

Wagner diz:
pode falar vitor

Wagner diz:
eu estava fora da sala

ALUNO SURDO: diz:
ok.... eu tava doenca 4 dias.... acho que não consigo fazer o prova... pq eu não estudei.. pq eu tava mal...

Wagner diz:
tudo bem, podemos agendar essa prova para você fazer na 2ª feira

ALUNO SURDO: diz:
olhe, hoje eu vou á escola... se eu não consigo fazer o prova... então, eu fazer outro o prova... pode ser?

Wagner diz:
sim ... pode ser ... é até bom porque assim você vê o nível e o conteúdo da prova,

Wagner diz:
faça a prova hoje como um exercício, se você não conseguir fazer hoje, faça na segunda

ALUNO SURDO: diz:
certo

7.8 PRIMEIRA AVALIAÇÃO

No dia vinte e cinco de setembro, em virtude da solicitação do aluno, aguardava que ele chegasse para efetuar a avaliação como combinamos. Ele chegou atrasado, porém resolveu fazer a avaliação. Ele não ficou com a avaliação por muito tempo. Vi que ele não compreendia o que se pedia e sua dificuldade era nítida. Entregou a prova já trazendo a intérprete junto e solicitando uma nova aplicação, fato que consenti, pois esse era o trato firmado no MSN.

Corrigi a avaliação e vi muitos erros conceituais, como se ele estivesse participando de outra aula. Porém, no quesito de construção do algoritmo, aprovei sua estrutura, ao menos o caminho estava sendo construído.

Na aula seguinte, um novo conteúdo seria ministrado, o de estruturas de repetição²⁷. Comecei a aula, mas o aluno surdo teve de se ausentar para realizar minha avaliação substitutiva. Quando ele retornou, pedi paciência a ele e retomei o

²⁷ Estrutura de repetição é uma estrutura de desvio do fluxo de controle presente em linguagens de programação que realiza e repete diferentes computações ou ações dependendo de uma condição ser verdadeira ou falsa, em que a expressão é processada e transformada em um valor booleano. Estão associados a uma estrutura de repetição uma condição (também chamada "expressão de controle" ou "condição de parada") e um bloco de código: verifica-se a condição, e, caso seja verdadeira, o bloco é executado. Após o final da execução do bloco, a condição é verificada novamente, e, caso ela ainda seja verdadeira, o código é executado novamente.

conteúdo do início, porém, antes disso, eu solicitei permissão à turma para tanto, e fui prontamente atendido.

Tentei explicar o conceito de que algumas instruções precisariam ser repetidas várias vezes num algoritmo. Utilizei o exemplo inicial do cálculo da média de peso de três pessoas, isso seria facilmente resolvido criando três variáveis, uma para cada pessoa, somando-as e dividindo por três. Todavia, estendi o problema: e se fossem cem pessoas? Teria de criar cem variáveis? E se fossem mil?

Então, introduzi o conceito da repetição, no qual as variáveis usadas poderiam receber n pesos, repetindo essa leitura n vezes.

Dei como exemplo o cálculo da média das notas de alunos de uma turma. Cada aluno deveria ter suas notas informadas e sua média calculada. Eu não precisaria repetir o algoritmo inteiro para cada aluno, bastava que eu repetisse a aquisição das notas e o processamento delas.

No dia dois de outubro, fiz uma revisão sobre o conteúdo de “estruturas de repetição”, nesse momento, introduzi um novo conceito de explicação que é possível quando utilizamos esse tipo de estrutura. Chamamos esse conceito de teste de mesa²⁸, que consiste na ação de testar a repetição, simulando os valores que as variáveis assumirão a cada tempo.

Dei o seguinte exemplo: assumindo o algoritmo abaixo, faça o teste de mesa que será o resultante dele.

Início

i, x: Inteiro

para i de 0 até 5 passo 1 faça

$x \leftarrow i * i - i * 3$

escreva(x)

fimpara

fim.

²⁸ Teste de mesa é uma técnica empregada para simulação da execução do programa em que verificamos se a lógica de nosso programa está correta ou não. Simula-se uma situação real, passando por todas as partes do algoritmo/programa para testar a resolução e encontrar erro se houver.

O algoritmo anterior terá o seguinte teste de mesa:

i	x
0	0
1	-2
2	-2
3	0
4	4
5	10

Dessa forma, tentei passar como se realizam testes de mesa, inclusive explicando que o número de variáveis depende do algoritmo; portanto, situações mais complexas poderiam ocorrer.

Ao menos, nesse exemplo simples, o aluno surdo demonstrou compreender o que estava ocorrendo. Traçando uma similaridade, isso parece muito com o estudo de funções da matemática.

Entretanto, mesmo apresentando reações positivas de compreensão, eu me pergunto o que, realmente, ele estava compreendendo. Será que a explicação que eu dei foi captada por ele na íntegra e sem confusões? Isso não acontece também com os alunos ouvintes?

Na aula seguinte, a do dia seis de outubro, iniciei mais uma estrutura de repetição, o comando ENQUANTO, que muito se assemelha ao PARA, entretanto difere deste no sentido em que não conhece o limite imposto pelo PARA. O PARA tem que ter um limite, como de 0 a 10, por exemplo; o ENQUANTO pode ser sinalizado para parar, como na instrução: ENQUANTO (resposta != "N") faça. O comando anterior instrui ao ENQUANTO que, durante o tempo em que o usuário responder a qualquer coisa diferente de N, a repetição ocorrerá. Seria como uma pergunta: "Deseja para a execução do programa <S/N>?", ou seja, o usuário decide quando a repetição termina.

Apresentei a sintaxe do comando com um exemplo:

■ **Sintaxe:**

enquanto <condição> faça

<sequência de comandos>

fimenquanto

■ **Exemplo:**

enquanto ($i < 10$) faça

 escreva($i*i$);

$i \leftarrow i + 1$;

fimenquanto

Demonstrei que, nesse caso, enquanto o PARA incrementava a variável de contagem automaticamente, o ENQUANTO precisava que essa incrementação fosse induzida por um comando, no caso a linha: $i = i + 1$.

Apresentei para esse exemplo o teste de mesa:

I	escreva($i*i$)
0	0
1	1
2	4
3	9
4	16
5	25
6	36
7	49
8	64
9	81

O aluno demonstrava ter compreendido em parte o conteúdo, e eu continuava duvidando disso. Pode parecer que minhas dúvidas se resumam a introspecções não externadas, porém, sempre que consumido por essas questões, procurava a intérprete, de forma que ela intercedesse junto ao aluno surdo e tentasse trazer para mim qual havia sido a real impressão do aluno. Todavia, o aluno também se manifestava a ela como se o conteúdo estivesse sendo adquirido.

Para tornar o conteúdo mais conhecido dos alunos, na aula do dia nove de outubro repeti e revisei o conteúdo dos dois comandos. Dessa vez, o aluno havia chegado na hora certa. Utilizei como exercício um enunciado e o resolvi com os dois comandos. O aluno surdo demonstrou que sabe unir as “peças”, mas apresenta uma enorme dificuldade em compreender os enunciados das questões. O aluno vem apresentando uma queda em sua capacidade de compreensão, porém a turma segue o mesmo ritmo. Então, por que a situação dele me deixa tão preocupado? Foi quando me fiz várias indagações: O que será que me faz sentir assim? Será o fato de ele ser surdo e eu ser movido por um sentimento de compaixão? Espero que

não, pois tenho que entendê-lo como indivíduo diferente e não de acordo com outras formas das quais não concordo. Será que é pelo fato de ele ser meu “objeto” de estudo e eu temer por sua retenção, justamente na matéria que faz parte do projeto?

São respostas que não tenho e nem sei se um dia terei.

Faço uma observação que o conteúdo dessa disciplina é gradativo, ou seja, um conceito prepara e dá suporte ao outro. Não é possível aprender uma parte dele e depois deixar para trás e partir para um novo conceito. Escrevi em meu diário de campo que o estudo da turma nessa disciplina já seria um projeto, pois muitos dos alunos apresentam as mesmas dificuldades que o aluno surdo, alguns até mais. Isso eu vejo como um problema, pois me faz traçar comparações inconscientemente, como meu texto acima acaba de comprovar. Não pretendo compará-lo, porém faço uma ressalva: os alunos ouvintes adquirem os conceitos diretamente de mim, enquanto ele recebe essas informações da intérprete, que tem o trabalho de traduzir o que eu falo para sinais de LIBRAS, mesmo não existindo alguns signos para isso não e mesmo sem ela entender os conceitos que professo. Ainda assim, em alguns momentos, o aluno surdo consegue apreender o significado enquanto alguns colegas ouvintes ainda estão em formação.

Apliquei um exercício que utiliza o processo cumulativo. Já havia pedido em expressões condicionais que os alunos desenvolvessem um algoritmo que dissesse quando um número fosse par ou ímpar. Dessa vez pedi que eles elaborassem um algoritmo que imprimisse todos os números pares entre 1 e 100. É um exercício que envolve o conhecimento de algoritmo linear, o comando RESTO, as condicionais e comandos de repetição, ou seja, a acumulação de vários conceitos já aprendidos.

O aluno surdo conseguiu desenvolver bem o exercício, entretanto, como ele utilizou o exercício anterior como fonte de informação, em vez de ele imprimir o número par, apenas dizia que o número era par, como o exercício anterior pedia. Outro erro conceitual foi o fato de ele usar o comando RESTO de forma não apropriada para a questão; ele escreveu a condicional da seguinte forma: “SE (i RESTO 2) então”, essa situação não faria o resultado aparecer, pois, para ser par (i RESTO 2), terá de ser igual a zero, assim, o teste correto seria “SE (i RESTO 2 = 0) então”. Porém, penso que o resultado foi positivo, visto que ele recorreu às fontes certas na hora de elaborar a resposta. Isso é um fator positivo em seu aprendizado, uma vez que algoritmo é, na verdade, uma repetição de muitos conceitos aprendidos e utilizados

como um quebra-cabeça. Saber onde colocar as peças é que se torna uma tarefa de lógica.

7.9 MÃOS QUE FALAM

O dia treze de outubro me trouxe uma grata surpresa. Foi justo no dia em que a intérprete teve de ir ao pronto socorro investigar sintomas de intoxicação. Apesar de a experiência ter sido maravilhosa, não gostaria de que a intérprete se ausentasse de novo, pois o aluno acaba prejudicado, mas o que eu vi nesse dia, me deixou muito feliz.

A ausência da intérprete me deixou bastante apreensivo por não saber como me comunicar com o aluno surdo. Qual não foi minha surpresa ao olhar para turma e ver um aluno que se comunicava com ele por meio do alfabeto em LIBRAS. De repente, outro aluno começa um gestual com ele, perguntando se ele estava entendendo. Um colega mais ligado a ele chegou atrasado à aula uns dez minutos e outro colega cedeu seu lugar ao lado do aluno surdo para aquele, de forma a facilitar a comunicação e o apoio. O que vi foi boa parte da turma em tentativas esforçadas de se comunicar com ele, de se preocupar com a compreensão dele sobre o assunto, em dar suporte.

No percurso da aula, corriji os exercícios deixados na aula anterior. Ao findar essa correção, propus um exercício um pouco mais elaborado sob a justificativa de ele ser parecido com minhas cobranças nas avaliações. Dei quinze minutos para a resolução dele. Ao final do tempo, o aluno surdo acenou para mim e gesticulou com algo que me pareceu: “não consegui fazer nada”. Eu, na minha ignorância de LIBRAS, tentei-me comunicar com ele, dizendo que ninguém na turma havia conseguido fazer. Efetuei a correção no quadro. A intérprete fez muita falta nesse dia. Por um lado, foi positivo, pois o vi inserido na turma e percebi como os colegas o haviam inserido no contexto; por outro, vejo como é tênue a linha que separa a inclusão da exclusão. Penso como seria esse aluno sem a intérprete na sala de aula, como seriam minhas aulas, como me comunicaria com ele. Então, o intérprete tem um papel importantíssimo nisso tudo, porém é preciso que haja mais profissionais na instituição, pois todos nós estamos sujeitos a problemas de saúde.

7.10 A VOLTA DA INTÉRPRETE

Uma vez ou outra, somos apanhados por um dito popular: “Ruim comigo, pior ‘sem migo’”. Apesar da cacofonia e do conteúdo questionável, essa frase mostrou-se aplicável à questão da intérprete na sala de aula.

Nessa aula, propus novos exercícios, cada vez mais elaborados, envolvendo mais questões e conceitos: condicionais, acumuladores, contadores e ‘flags’. Por mais que eu tentasse junto à intérprete, o aluno mostrava-se cada vez mais perdido nas explicações. Então, a intérprete trouxe-me um novo fator para pensar. Ela me disse que o aluno surdo se perdia nos enunciados muito longos. Tentei, então, resumir os enunciados para facilitar sua compreensão.

Ao final da aula, percebi que o aluno estava confuso, apesar de tentar demonstrar o contrário. Aproximei-me dele com a presença da intérprete e tentei esclarecer suas dúvidas. Ele mostrou-se mais tranquilo quando conseguimos resolver a questão, juntos.

7.11 VISITA VESPERTINA

O aluno surdo deixou uma mensagem no meu Orkut²⁹, no dia 18 de outubro de 2008. Sua intenção era perguntar se eu estaria na escola, na tarde do dia 20 de outubro.

Transcrição:

aluno surdo:

Oi professor

como vai?

eu preciso conversar com vc...

é importante algo...

na segunda feira, vc vai no trabalho á tarde?

um abraço

Respondi a ele que estaria esperando.

²⁹ Orkut é uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de Janeiro de 2004, com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkokten, engenheiro turco do Google. Tais sistemas, como esse adotado pelo projetista, também são chamados de rede social. O serviço foi designado para ajudar os usuários a encontrar novos amigos e manter as amizades já existentes. O alvo inicial do orkut eram os Estados Unidos, mas a maioria dos usuários é do Brasil e da Índia. No Brasil é a rede social com maior participação de brasileiros, com mais de 23 milhões de usuários e o site mais visitado. Na Índia é o segundo mais visitado.

Ele apareceu às 16 horas e me trouxe uma questão totalmente nova. Ele me apresentou um software³⁰ que ele estava querendo aprender a usar, o VisualG³¹. Eu já conhecia esse programa, mas nunca pensei nele como estratégia de ensino e, agora, meu aluno surdo me trazia essa proposta. Eu nunca havia usado o software e ele vinha trazendo-me dúvidas de como usar.

Imediatamente, fiz o download³² do programa e instalei no meu computador. Procurei manuais na internet e salvei-os no micro.

Fiz alguns programas com ele no VisualG e executamos. Vimos os erros e aprendemos algumas questões de sintaxe. O aluno pediu que eu gravasse aqueles arquivos no pendrive³³ dele. Além disso, imprimi uma das apostilas para ele estudar e utilizar. Vou começar a usar o programa nas aulas, isso vai fazer que eu tenha que ressignificar os algoritmos que uso; mas penso que vai haver um proveito melhor para alunos.

É o professor aprendendo com o aluno.

7.12 SIMULADO

No mesmo dia da visita vespertina, na aula, apliquei aos alunos um teste no formato da avaliação vindoura. Vi que o aluno surdo estava se empenhando, fiquei feliz com essa visão. Porém, surgiu uma tarefa de Coordenação para resolver e tive de me ausentar da sala por alguns instantes. Ao retornar, qual não foi minha surpresa ao verificar que havia um aluno sentado ao lado do aluno surdo, ajudando-o na resolução dos exercícios. Devo abrir um parêntese nesse momento e dizer que essa turma envolveu o aluno surdo de tal forma que me deixou orgulhoso.

Na resolução dos exercícios, pontuei com bastante intensidade a diferença nas estruturas de repetição, na qual uma calculava a média por quantidade e a outra por

³⁰ Uma sequência de instruções a serem seguidas e/ou executadas, na manipulação, redirecionamento ou modificação de um dado/informação ou acontecimento.

³¹ É um programa que edita, interpreta e executa algoritmos como um programa normal de computador. Ótimo recurso para quem está iniciando no aprendizado de algoritmos, não só para praticar a sua criação, mas também para melhor entender a sua execução por meio do visualizador de variáveis que funciona como um depurador.

³² É a transferência de dados de um computador remoto para um computador local: Por vezes, é também chamado de puxar ou baixar.

³³ É um dispositivo de armazenamento constituído por uma memória flash tendo aparência semelhante à de um isqueiro ou chaveiro e uma ligação USB tipo A, permitindo a sua conexão a uma porta USB de um computador.

amostragem. Tentei deixar isso bem claro para o aluno surdo, dado o fato de eu ter diagnosticado isso anteriormente.

Na aula seguinte, mais revisão. Como pode se notar, primo pela resolução de exercícios, penso que dessa forma é mais fácil compreender os conteúdos. Aproximei-me do aluno surdo e o orientei no exercício, pois ele estava irrequieto; então, mostrei-o em que se confundia, e ele se tranquilizou. Outra vez tive de me ausentar da sala e, ao retornar, novamente me deparei com a cena do dia anterior: um colega ajudando o aluno surdo. É realmente digna de nota a atitude da turma junto ao aluno surdo. É um caso ímpar que não sei se repetiria se a turma fosse composta por outras pessoas, que não essas.

Chega o dia da avaliação. O aluno surdo, como sempre, estava apreensivo. Notei que ele não parava de escrever durante a avaliação. Ao terminá-la, dirigiu-se a minha mesa e me entregou o instrumento de avaliação. Corrigi ali mesmo, à frente dele, apresentando onde ele se havia confundido. Ao final da correção, observamos que ele alcançou a média dos pontos da prova, fato que o deixou muito feliz. Depois, fiquei sabendo, por intermédio da intérprete, que o aluno lhe havia enviado um depoimento no Orkut, onde ele dizia que estava muito feliz pelo feito de ter alcançado a média da prova.

7.13 OS TEMIDOS VETORES

No dia trinta de outubro, passado o dia da prova, era o momento de entrar no conteúdo que considero o mais complexo dessa disciplina: Vetores³⁴. Ao chegar à sala, encontrei-me com o aluno surdo sentado à porta, com uma camisa do São Paulo e mostrando-se chateado. Brinquei com ele, mas não recebi uma reação encorajadora. Depois, a intérprete me procurou e disse que ele havia discutido com um colega surdo de seu convívio social e, por isso, estava daquele jeito.

Então, comecei a introduzir o assunto. Aproximei-me da porta da sala onde ele estava para chamar a atenção. A intérprete interveio e eles entraram na sala.

³⁴ Vetor, também conhecido como *array* ou *lista* (para vetores unidimensionais) ou *matriz* (para vetores bidimensionais), é uma das mais simples estruturas de dados. Os vetores mantêm uma série de elementos de dados, geralmente do mesmo tamanho e tipo de dados. Elementos individuais são acessados por sua posição no vetor. A posição é dada por um índice, também chamado de subscrição. O índice geralmente utiliza uma sequência de números inteiros (ao contrário de um vetor associativo), mas o índice pode ter qualquer valor ordinal. Alguns vetores são multidimensionais, significando que eles são indexados por um número fixo de números inteiros, por exemplo, por uma sequência (ou sucessão) finita de quatro números inteiros. Geralmente, vetores unidimensionais e bidimensionais são os mais comuns.

Iniciei conceituando vetores e explicando que ela é uma variável bidimensional que pode conter mais de um valor simultaneamente, desde que seja definido um valor para o comprimento da variável.

No meio da explicação, o aluno surdo ausentou-se da aula, não retornando até o final dela. Esse fato deixou-me sobremaneira triste, pois, logo em seguida, utilizei o software VisualG que ele mesmo havia proposto que fosse usado como ferramenta de aprendizado.

Nas duas aulas seguintes, ative-me ao conteúdo de vetores, indo e vindo várias vezes nos conceitos, nos exemplos e nos exercícios. Tem sido complicado esse conceito desde que assumi a disciplina. O conceito de bidimensionalidade implica uma capacidade de abstração muito grande, fazendo que o aluno tenha que assimilar esse conceito. Para passar essa questão, utilizei-me dos recursos visuais:

i:inteiro

10

|

15

|

Dessa forma, demonstrei que uma variável i só poderia assumir um valor de cada vez. Então, parti para a demonstração da variável do tipo vetor:

vet: vetor [0..4] de inteiro

vet	10	15	20	37	12
	0	1	2	3	4

Assim, ao assumir uma posição no vetor, em vez de chamarmos de vet, temos de indicar seu índice também; por exemplo, o valor 37 está no índice 3 de vet, e representamos como vet[3]. Existe a dificuldade em obter a compreensão de que o valor 3 que aparece entre colchetes representa o índice, e não o valor que está contido na posição. Outra dificuldade é fazer entender que a posição de índice 4 representa, nesse caso, o quinto elemento do vetor, e não o quarto. Então, expliquei que os índices de um vetor devem começar de zero, e, assim, o índice final representa o elemento (índice+1) do vetor, ou seja, se um vetor tiver seu índice final como 19, significa que ele terá (19+1) elementos.

O aluno surdo continuou com aquela expressão de que estava entendendo, mas me deixava muito preocupado com a situação real e não visível que se formava. Solicitei à intérprete que sondasse o aluno para mim, entretanto ele não se pronunciava como se tivesse tantas dúvidas assim.

Na aula do dia treze de novembro, eu tive um contratempo: como coordenador do Curso Técnico em Informática, fui solicitado por outras turmas. Nesse dia, eu tinha uma reunião marcada com a turma do quarto módulo, então, preparei uma lista de exercícios que tratava de todos os conceitos vistos até então, mas de forma invertida. Eu passei os códigos – coisa que eles tinham que elaborar em outros exercícios – e perguntei o que cada um fazia.

Para não deixá-los totalmente dispersos, dei a solução de alguns e deixei que eles resolvessem os demais. A reunião durou muito tempo e não tive como analisar o desempenho do aluno surdo nesse dia.

Na aula seguinte, aproveitei a lista de exercícios que havia deixado e parti para a demonstração dos algoritmos. Dos seis exercícios propostos demonstrei cinco, deixando um deles para que os próprios alunos resolvessem. Esse exercício abordava um conceito mais complexo, que é o de ordenação de vetores.

Como esse algoritmo de ordenação é muito importante para a disciplina, fiz questão de desenvolvê-lo passo a passo, nos detalhes, com um teste de mesa, inclusive. Enquanto explicava, mantive contato visual com o aluno surdo, para perceber como ele estava evoluindo no acompanhamento da resolução. Ele seguia atentamente às explicações e anotava em seu caderno. As perguntas surgiam: como ele está recebendo essa informação? Como esses conceitos estão se formando em sua mente? Será que sua compreensão condiz com minha explicação? Sempre tive esses pensamentos: de como a compreensão do conteúdo se forma em sua mente.

Depois de promovidas todas as iterações do exercício, parti para a execução dele no programa indicado pelo aluno, o VisualG. Demonstrei-o usando o mesmo algoritmo e os mesmos valores; então, a solução surgia tal qual o resultado exibido no quadro. O aluno surdo mostrou-se bastante empolgado com essa demonstração via software. Ele me procurou ao final da aula com seu pen drive em mão, para que eu copiasse a resolução feita em VisualG.

Porém, mesmo diante da explicação que tinha dado, do passo a passo utilizado, da resolução do exercício a cada iteração no quadro, percebi que a turma não havia adquirido os conceitos suficientes para a compreensão do estudo. O aluno surdo ia nesse mesmo barco, o que é, pra mim, uma situação interessante, pois o fato de ele ser surdo e os demais ouvintes não os separou no momento da compreensão, muitos tinham dúvidas e eram as mesmas dúvidas que ele apresentava.

Então, na aula do dia vinte de novembro, novamente utilizei os exercícios em que eu apresentava o pseudocódigo e, dessa vez, pedia que os alunos escrevessem o resultado final da execução do algoritmo. Era uma nova forma de abordagem do mesmo conceito.

Essas duas últimas formas tiveram um resultado positivo. Tenho a impressão de que os recursos visuais facilitam a compreensão do aluno surdo, mesmo que isso não signifique sua total aprendizagem. Quando eu apresentava o problema e o resultado e pedia o código, o processo de construção era mais lento. A partir do momento em que comecei a apresentar o código e pedir sua interpretação, o aluno mostrou-se mais ativo, mesmo tendo resultados inconstantes com a resposta correta, porém exercitava o raciocínio, que era a intenção desses exercícios.

Penso que devia ter adotado essa postura há mais tempo, pois facilitaria o aprendizado do aluno surdo. Em contrapartida, esse método poderia auxiliar até mesmo os alunos ouvintes. É uma nova abordagem que, com certeza, utilizarei no próximo semestre. Estou aprendendo, pelos próprios meios, a desenvolver o conteúdo de forma que o aluno surdo encontre seu caminho, e ele tem-me mostrado caminhos sobremaneira interessantes.

Continuei, na aula seguinte, a fazer a revisão de vetores. Pode parecer que há uma excessiva revisão em minha disciplina, concordo com isso, porém essa foi a forma que encontrei para facilitar a aquisição do conhecimento por parte do aluno surdo. Acredito que isso tem facilitado os alunos ouvintes também, pois não tenho recebido nenhum tipo de reclamação deles.

Durante essas revisões é que concentro mais minhas atenções ao aluno surdo. Nesse último conteúdo, acredito que ele se tenha perdido um pouco, pois, várias vezes, pego-o desatencioso e perdido no tempo. Rapidamente chamei a intérprete para trazê-lo de volta para a aula. Numa dessas aulas, peguei-me reagindo de uma

forma que questiono: bati um dos pés no chão para chamar a atenção dele e fazê-lo prestar a atenção. Foi uma reação instintiva, esperando que a vibração do piso o despertasse. Com os alunos ouvintes costumo pronunciar o nome em voz alta. Mas como fazer com ele? Então, de forma impensada, tive essa reação. Teria sido inconveniente ou será que essa forma de contato pode ser considerada apropriada?

Tenho observado que, no conteúdo de vetores, sua dúvida se concentra, principalmente, em operações com vetores. Ele demonstra dificuldade em compreender como os valores podem mudar de posição num vetor, conforme descrevi em meu diário de campo: “Ele demonstra dificuldades em alguns tópicos, principalmente quando se trata de operações com o vetor. Ele não compreende como um valor passar de um índice para o outro, esse mecanismo lhe parece confuso. Ele tenta fazer a simulação, entretanto, erra nos conceitos no momento da distribuição dos valores pelo vetor, esse fato me deixa muito preocupado com relação ao seu desempenho na próxima avaliação”.

Essa dificuldade não é privilégio dele, muitos outros alunos me chegam com a mesma dúvida. Essa troca de valores baseada num índice promove confusões e o fato dele tê-las não me assusta, pois, como já mencionei, essa é a dúvida recorrente desse conteúdo.

Para efetuar essa troca de valores, há a necessidade de retomar um conteúdo que passei no início da matéria, que é a troca de valores de variáveis. Trouxe de volta o exemplo do copo de leite. Então, percebi outra confusão: ele pensava que esse tipo de troca só era possível entre variáveis diferentes. Como o vetor é uma variável só, entretanto, bidimensional, ele pensava que essa troca, utilizando uma variável AUXILIAR, não fosse possível. Ao indagar a turma sobre esse tema, percebi que essa era a confusão de muitos. Então, exemplifiquei que, se quiséssemos trocar, em um vetor de dez posições, o valor da primeira com a última posição, teríamos de utilizar a variável AUXILIAR de mesmo tipo e efetuar a troca, conforme visto no exemplo abaixo:

```
AUXILIAR ← vet[0]
vet[0] ← vet[9]
vet[9] ← AUXILIAR
```

Demonstrado isso, o aluno surdo ficou mais satisfeito com a compreensão, porém ainda não me dera por convencido de seu real entendimento.

7.14 A AVALIAÇÃO DE VETORES

No dia vinte e sete de novembro, realizamos a avaliação de vetores. O aluno surdo chegou mais cedo que de costume e já se mostrava disposto a resolver o instrumento avaliativo.

Percebi que ele estava bastante nervoso, demonstrou insegurança e dificuldade. Parecia que ele estava diante de uma proposição totalmente nova, porém baseei minha avaliação nos últimos exercícios, até mesmo repetindo alguns deles e mudando alguns valores, tudo isso para ajudar não só a ele, mas também a toda a turma. A intérprete se dispôs a auxiliá-lo, mesmo tendo eu desenvolvido enunciados de acordo com a necessidade dele.

Ele tentou o máximo que pôde e me entregou a prova, como de costume, corrigi imediatamente; infelizmente, nesse intento ele só conseguiu desenvolver 25% dela.

Na aula seguinte à avaliação, fiz sua correção. Tudo isso para facilitar o desenvolvimento da avaliação substitutiva, marcada para a aula seguinte. Já deixei avisado na turma que a avaliação substitutiva muito se assemelhava à anterior. Esse fato motivou muitos alunos que estavam relacionados para efetuá-la, bem como o aluno surdo, que demonstrou alegria ao saber disso.

Corrigi toda a prova. O aluno surdo reclamou que não havia entendido uma das questões, a que efetuava a troca de posições entre valores em um vetor. Aquiesci a seu pedido e efetuei essa resolução passo a passo, uma iteração de cada vez, conforme pôde ser observado em meu Diário de Campo do dia 1º de dezembro de 2008.

Ao final da correção, o aluno mostrou-se satisfeito com a explicação. Pelo menos, foi o que ele me passou por intermédio da intérprete.

7.15 UM POUCO ANTES DO FIM

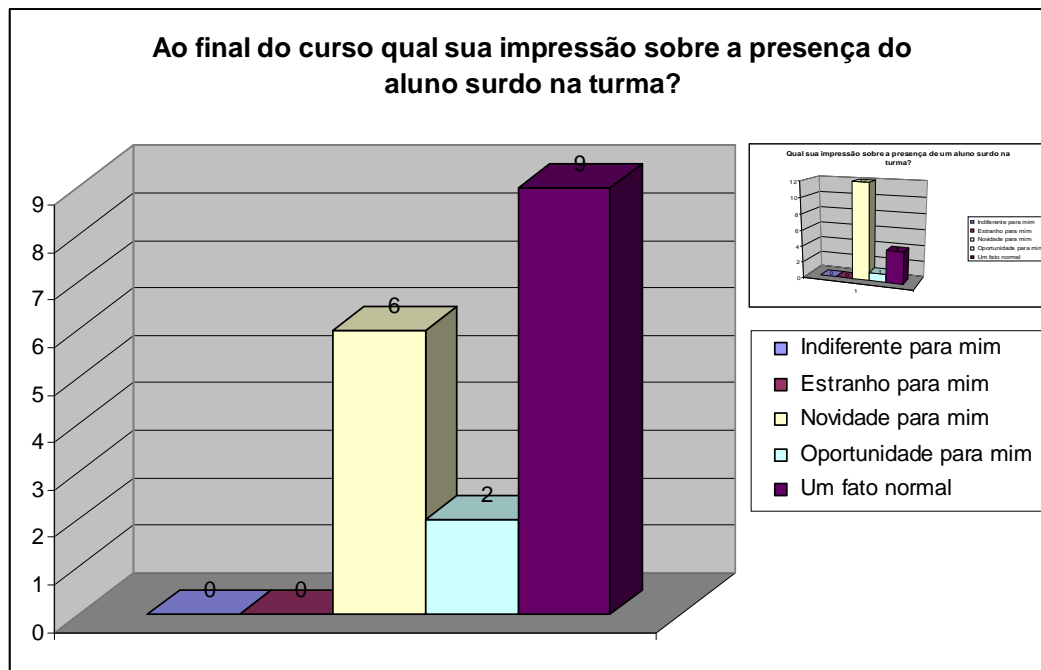
O semestre havia transcorrido. O aluno surdo chegara ao final de seu semestre de estudos na disciplina Lógica de Programação do Curso Técnico em Informática. Antes do final do semestre, realizei o novo questionário, nem tão novo assim, pois previa as mesmas perguntas que as do primeiro. Entretanto, buscava verificar se

houve diferença entre o pensamento inicial e a visão de agora. Teria a presença do aluno surdo e da intérprete (res)significado os conceitos e valores proclamados na primeira investigação? Teria o aluno surdo influenciado a turma? Algum aluno teria sido tocado pela pessoa do aluno surdo? E a intérprete foi realmente indiferente como muitos afirmaram?

Assim, contextualizei cada pergunta do primeiro questionário para o questionário final. As perguntas não mudaram, apenas o momento e os tempos verbais em alguns casos.

Para facilitar a visualização das possíveis mudanças na distribuição das respostas, coloquei, dentro de cada quadro de gráfico, o gráfico da mesma pergunta, quando feita no início do semestre. O tamanho foi comprometido, mas é possível acompanhar a mudança com base nas cores das barras, que são as mesmas para as repostas correlacionadas. Dessa forma, é possível observar quanto cada resposta cresceu ou diminuiu na opinião da turma. Vale ressaltar que o questionário foi aplicado aos mesmos alunos que participaram da primeira pesquisa, tornando, assim, a análise da evolução mais fidedigna, pois trata dos mesmos personagens envolvidos anteriormente.

Como no questionário inicial, a presença do aluno surdo foi redarguida para a turma:



É interessante notar que a coluna de “Novidade para mim” caiu pela metade. Anteriormente apontada como a opinião da maioria, ela foi reduzida em 50%. Esses pontos foram distribuídos com o acréscimo de uma unidade em “Oportunidade para mim” e de cinco pontos em “Um fato normal”. Isso parece mostrar que a presença do aluno surdo na turma não era mais algo “fora do normal”, ou uma novidade. Perlin (2003, p.65) nos diz:

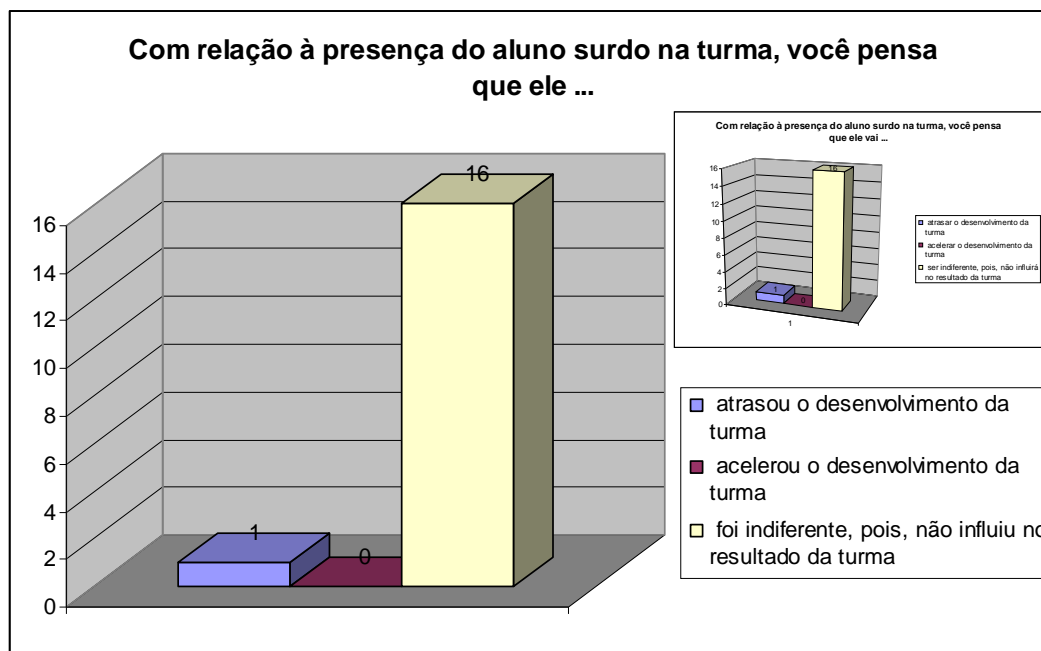
Um aparte está em dizer que o surdo continua o outro em face da cultura moderna significativa como o excluído, o anormal. O ser outro, a alteridade que impera aqui é na diferença. O surdo se sente um deslocado, um estrangeiro, um único, sente sua alteridade. Ele não é e não está sendo com a coletividade ouvinte, onde ele vive a diáspora, o sentir-se deslocado, o ter raízes surdas e estar no momento como o outro que é o que ele está sendo. Diante do ouvinte ele é surdo e o seu porte como normalidade o denuncia na diferença, faz dele uma alteridade irreduzível.

A normalização do pensamento sobre o surdo é algo a ser considerado como um grande triunfo, pois, ao invés de tentar normalizar o aluno surdo, os alunos ouvintes inverteram essa situação e entenderam o aluno surdo como um ente “normal”, como parte do grupo, independentemente de suas condições físicas ou auditivas, nessa turma, o aluno surdo não se sentiu deslocado.

Às vezes, pergunto-me se essas respostas foram autênticas, pois Perlin (2003, p.63) nos diz: “O ser e o estar sendo o outro surdo em meio a uma representatividade

ouvinte, será sempre esta inquietação estranha que difere no momento de ser nos espaços do outro surdo”.

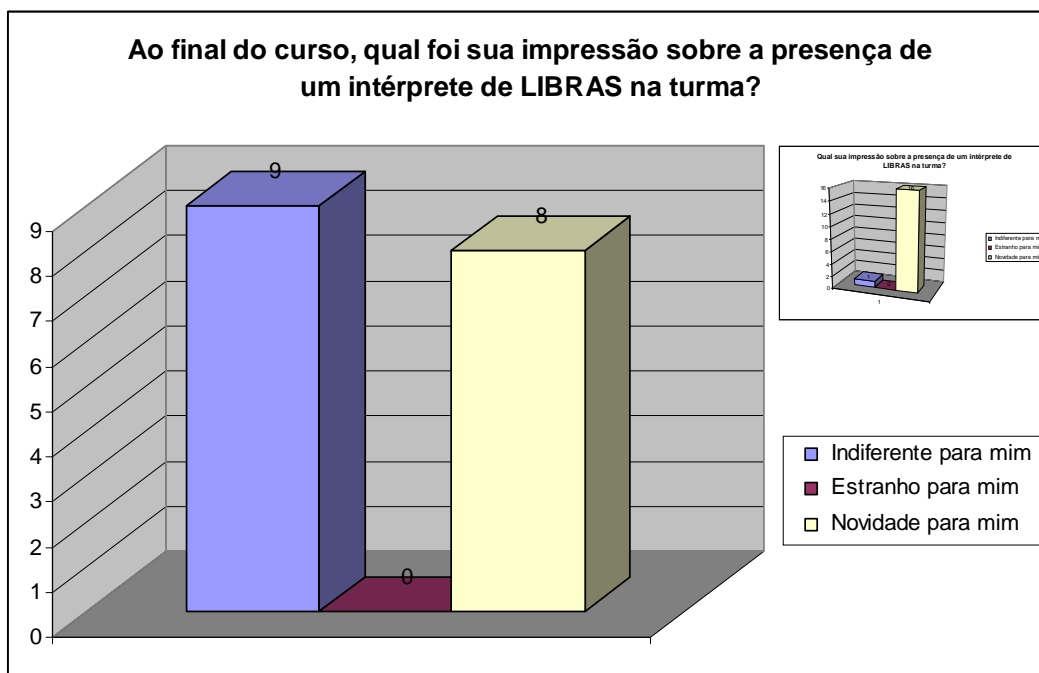
Mantendo essa perspectiva, os alunos foram indagados sobre qual o impacto que a presença do aluno surdo teve sobre o desempenho da turma:



A resposta do segundo questionário é uma cópia fiel da primeira impressão. O que é bastante positivo, pois como lidaríamos com essa “inclusão” se o aluno surdo fosse idealizado como um fator para o atraso do desenvolvimento da turma? Na primeira visita a essa questão, os alunos já professavam que a presença dele não influiria no resultado da turma ao final do semestre. Mesmo com um alto índice de reprovação, os alunos continuaram com a mesma impressão, afirmando que sua presença não influiu no resultado da turma. Essa a da maioria dos alunos – 94% – que retrata uma opinião quase unânime, não fosse a presença da resposta de um dos alunos que manteve coerência com sua primeira resposta, na qual ele pensava que o aluno surdo atrasaria o desenvolvimento da turma. Ele enxergou, ao final do semestre, que sua previsão havia sido confirmada.

A turma, em sua maioria, isentou o aluno surdo do fracasso da maior parte da turma na disciplina. Entenderam que o aprendizado individual não passava pela questão do aluno surdo e que sua ausência na turma não mudaria em nada a forma de eles obterem o aprendizado ou não do conteúdo da matéria.

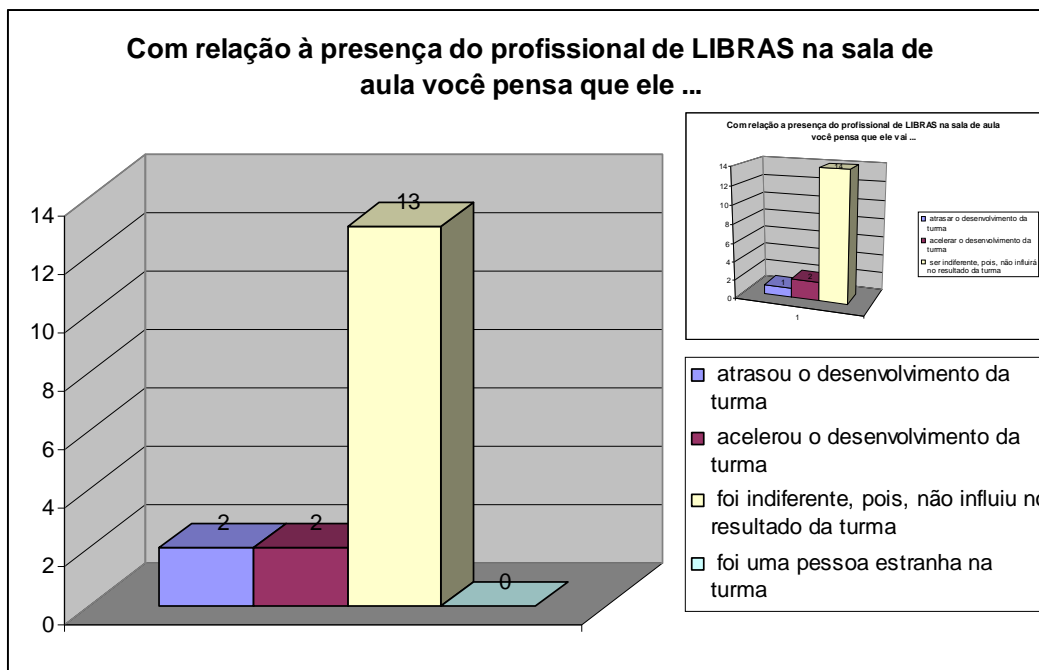
Procedeu-se à investigação do que poderia ter mudado em relação à presença da intérprete na sala de aula.



Antes, a maioria dos alunos pensava que a presença da intérprete fosse uma novidade. No final do módulo, essa impressão caiu pela metade, e esses pontos foram direcionados para a opção “indiferente para mim”, mostrando que muitos se adaptaram ao contato diário com a intérprete na sala de aula. É bem verdade que muitos alunos ouvintes desenvolveram amizade com a intérprete, porque, nos momentos de intervalo, ela participava com o grupo e envolvia o aluno surdo na descontração da turma, concomitantemente, participava também das conversas e brincadeiras.

Mas o que mais me chama a atenção é essa migração da opinião. Metade daqueles que viam na intérprete um elemento novo no espaço de aula já estava adaptada ao final do semestre, e a presença dela não influenciava na sala. Os outros que se mantiveram na resposta anterior, continuaram percebendo a intérprete como algo novo, como algo que ainda não haviam absorvido como cotidiano.

Essa mudança de comportamento e de significação da turma sobre a intérprete me suscitou a mesma pergunta que fora feita na primeira vez: e o rendimento da turma foi afetado por essa presença?



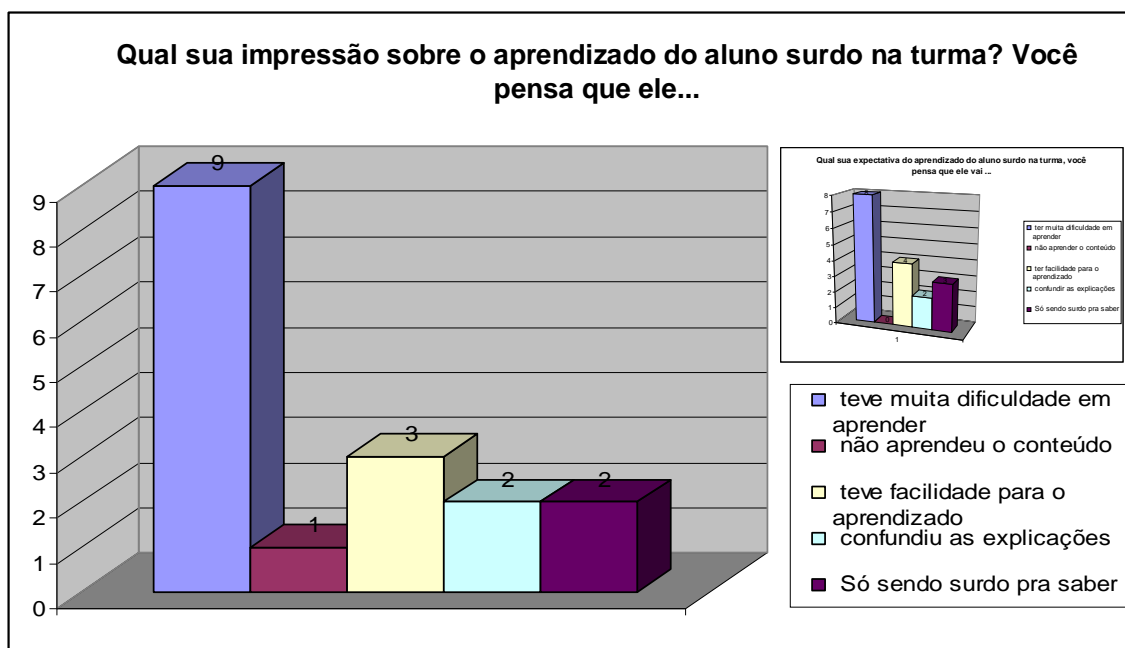
O retrato não mudou muito. A maioria ainda consente que a presença da intérprete de LIBRAS não influenciou o resultado da turma. Isso é outro ponto positivo desse segundo questionário: a constatação de que o intérprete pode conviver perfeitamente com uma turma de alunos ouvintes sem prejudicar o desempenho desses, com o intuito claro de facilitar o aprendizado do aluno surdo. Esse olhar pode motivar que a Instituição invista mais em profissionais de LIBRAS para outras atividades que não sejam apenas de sala de aula.

A escola, como espaço público, tem de ser acessível a todo tipo de pessoa, independentemente da condição física desta. O que vemos hoje é um espaço limitado, onde os surdos não podem frequentar pela ausência do profissional intérprete em determinados horários do dia. Se a presença desse indivíduo não influi na representação da sala de aula, sua presença em outros setores também não seria um fardo. O que ocorre é que a procura pelos recursos da escola por parte da comunidade surda é inexistente, e, baseado nisso, o custo de manutenção de um profissional a mais passa a ser contestável. Porém, com a divulgação dessa acessibilidade, o Cefetes poderia tornar-se referência.

Sustentado nessa observação, solicitei a extensão da carga horária da intérprete de LIBRAS, de forma que ela pudesse estar na escola durante o turno vespertino, que é o mais próximo do turno de estudo do aluno surdo. Assim, ele teria a mesma oportunidade dos demais alunos: frequentar a biblioteca, receber o auxílio da

monitoria, ter acesso aos departamentos da escola, como Serviço Social, Centro de Integração Empresa Escola, Subgerência de Ensino e outros setores.

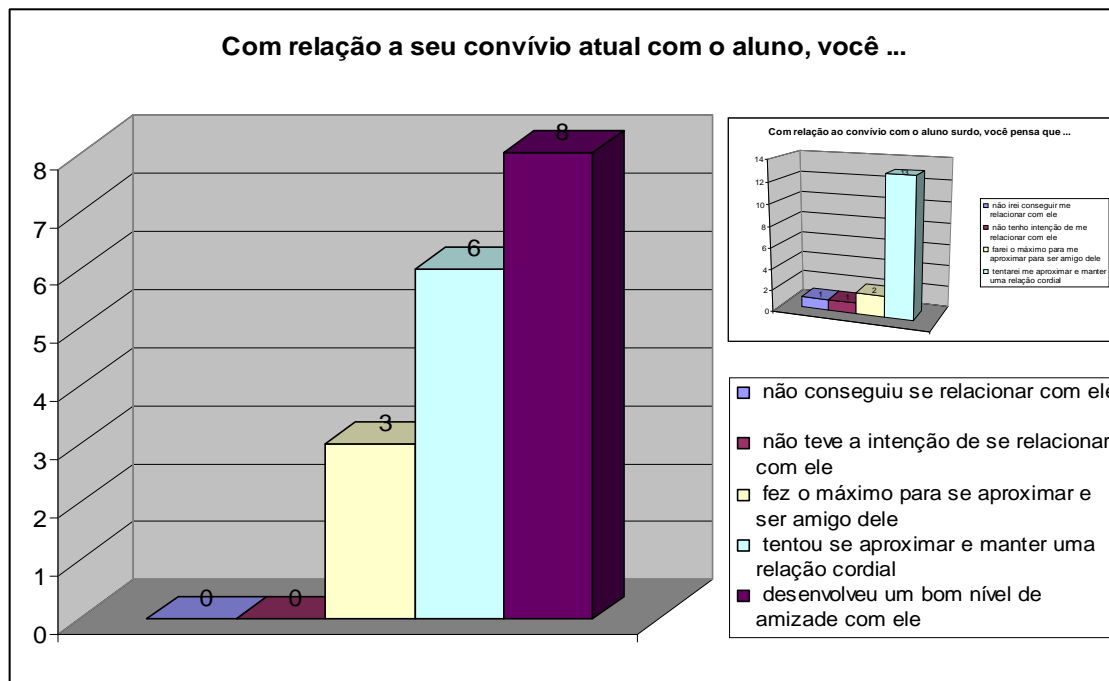
A questão do intérprete foi bem aceita pelo grupo, então, eu recorri à pergunta sobre o aprendizado do aluno surdo. Como a turma havia “enxergado” seu desenvolvimento? Essa pergunta gerou o gráfico abaixo:



O gráfico nos traz a informação de que o número de pessoas que pensam que o aluno surdo teve dificuldades aumentou em um ponto. Entretanto, alguns ainda mantêm a impressão de que ele teve facilidade de aprendizado. O que dizer dessas pessoas que viram essa característica no aluno surdo? Essa curiosidade me fez voltar à tabela que originou o gráfico. Tive o interesse de analisar quem respondeu essas questões.

Qual sua impressão sobre o aprendizado do aluno surdo na turma? Você pensa que ele...																			
teve muita dificuldade em aprender		1					1	1			1	1	1		1	1	1	53%	9
não aprendeu o conteúdo			1															6%	1
teve facilidade para o aprendizado				1							1				1			18%	3
confundiu as explicações					1								1					12%	2
Só sendo surdo pra saber ³⁵	1					1												12%	2

³⁵ Conforme citado na página 81 do presente documento, essa opção surgiu por ação voluntária de três alunos que responderam a esse questionário.

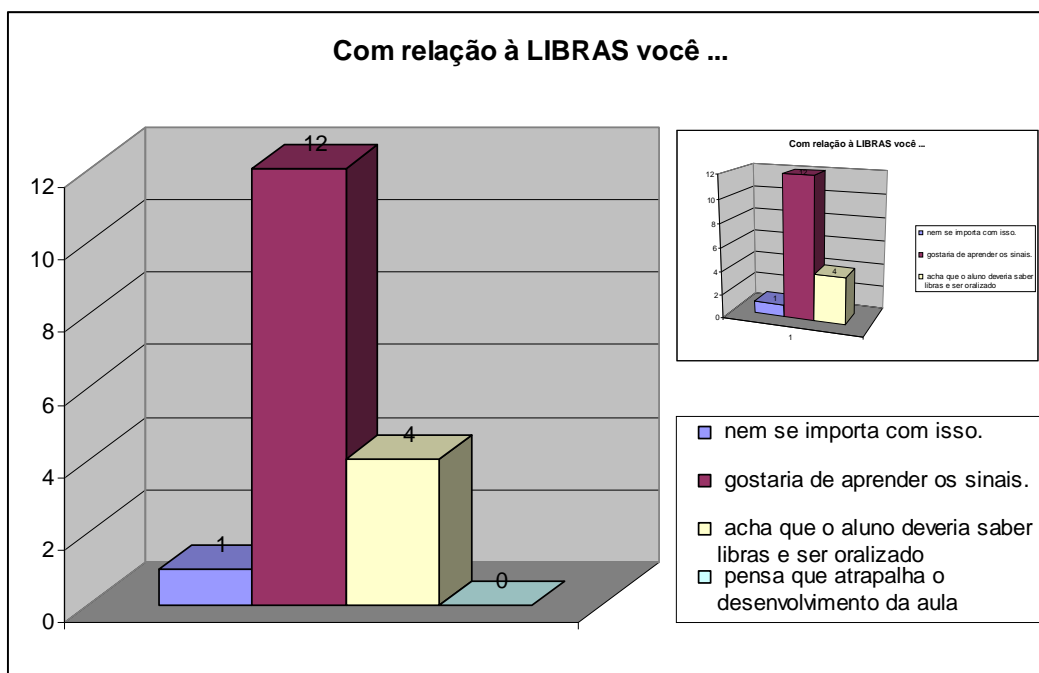


Parece que a tentativa de se aproximar para manter uma boa relação com o aluno surdo deu certo para sete entrevistados devido à informação da quantidade de pessoas que desenvolveram um bom nível de amizade com ele. Alguns tentaram e não conseguiram ser tão amigos, mas estabeleceram um bom relacionamento como colegas. Outros três afirmaram que fizeram o máximo para tentar aproximar-se. Os que responderam não terem conseguido relacionar-se ou os que responderam que não tinham essa intenção sumiram no questionário final. Isso é um bom indício de que alguns paradigmas foram quebrados e novos olhares surgiram sobre a questão tratada pela maioria como uma novidade.

Claro que essa pergunta, como todas as outras, é carregada de subjetividade. O que os alunos entendem por “bom nível de amizade”? O que é fazer o máximo para se aproximar e ser amigo dele? O que significa tentar aproximar-se para manter uma relação cordial? De posse dessas dúvidas e na ausência das respostas, podemos considerar que essa questão é inócua. Seria se, na observação da turma no dia a dia, não fosse tão nítido que esses alunos conseguiram incluir o aluno surdo na turma, mesmo sem ter essa obrigação, pois, como alunos, são seus “iguais”.

O zelo e a preocupação desses alunos para com o colega surdo surpreenderam a mim. Não que esperasse uma turma que o ignorasse, porém a constatação foi além

das expectativas. Foi algo motivador trabalhar com ele e observar a evolução desse relacionamento. Pergunto-me se a próxima turma terá esse mesmo cuidado com ele. Finalizando a revisão da entrevista inicial, voltei à questão da utilização de LIBRAS na sala de aula. Ante o discurso inicial de que os alunos gostariam de aprender os sinais, refiz a mesma questão, para ver se havia alguma mudança de opinião.



Notamos que os números se mantiveram inalterados, ou seja, a impressão inicial continuou e a quantidade de alunos que gostariam de aprender os sinais continuaram com a mesma opinião. Também não houve mudança naqueles que pensam que o aluno surdo deva ser oralizado; o número se manteve. Isso mostra que alguns dos colegas de classe ainda trazem consigo, mesmo que sem conhecer, o sentido da normalização da pessoa surda.

o comportamento ouvinte em relação ao surdo é de imposição cultural, pois ignora o conceito de surdo e apega-se em diagnósticos clínicos de surdez que dizem ser o surdo um deficiente que necessita ser curado. (LOPES, 1997, p.33)

7.16 AVALIAÇÃO FINAL

No dia cinco de dezembro, data da avaliação final, o aluno não pôde comparecer e me avisou com antecedência, dando como justificativa o fato de ter passado muito mal. Por esse motivo, entrou em contato com a intérprete e me solicitou que

remarcássemos o dia. Em seguida, ele entrou em contato comigo pelo Orkut e por e-mail. Segue abaixo o contato do dia 6/12/2008 pelo Orkut:

Oi professor
como vai??
passada semana, eu foi vomito 2 vezes.. por isso eu tava sinto mal...
então, eu preciso fazer prova agora semana???
um abraço

Dado esse contato, respondi a ele que poderia fazer a avaliação no dia 10 de dezembro, às 15 horas, no Cefetes. Assim combinado, ele compareceu no dia e horário marcados. Ele desenvolveu a avaliação, entretanto, não alcançou êxito em recuperar a nota do semestre, ficando reprovado na disciplina Lógica de Programação. Ele também reprovou em outras duas disciplinas: Matemática e Montagem e Manutenção de Computadores. Ao final do semestre, o aluno surdo alcançou 47 pontos dos 100 possíveis, abaixo dos 60 pontos mínimos necessários para ser aprovado na disciplina, juntamente com 16 colegas ouvintes que também não alcançaram essa pontuação.

8 AVALIAÇÃO DO TRABALHO

Escolha o caminho certo, e não os atalhos
 Apegue-se à sua estrada... Ame seus passos
 Preste atenção nos avisos
 Eles podem ser úteis
 Não corra muito, aprecie a paisagem
 Saiba que para onde você vai
 Não é a velocidade que conta, mas sim o cuidado
 (A Estrada - Wagner Kirmse Caldas)

Ao concluir este trabalho, pude constatar alguns aprendizados, algumas dificuldades e contribuições para minha área de estudo. Quanto ao aprendizado posso citar:

- A materialização do percurso da aprendizagem de conteúdo específico por parte do aluno surdo;
- A realidade do intérprete de LIBRAS ante o desconhecimento das particularidades da área de ensino;

Na tentativa de suplantar essas dificuldades, boas contribuições surgiram:

- A constatação da necessidade de ser mais objetivo nas proposições de exercícios e nos enunciados das avaliações;
- A criação de sinais em LIBRAS para palavras específicas do curso;
- A utilização de recursos visuais de forma mais efetiva para facilitar o aprendizado do aluno surdo, o que impactou positivamente no aprendizado dos demais.

Meu estudo trouxe algumas indicações sobre a aprendizagem do aluno surdo no Curso Técnico em Informática. Em uma observação razoável, foi possível perceber que o aprendizado não ocorreu no ritmo dos demais alunos, até porque existe uma estrutura curricular que não foi contemplada para essa especificidade de aluno. Na verdade, o aluno surdo foi colocado numa turma de alunos ouvintes, num curso pensado para alunos ouvintes com práticas educacionais pensadas para ouvintes. A única ação institucional tomada para atender esse aluno foi a contratação de intérpretes de LIBRAS.

Nessa experiência foi possível observar que as práticas educacionais não são apropriadas para esse tipo de ensino. Muitos dos exercícios utilizados como exemplos têm enunciado extenso, o que força o aluno surdo a buscar a compreensão do texto como todo, analisar o que se pede diante de seu

conhecimento da língua portuguesa e solucionar a questão mediante seu entendimento. Este, muitas vezes, se mostrou diferente daquilo que era realmente pedido.

Essa dificuldade de compreensão levou a intérprete a propor a possibilidade de pensar algo diferente para o aluno surdo. Meu cuidado passou a ser maior na elaboração de questões para exercícios. Em muitas vezes, tive de reduzir o enunciado, sendo mais objetivo no questionamento, nas proposições feitas para ele. Até mesmo nas avaliações, essa estratégia foi usada, havia um instrumento especificamente preparado para ele, com questões mais diretas. Essa prática foi adotada por outros professores, que também receberam a dica da intérprete e depois me consultaram a respeito disso, fato com que concordei e que recomendei.

O processo de aprender do aluno surdo constituiu um grande desafio para mim. Encontrei muitas dificuldades nesse processo, como o fato de a comunicação ser algo que não era possível sem a intervenção da intérprete, a qual fez um excelente trabalho. Todavia, mesmo com toda confiança depositada na profissional de LIBRAS, nunca tive a certeza de que a tradução fosse totalmente fiel ao conceito que eu desejava transmitir. Essa desconfiança se dá pelo fato do desconhecimento da intérprete sobre a área de informática. Por mais que ela seja usuária de computadores, ela não tem a formação específica da área, a qual contribuiria para uma leitura fiel dos conceitos e sua interpretação.

Outra dificuldade se deve ao fato de que muitos dos termos da informática não possuem equivalentes em LIBRAS, então, há um espaço árido a ser cultivado. Esse processo de aquisição do conhecimento específico leva tempo, o aluno surdo tem de se adaptar a esses novos conceitos, extrair o significado de palavras novas, transformar esses termos em um conjunto compreensível, para, então, após esse entendimento inicial, poder criar um signo para a palavra.

Nesse sentido, este estudo ajudou nessa questão, porque levou o aluno surdo a criar alguns sinais para palavras, como Rede de Computadores e Algoritmo, palavras que não traziam um sentido, mas foram carregadas de subjetividade em seu processo de aquisição de conhecimentos.

A criação de sinais é uma situação da qual podemos colher bons frutos. Entretanto, também nos faz pensar se os mesmos sinais já não estão sendo criados em outros

lugares do país, com suas particularidades e “regionalismos”. Isso porque os sinais do cotidiano variam de região para região, assim como na própria língua portuguesa temos palavras diferentes para as mesmas coisas, dependendo da região, como é o caso de mandioca, aipim e macaxeira, o mesmo vegetal tratado por nomes diferentes de acordo com a região do Brasil. Essa mesma variação ocorre em LIBRAS.

Com meu estudo, vi uma grande possibilidade na criação de sinais específicos da disciplina, uma forma de facilitar a compreensão não só do verbete, mas do sentido dele. Um exemplo foi o sinal criado para a palavra rede, quando esta representa uma rede de computadores. O sinal em LIBRAS, consultado no site Acesso Brasil (<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>) consiste na datilologia da palavra, ou seja, são “soletradas” as letras da palavra: R – E – D – E, seguido por um movimento com as mãos espalmadas para baixo, indo para frente. O aluno criou um sinal que consiste na letra R em LIBRAS feita nas duas mãos que se conectavam. Consultando o mesmo dicionário na internet, não foram encontrados sinais para palavras como algoritmo, para a qual o aluno criou um sinal.

Uma frente que se abre com este estudo é a possibilidade de fazer um levantamento das palavras que mais ocorrem no curso, seu grau de importância e dar a elas uma representação em LIBRAS, para que, dessa forma, o ensino da matéria ocorra com mais fluidez e compreensão. Mas esse é um trabalho longo que deve ser estudado em conjunto com outros centros que vivenciem a mesma experiência, de forma a tomar um sentido dentro da comunidade surda e ter um valor no cenário nacional. Porém, no caso de uma iniciativa desse tamanho não ter uma repercussão nacional, o simples fato de ocorrer numa instituição federal, como o Cefetes - Serra, já representa um ganho substancial, porque há previsão de 17 unidades de ensino no estado do Espírito Santo. Elas poderão usufruir esse trabalho nas diversas disciplinas que permeiam esse assunto. Visto que se trata de instituição tecnológica, a informática é ferramenta de muitos dos cursos ministrados, e isso poderia possibilitar e incentivar a entrada de mais alunos surdos na Instituição.

Como experiência na docência, nos primeiros contatos com o aluno surdo, minha dificuldade foi sentir que eu não estava passando os significados de forma compreensível. Nesses momentos, realmente me dei conta da dificuldade que teria para ensinar um aluno surdo e quão difícil para ele tornaria essa compreensão.

Ao notar que muitos dos conceitos que passava eram vagos para ele, mesmo com a ação da intérprete, percebi o quanto as palavras são carregadas de significado e subjetividades, uma palavra em si não carrega uma explicação visível do que representa, e para o aluno surdo essa compreensão é ainda mais complexa, visto que sua língua é LIBRAS, e não o português falado.

Portanto, numa tentativa de reduzir essa dificuldade, comecei a “desenhar” no quadro o significado de algumas explicações: o caso da troca de valor entre duas variáveis com o auxílio de uma terceira variável, para o qual utilizei o exemplo dos copos cheios com líquidos distintos que, para terem seus conteúdos trocados entre si, necessitariam de um terceiro copo vazio para essa ação. Esse ato de tornar o conteúdo visual facilitou o entendimento por parte do aluno surdo no tocante “ao que se quer dizer” quando usamos um termo da informática. O exemplo citado materializa essa situação, pois, sempre que eu falava sobre troca de valores de variáveis, remetia o aluno surdo ao exemplo dos copos.

Ao perceber que isso facilitava a compreensão do aluno, passei a me concentrar mais em explicações “visuais”, fato que contemplava o aluno surdo, porque sua língua é uma língua visual. Isso fez toda a diferença para ele. Mas qual não foi minha surpresa ao notar que essa abordagem facilitou, também, o aprendizado dos demais alunos ouvintes, que passaram a integrar mais rapidamente alguns conceitos.

Infelizmente, não foi possível tornar visuais todos os termos importantes da disciplina. Palavras, como ALGORITMO, têm um sentido carregado em si mesmas, difícil de traduzir em representações metafóricas. Para explicar essa palavra, por exemplo, tive de submeter o aluno surdo a um algoritmo do cotidiano que lhe fosse ao menos compreensível. A melhor analogia que consegui foi comparar essa palavra a uma RECEITA DE BOLO, na qual temos uma ordenação clara de ingredientes, procedimentos e modo de preparo, que devem seguir uma lógica de ações de forma a gerar o resultado esperado.

O aluno surdo respondeu positivamente a essa comparação e conseguiu dar sentido a essa palavra. Não posso dizer que essa analogia atingiria a todas as pessoas surdas. Fico imaginando um surdo que não tenha o conhecimento do processo de preparo de um bolo; comparar com esse exemplo poderia ser ineficaz.

Porém, todas essas situações serviram como grande aprendizado para mim. Tudo foi aproveitado e “sorvido” da melhor maneira que poderia executar. Muitas dessas experiências valeram até mesmo para o trato com os alunos ouvintes. Como o foco da pesquisa era o aluno surdo, aprendi com meus erros e atropelos como lidar com situações inesperadas no trato com esse aluno. O pensamento criativo e a adaptação das explicações foram uma constante no curso. Isso significa, em outras palavras, que não estávamos realmente preparados para receber esse aluno, porém começamos a trilhar um caminho que esperamos que se estenda por muito mais tempo.

É verdade que também aprendemos com o aluno surdo e sua presença enriqueceu sobremaneira nosso meio. Um dos grandes ganhos que tivemos foi a criação de um curso de LIBRAS Básico, que é ministrado na própria escola, todas as quartas-feiras, das 17h30min às 18h30min, aberto a funcionários e alunos. A primeira turma surpreendeu e temos vinte alunos matriculados com uma lista de espera para a segunda turma, bem como a solicitação por parte da turma atual de um curso de nível intermediário na sequência.

Desse curso temos outro ganho, que, além de prepararmos professores e funcionários da Instituição, os alunos da turma do aluno surdo e de outras turmas estão partilhando e desejando esse conhecimento. E o maior ganho, do meu ponto de vista, é o fato de o instrutor do curso ser o próprio aluno surdo e, com isso, estreitar o relacionamento com os outros alunos, aumentando seu grau de integração e conquistando o respeito dos colegas. Muitos alunos ouvintes têm-se aproximado mais do aluno surdo depois dessa situação. No início do curso, foi passado um vídeo que contava a história do povo surdo em Moçambique: os preconceitos, as desinformações e as humilhações pelas quais passaram pelo simples fato de serem surdos. Esse tipo de abordagem faz que valores sejam revistos e o olhar sobre o aluno surdo torne um olhar de respeito em vez de piedade.

Para esta atividade, o aluno recebe um pagamento, pois ele está cadastrado como bolsista da escola. Isso dá dignidade a seu trabalho e o faz agir de forma profissional, valorizando, ele mesmo, o seu labor. Esse curso de LIBRAS diminuiu os espaços que separavam o aluno surdo do ambiente escolar. Com essa oportunidade, nós, ouvintes, passamos a tentar aprender um pouco desse olhar, a respeitar a diferença e a defender o espaço do outro. Em contrapartida, o aluno

surdo pode aproximar-se de seus pares, colocar-se na posição de professor deles, na condição de colega e, até mesmo, de ensinar seus professores.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido
Ter me rebelado, ter me debatido
Ter me machucado, ter sobrevivido
Ter virado a mesa, ter me conhecido
Ter virado o barco, ter me socorrido
(Começar de Novo – Ivan Lins)

Não tenho a pretensão de trazer respostas neste epílogo. Não se tratam de conclusões, mas sim do que o próprio título sugere: considerações finais, porque ainda não acabou. Penso que há um grande trabalho a ser feito e o aluno surdo voltou a frequentar a sala de aula na disciplina em que ele foi o indivíduo foco desta pesquisa. Portanto, a vereda ainda está aberta para que se tente repetir os sucessos e superar os fracassos.

Apesar de eu não querer tratar do fim, é cabível que falemos das experiências vividas, das questões observadas, das experiências apre(e)ndidas. É preciso aprender a olhar os erros do caminho, a observar as falas, os olhares e a crescer com eles.

Gostaria de tratar de algumas coisas que percebi nessa nova estrada. Uma delas é a impressão de que a instituição ainda está engatinhando quando falamos em inclusão. Como pensar em inclusão, quando a dificuldade de conseguir um intérprete foi tão grande? Como praticar a inclusão, quando a óbvia necessidade de um segundo intérprete teve de ser proclamada e solicitada pelo coordenador do curso? Qual a ideia que se faz do ensino para o aluno surdo jovem? Pensava-se que uma intérprete fosse realmente o suficiente ou não se parou para pensar nisso?

Tão preocupante quanto isso, em meu ver, é o fato de as intérpretes só estarem disponíveis durante o período de aula do aluno surdo. Não havia a presença de nenhum profissional que o pudesse atender durante o turno vespertino, que é quando são ofertadas as monitorias e apoio aos alunos. Mesmo que não fossem pelas monitorias, o aluno surdo tem o direito de ir e vir à Instituição, pois existem outros espaços que ele tem e deve frequentar, como biblioteca, serviço social, centro de integração empresa escola, subgerência de ensino, coordenadoria de curso e até mesmo a direção. Se todos os demais alunos têm essa possibilidade de usufruir esses espaços, por que o aluno surdo não teria?

É evidente que a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado. Essa lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos do “politicamente correto”, de fazer surdos mais eficazes, mais eficientes. (SKLIAR, 1999, p09)

Diante dessa situação, fiz uma solicitação de que, a partir do período de 2009/1, fosse disponibilizado um intérprete de LIBRAS na escola, ao menos durante o turno vespertino; não obstante, para aproveitar sua presença, que fosse efetivada a ideia da oficina de LIBRAS para toda a comunidade escolar, fato que estava previsto, mas não ocorreu no período de 2008/2, por falta desse profissional. Assim, não considero que o espaço da LIBRAS tenha sido bem preparado para receber o aluno surdo. Pergunto: será que houve displicência com o processo? Será que realmente se acreditou que, ofertando as intérpretes durante o período de aula, fazia-se inclusão?

[..] incluir e excluir estão no campo do discurso; quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los. Assim sendo, maior é a tendência à democracia, ao “politicamente correto”; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso, maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador. Esses discursos corroboram na promoção e divulgação das políticas de inclusão preconizadas por órgãos oficiais como o MEC/SEESP, daí a necessidade constante desses documentos de marcar quem é o aluno da Educação Especial, alargando a noção para além dos alunos que apresentam deficiências. Para isso, adotam o conceito de “necessidades educativas especiais”. (Lunardi, 2003, p.140)

Penso que seria interessante existir na Instituição um cargo para esse profissional de LIBRAS e ser esse cargo diferente do cargo de professor, com provimentos e regras compatíveis com os que são oferecidos pelas prefeituras e pelo governo do estado; dessa forma, seria possível atrair os profissionais para atuarem no Cefetes. Outro aspecto importante para concretizar a inclusão será: oferecer ao aluno surdo o acesso a todos os recursos que o aluno ouvinte tem.

O outro espaço que se pretendia construir era a turma da qual o aluno fazia parte, talvez esse tenha sido o maior sucesso de toda essa observação. O aluno foi totalmente acolhido pela turma, ele fez parte dela, mesmo em sua maioria composta por desconhecidos dele. A turma o viu como o ‘outro’, mas também o viu como igual: o ‘outro’, porque ele tinha outra forma de comunicação, a qual atraiu vários de seus colegas para a curiosidade; igual, porque era aluno como eles. Prova disso é que muitos deles procuraram o CD de LIBRAS e o fôlder que ensinava o alfabeto dos

surdos, tanto procuraram como transformaram essa curiosidade em ação, praticando a comunicação com o colega surdo.

Alguns dos alunos buscaram aprender LIBRAS, um fato que eu não imaginava que pudesse acontecer. Esperava que a turma o absorvesse em parte, não com tanto entusiasmo e atenção, porém aprender LIBRAS estava um pouco fora de minha visão semiotimista:

No processo de socialização, a linguagem é uma das primeiras instituições mobilizada. Sejam quais forem as instituições com que o indivíduo terá depois contato – família, igreja, escola, Estado, etc. - elas dependem de um sistema de significados construídos e legitimados pela linguagem. Ela desempenha, assim, um papel primordial na vida dos indivíduos, atuando de forma progressiva. A linguagem não é somente um instrumento do pensamento ou da comunicação, mas é, acima de tudo, o meio mais eficaz e cotidiano de ensino e socialização. (MARTINS, 2005, p.39)

Essas ações caracterizam, para mim, a verdadeira inclusão, ao menos neste espaço, visto que os alunos ouvintes não só se aproximaram do aluno surdo, como também estabeleceram laços de amizade e preocupação com ele; procuraram meios de se comunicar na língua dele, respeitando sua diferença; intervieram em favor do colega junto com os professores e a escola; envolveram o colega nas brincadeiras e bate-papos de corredor e intervalo; ajudaram na resolução das tarefas e enxergaram nele um aluno como todos os outros são.

A sala de aula, tendo à frente a figura do professor, é outra tarefa difícil de concluir. Esse processo de acomodação do aluno à aula teve de causar rupturas em meu modo de ver, me expressar, me dirigir aos alunos e no meu programa.

Eu vinha, havia seis anos, como professor no Cefetes para classes de alunos ouvintes, já estava a três períodos lecionando a disciplina Lógica de Programação e tinha uma forma de ministrar essas aulas. Não que eu possuísse uma receita de bolo, ao contrário, tenho os pontos-chave da disciplina e sua forma de um conteúdo 'chamar' o outro, porém sempre adapto esse ritmo e esse programa às características da turma.

A presença do aluno surdo fez que eu visse minhas aulas de forma diferente. Havia o outro, aquele a quem eu não podia ignorar pela simples presença da intérprete. Recusava-me a deixar nas mãos dela toda a responsabilidade de transmitir a matéria, por isso, com o tempo, a prática docente foi-se ajustando à especificidade: falar mais devagar, olhar para o aluno surdo, olhar para a intérprete para ver se ela estava acompanhando, escrever palavras no quadro, desenhar modelos conceituais

e exemplos. Essas ações acabaram auxiliando os demais alunos da turma, visto que, sem o aluno surdo, o conteúdo teria sido transmitido, em sua maior parte, pelo recurso da voz, enquanto, com a presença do aluno surdo, os recursos visuais estiveram muito presentes.

Minha forma de expressão também teve de ser revista. Até mesmo para usar de humor na sala de aula me preocupava em ver se a intérprete estava traduzindo, é uma forma de o aluno sentir-se no contexto, no mesmo espaço da turma. Quando me dirigia a algum aluno, procurava para que a intérprete transmitisse a pergunta do aluno e minha resposta a ele, pois a dúvida do colega podia ser a mesma dele.

Até meu programa precisou ser revisto. A grande quantidade de revisões e repetições de conteúdos que fiz acabou por comprometer um dos conteúdos previstos para o semestre e esse acabou não sendo ministrado. Houve uma perda nesse sentido, visto que é um conteúdo importante e os alunos não viram. Pensar as práticas educacionais sob a perspectiva do aluno surdo ainda é uma habilidade em desenvolvimento e estudo. Ainda procuro imaginar como adequar essas práticas às necessidades dele.

Apesar desses percalços, penso que o espaço do aluno na sala de aula também foi bem construído, não por mérito único do docente, mas pela construção em equipe: alunos, aluno surdo, intérprete e professor. A intérprete, por sinal, teve um grande papel na construção desse espaço. Apesar da minha resistência inicial, quando me senti constrangido com a presença dele, a pessoa do profissional de LIBRAS soube preparar seu lugar e passou a ser peça fundamental nessa adequação de ambiente. Suas observações, comentários e narrativas enriqueceram o trabalho bem como facilitaram a presença do aluno surdo na turma, a ponto de ela virar um tipo de confidente dele. Mais do que isso, tornou-se também um membro da turma, porque o fato de acompanhar o aluno surdo pelo intervalo e traduzir as conversas a colocava no grupo, com a qual os demais alunos também desenvolveram um vínculo de amizade.

Traçados os caminhos que o aluno teve que percorrer, veio o conteúdo da disciplina em si. No começo do semestre, o aluno acompanhava a matéria atento e demonstrava compreender. Para averiguar esse fato, apliquei diversos exercícios, nos quais consegui observar o processo do aluno no trato do desenvolvimento do pensamento lógico. Não tenho condições de dizer quão difícil é essa possibilidade,

creio que o método de ensino é que não foi aplicado de forma a facilitar o aprendizado do aluno, conforme diz Botelho (2005, p.53): “As dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias. Não há nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez, mas muitas conclusões distorcidas vêm sendo feitas há muito tempo”.

Não desejo teorizar sobre a capacidade de abstração ou não do aluno surdo, porque acredito que a dificuldade não seja dele e sim das práticas educacionais empregadas. Assim, restam-me as perguntas: Como adequar essas práticas educacionais da disciplina às necessidades do aluno surdo? Se essas práticas fossem adequadas, ele aprenderia o raciocínio lógico? Existe alguma limitação de aprendizagem de lógica no aluno surdo?

Assim, num conjunto escola – turma, professor, intérprete, aluno surdo e práticas educacionais –, temos espaços diversos que devem ser ordenados de forma a respeitar o as características de cada um e suas especificidades. Deve haver um equilíbrio nesses lugares onde o aluno surdo possa transitar como a pessoa que é, tendo sua diferença e seus direitos respeitados, seja no ambiente escolar, que deve oferecer a ele toda a possibilidade de acesso às dependências da Instituição em qualquer horário tal quais os outros alunos têm; seja no espaço da sala de aula, onde o professor ministra sua aula e tem de observar esse aluno e dar a ele a mesma oportunidade de aprendizado que os demais; seja na presença do intérprete, que tem de ter a habilidade de transmitir todo o conteúdo curricular que o professor passa, mas também de interpretar as histórias, as piadas e as brincadeiras que ocorrem durante as aulas. Esse aluno faz parte da turma e tem todo direito de rir e interagir com os colegas; seja nas práticas educacionais, que devem ser (re)pensadas, (re)planejadas, (re)organizadas para atender às necessidades do aluno surdo em sua diversidade, e essa é uma tarefa que deve unir vários setores da escola, como o setor pedagógico, o serviço social e os professores; seja na turma, na qual exatamente esse processo de (re)construção apresentou melhor resultado. A empatia da turma com o aluno surdo é de suma importância, porque faz o aluno querer estar naquele lugar. Aquele espaço é dele, ele faz parte da turma e se sente como tal. Esse fator é o grande motivador para a permanência do aluno no ambiente escolar.

O aluno surdo voltou ao ponto de partida, ele chega a uma nova turma para estudar a disciplina lócus desse estudo. É como um (re)começar: outra vez o estudo tem seu ponto de partida, porém dessa vez é um lugar conhecido. É como aquela viagem que fizemos pela primeira vez e tudo na estrada é novo; então, num outro momento, voltamos para a mesma cidade, alguns pontos da estrada já são conhecidos, mas existe muita coisa que escapou do olhar e devem ser observadas dessa vez.

Assim, a presença do aluno surdo não é novidade para mim, porém muitas coisas novas virão junto com ele. Para ele os espaços são quase os mesmos: a escola, a intérprete, o professor e a disciplina, o que muda é a turma, justamente o espaço que deu tão certo e, nesse momento, a turma é uma incógnita. Uma relação que muda e é a relação aluno x disciplina, pois, dessa vez, ele não parte do zero nessa estrada, alguma coisa ficou e pode auxiliá-lo no processo de (re)aprendizagem da disciplina. Qual será o grau de empatia entre essa nova turma e o aluno surdo? Encontrará ele, nesse espaço reconfigurado, o mesmo acolhimento que na turma anterior? Qual a expectativa dessa turma para com a presença do aluno surdo e da intérprete? Qual a expectativa que a turma tem no desempenho da turma com a presença desses indivíduos? Como eles veem o aprendizado do aluno surdo numa turma de ouvintes? Qual a importância de LIBRAS para esses alunos?

Por isso, as considerações finais são considerações (re)iniciais: o caminho será trilhado novamente, alguns espaços (re)construídos, mas agora temos um pequeno e humilde mapa para seguir. Possivelmente, alguns erros serão repetidos, outros, talvez, corrigidos. Os acertos podem ser repetidos ou aprimorados. Mas uma coisa é certa: essa viagem não tem como ser repetida da mesma forma, haverão novos fatores a considerar, novos personagens nessa história. Enfim, não é uma despedida, nem uma conclusão. É um recomeço. Começar de novo.

10 REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos – Ideologias e Práticas Pedagógicas**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, p. 23, 25 abr., 2002. Capítulo II, Art. 8º, § 1º, itens de I a III.
- BRASIL. PARECER CNE/CES Nº 436/2001 Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos
- CARVALHO, Paulo Vaz de (1990). **Breve História dos surdos no Mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2006.
- COSTA, Lucylene Matos da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. Vitória: UFES, 2007.
- CRUZ, Cristiano Cordeiro. **A História do Surdo**. São Paulo: UNICAMP, 2000. disponível em: http://www.dspcom.fee.unicamp.br/cristia/surdos/h_surdo_prof.html. Acessado em setembro de 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação, Parecer nº. 11/2000.
- DICWEB. **Dicionário de Informática**. Disponível em: <http://www.dicweb.com/aa.htm>. Acessado em janeiro de 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- GÓES, Maria Cacília R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- HOBBSAWN, Eric. **O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?** Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KLEIN, Madalena. **Tecnologias de Governo na Formação Profissional dos Surdos**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- _____. **Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas e/ou permanências**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 435-449, 2006.

_____ ; FORMOZO, Daniele. **Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos**. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu/MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-14.

LACERDA, C. B. F. de. **A criança surda e a língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes** - Relatório Final FAPESP Proc. nº 98/02861-1, 2000a.

LOPES, M. **As atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao escolar surdo**. Porto Alegre, 1997. Dissertação - Faculdade de Educação, UFRGS. LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio A. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2005.

LUNARDI, Márcia. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARTINS, Emerson. **Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina**. Florianópolis: 2005.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o Estar sendo Surdos**: Alteridade, Diferença e Identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2005.

PINTO, Antonio Henrique. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e o programa de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA): um passado mais que presente. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**. Vitória, n. 3, p.44-49, 2. sem.2007 - Edição especial- ensino profissionalizante.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil**. Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul.-ago. 2006.

SÁ, Nídia R.L. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2005.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php>. Acessado em janeiro de 2009

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Dedas, 1998.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2005.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos:** interfaces entre pedagogia e lingüística. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação. 1999. v. 2

SOUZA, V. R. M. A Educação dos Surdos no Século XIX. **Caderno de Educação** (Aracaju), v. V, p. 49-56, 2008.

SURDOS. **História dos Surdos no Brasil.** SURDOS, 2000. disponível em: <http://www.surdobrasil.hpg.ig.com.br/hipg.html>. Acessado em setembro de 2007.

WIKIPEDIA. **História dos Surdos.** WIKIPEDIA, 2000. disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/História_da_Educação_Especial_\(Surdos\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/História_da_Educação_Especial_(Surdos)). Acessado em setembro de 2007.

ANEXO

ANEXO I – Caracterização da Turma

10.1.1.1.1 CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO

10.1.1.1.2 CEFETES-SERRA

**GERÊNCIA DE ENSINO
SUBGERÊNCIA DE ENSINO**

CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA 2008/2

CURSO: TÉCNICO EM INFORMÁTICA

TOTAL DE INSTRUMENTOS ANALISADOS: 20

1-FAIXA ETÁRIA:

1. 18 anos: 01
2. 19 anos: 09
3. 22 anos: 02
4. 26 anos: 01
5. 18 anos: 01
6. 24 anos: 02
7. 25 anos: 01
8. 23 anos: 01
9. 21 anos: 01

2.1) RESIDÊNCIA:

- A) VILA VELHA: 04
- B) CARIACICA: 01
- C) VITÓRIA: 03
- D) SERRA: 12

2.1) BAIRRO:

- PRAIA DAS GAIVOTAS: 01
- SANTA BARBARA: 01
- VILA NOVA DE COLARES: 01
- VALPARAISO: 01
- P.R. LARANJEIRAS: 01
- FEU ROSA: 01
- GUARANHUS: 01
- MARIA ORTIZ: 01
- JOSÉ DE ANCHIETA: 01
- LARANJEIRAS II: 01

- RESISTÊNCIA: 01
- JARDIM DA PENHA: 01
- REPÚBLICA: 01
- NOVO HORIZONTE: 01
- TAQUARA I: 01
- JARDIM GUANABARA: 01
- COCAL: 01
- NOVA ZELÂNDIA: 01
- SÃO CRISTOVÃO: 01

3- RESIDE COM A FAMÍLIA:

A) SIM: 18

B) NÃO: 02

4-TEMPO UTILIZADO PARA VIR À ESCOLA:

A) Menos de 30 minutos: 04

B) De 30 minutos a 1 hora: 08

C) De 1 a 2 horas: 07

D) Mais de 2 horas: 01

5-GRAU DE INSTRUÇÃO:

a) Ensino médio: 18

b) Superior: --

c) Superior Incompleto: 02

d) Pós-graduação: --

Pessoas não responderam: --

6-TIPO DE ESCOLA – ENSINO MÉDIO

A)Municipal: --

B)Estadual: 13

C)Federal: --

D)Privado: 06

E)Supletivo: 01

F)Outros: --

Pessoas não responderam: --

7-JÁ FEZ CURSO NO CEFETES:

A)Sim: 04

QUAL: INFORMÁTICA PROEJA, ELTROTÉCNICA, PROEJA INCOMPLETO.

B)Não: 16

8-INCIDÊNCIA DE ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA FÍSICA

A)Não: 19

B)Visual: 01

C)Auditiva: 01

D)Motora:- -

E)Mental:- -

F)Outros: --

Pessoas que responderam:- -

9-ATIVIDADE ECONÔMICA EXERCIDA:

a) NA ÁREA DO SEU CURSO: 02

b) OUTRAS ÁREAS: 08

c) NÃO TRABALHO: 06

d) DESEMPREGADO: 04

10- VOCÊ ACESSA A INTERNET:

A)Em sua residência: 11

B)Em seu trabalho: 01

C)Na escola: --

D)Outros: 08

E)Não tenho acesso: --

Não tenho acesso à Internet: --

11-TIPO DE LEITURA PRATICADA PELO ALUNO:

A)Jornais: 08

B)Revistas: 01

C)Livros: 02

D)Internet: 05

E)Nenhum: 04

12-PRINCIPAL MOTIVO QUE LEVOU O ALUNO A OPTAR PELO CURSO:

A)Ensino gratuito: 01

B)Opção pela maioria dos colegas: --

C)Imagem da Escola perante a comunidade: --

D)Imposição dos familiares: --

E)Enquanto não sou aprovado na minha 1º opção de curso no vestibular:

F) Preparação para o trabalho: 19

G) Adquirir base para outro curso: --

Em branco; --

13-Expectativas em relação ao curso:

A) Formação para o mercado de trabalho: 13

B)Adquiri novos conhecimentos na área: 04

C)Ter conhecimento profissional e pessoal: 03

D)Adquirir base para fazer outro Curso:- -

Em branco; --

ANEXO II – Questionário aluno ouvinte – início de módulo

Perfil do Entrevistado:

Idade:	
Escolaridade:	<input type="checkbox"/> Ens. Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Ens. Médio Completo <input type="checkbox"/> Sup. Incompleto <input type="checkbox"/> Sup. Completo

Responda o questionário abaixo levando em conta o período no qual você ainda não tinha tido contato com o aluno surdo, explicitando qual era sua impressão inicial com sua presença.

Qual sua impressão sobre a presença de um aluno surdo na turma?
<input type="checkbox"/> Indiferente para mim <input type="checkbox"/> Estranho para mim <input type="checkbox"/> Novidade para mim <input type="checkbox"/> Oportunidade para mim <input type="checkbox"/> Um fato normal
Com relação à presença do aluno surdo na turma, você achava que ele iria ...
<input type="checkbox"/> atrasar o desenvolvimento da turma <input type="checkbox"/> acelerar o desenvolvimento da turma <input type="checkbox"/> ser indiferente, pois, não influirá no resultado da turma
Qual sua impressão sobre a presença de um intérprete de LIBRAS na turma?
<input type="checkbox"/> Indiferente para mim <input type="checkbox"/> Estranho para mim <input type="checkbox"/> Novidade para mim
Com relação a presença do profissional de LIBRAS na sala de aula você achava que iria ...
<input type="checkbox"/> atrasar o desenvolvimento da turma <input type="checkbox"/> acelerar o desenvolvimento da turma <input type="checkbox"/> ser indiferente, pois, não influirá no resultado da turma <input type="checkbox"/> ser uma pessoa estranha na turma
Qual sua expectativa do aprendizado do aluno surdo na turma, você achava que ele iria ...
<input type="checkbox"/> ter muita dificuldade em aprender <input type="checkbox"/> não aprender o conteúdo <input type="checkbox"/> ter facilidade para o aprendizado <input type="checkbox"/> confundir as explicações
Com relação ao convívio com o aluno surdo, você pensava que ...
<input type="checkbox"/> não iria conseguir me relacionar com ele <input type="checkbox"/> não tinha a intenção de me relacionar com ele <input type="checkbox"/> faria o máximo para me aproximar para ser amigo dele <input type="checkbox"/> tentaria me aproximar e manter uma relação cordial
Com relação à LIBRAS você ...
<input type="checkbox"/> nem se importa com isso. <input type="checkbox"/> gostaria de aprender os sinais. <input type="checkbox"/> acha que o aluno deveria saber libras e ser oralizado

ANEXO III – Questionário aluno ouvinte – fim de módulo

Perfil do Entrevistado:

Idade:	
Escolaridade:	<input type="checkbox"/> Ens. Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Ens. Médio Completo <input type="checkbox"/> Sup. Incompleto <input type="checkbox"/> Sup. Completo

Responda o questionário abaixo considerando sua impressão atual da presença do aluno surdo na turma.

Qual sua impressão sobre a presença de um aluno surdo na turma?
<input type="checkbox"/> Indiferente para mim <input type="checkbox"/> Estranho para mim <input type="checkbox"/> Novidade para mim <input type="checkbox"/> Oportunidade para mim <input type="checkbox"/> Um fato normal
Com relação à presença do aluno surdo na turma, você pensa que ele vai ...
<input type="checkbox"/> atrasar o desenvolvimento da turma <input type="checkbox"/> acelerar o desenvolvimento da turma <input type="checkbox"/> ser indiferente, pois, não influirá no resultado da turma
Qual sua impressão sobre a presença de um intérprete de LIBRAS na turma?
<input type="checkbox"/> Indiferente para mim <input type="checkbox"/> Estranho para mim <input type="checkbox"/> Novidade para mim
Com relação à presença do profissional de LIBRAS na sala de aula você achava que vai ...
<input type="checkbox"/> atrasar o desenvolvimento da turma <input type="checkbox"/> acelerar o desenvolvimento da turma <input type="checkbox"/> ser indiferente, pois, não influirá no resultado da turma <input type="checkbox"/> ser uma pessoa estranha na turma
Qual sua impressão do aprendizado do aluno surdo na turma, você achava que ele vai ...
<input type="checkbox"/> ter muita dificuldade em aprender <input type="checkbox"/> não aprender o conteúdo <input type="checkbox"/> ter facilidade para o aprendizado <input type="checkbox"/> confundir as explicações
Com relação a seu convívio atual com o aluno, você pensa que ...
<input type="checkbox"/> não vai conseguir se relacionar com ele <input type="checkbox"/> não tem a intenção de se relacionar com ele <input type="checkbox"/> fará o máximo para se aproximar e ser amigo dele <input type="checkbox"/> tentará se aproximar e manter uma relação cordial <input type="checkbox"/> já tenho um bom nível de amizade com ele
Com relação à LIBRAS você ...
<input type="checkbox"/> nem se importa com isso. <input type="checkbox"/> gostaria de aprender os sinais. <input type="checkbox"/> acha que o aluno deveria saber libras e ser oralizado <input type="checkbox"/> pensa que atrapalha o desenvolvimento da aula

ANEXO IV – DIÁRIOS DE CAMPO**DIÁRIO DE CAMPO**

Data:	
Local:	
Horário:	

Observação de:

Intérprete:	
Pesquisador:	

Registros:

--

Análise:

--

ANEXO V – AUTORIZAÇÃO ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu, Vitor Kapell Bossois, aluno do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, Campus Serra, maior de idade, matriculado na turma do módulo I do Curso Técnico de Informática, aceito participar da pesquisa intitulada O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CEFETES SERRA – ES: UM ESTUDO DE CASO. Também, autorizo a divulgação de minha imagem em filmagens realizadas com objetivos de pesquisa, aulas didáticas, publicações em revistas, apresentação em congressos e eventos científicos.

Vitória, 01 de agosto de 2008.

Assinatura: _____

ANEXO VI – AUTORIZAÇÃO DIREÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Vitória, 01 de agosto de 2008.

Venho solicitar, a Vossa Senhoria, autorização para realizar minha pesquisa intitulada O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CEFETES SERRA – ES: UM ESTUDO DE CASO no Instituto Federal de Educação, Campus Serra, haja vista que, em conversa informal, com a intérprete de LIBRAS e o aluno surdo, sujeito foco desse estudo, matriculado nessa instituição, demonstraram interesse em participar dessa pesquisa. Este estudo tem como objetivo investigar o processo de inclusão do aluno surdo na disciplina Lógica de Programação, do Curso Técnico em Informática do Ifes. Para isso, serão realizados diários de campo descritivos, onde se registrará o dia-a-dia da disciplina e do aluno surdo.

Aproveito a ocasião para reiterar meus protestos de estima e consideração, colocando-me desde já a disposição para maiores esclarecimentos.

Wagner Kirmse Caldas
Professor Ifes Campus Serra

Ademar Manoel Stange
Diretor Ifes Campus Serra

ANEXO VII – AUTORIZAÇÃO INTÉRPRETE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu, RENATA JACOBSEN MARTINS, intérprete de LIBRAS do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, Campus Serra, maior de idade, aceito participar da pesquisa intitulada O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA DO CEFETES SERRA – ES: UM ESTUDO DE CASO.

Vitória, 01 de agosto de 2008.

Assinatura: _____