

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O impacto da atuação do interprete de LIBRAS
no contexto de uma escola pública para ouvintes**

CÉLIA REGINA ROSSI

SÃO PAULO

2005

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
1.1. O início.....	6
2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO INTÉRPRETE.. Erro! Indicador não definido.	
2.1. O caminho do interprete, do surdo e da língua brasileira de sinais- LBS.....	19
3. OS CAMINHOS DO PRECONCEITO	25
4. OS CAMINHOS DA INCLUSÃO	40
5 - CAMINHOS DO ALUNO SURDO: INCLUSÃO OU NÃO INCLUSÃO	53
6. LÍNGUA DE SINAIS.....	63
6.1. Língua de sinais e intérprete de língua no mundo.....	64
7. OUVINDO OS PROTAGONISTAS	124
7.1. Encaminhamento metodológico.....	125
7. 2. Coleta de Dados	133
7. 2.1. Observação Participante.....	133
7.2.2. A entrevista.....	137
7.3 Os protagonistas e os espaços envolvidos na pesquisa.....	141
7.3.1 Caracterização da Intérprete de Língua Brasileira de Sinais.....	141
7.3.2 - Caracterização dos alunos Surdos.....	143
7.3.3 - Caracterização dos professores participantes.....	147
7.3.4 - Caracterização da Escola.....	148
7.3.5 - Caracterização da sala de aula.....	149
7.4 - A construção, a análise e a interpretação dos dados	152
8. DISCUTINDO OS DADOS	170

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
10. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	234
11. ANEXOS	244
ANEXO 1- Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LBS.....	245
ANEXO 2- Entrevista: Professores da Escola Estadual “Profa. Carolina Augusta Seraphim”.....	247
ANEXO 3- Entrevista: Questionário aplicado a Diretora da Escola “Professora Carolina Augusta Seraphim”	270
ANEXO 4- Entrevista: Coordenadora Pedagógica da escola Estadual Profa. “ Carolina Augusta Seraphim”	271
ANEXO 5: Entrevista: Pais de alunos Surdos.....	272
ANEXO 6- Entrevista: Alunos ouvintes	274
ANEXO 7: Entrevista feita pela intérprete de LBS	275
ANEXO 8- Termo de compromisso.....	277

Índice de figuras

- Figura: 1 Número de alunos surdos nas escolas para surdos e classes para estudantes com dificuldade auditiva. (JONKINEN, 1999: p. 110).....**Erro! Indicador não definido.**
- Figura: 2- Razão entre meninos e meninas no ensino **Erro! Indicador não definido.**
- Figura: 3- Trajetória Metodológica da pesquisadora **Erro! Indicador não definido.**
- Figura: 4- Situação geográfica da cidade de Rio Claro- SP 147
- Figura: 5- Intérprete de LBS e professora de Português – maio/2000 ... **Erro! Indicador não definido.**
- Figura: 6- intérprete de LBS interpretando para a professora uma pergunta da aluna surda L. P.– maio/2000P **Erro! Indicador não definido.**

Índice de Tabelas

- Tabela 1: Características auditivas e comunicativas dos sujeitos surdos145
- Tabela 2: Descrição dos Graus de Perda Auditiva conforme dados obtidos da Organização da Saúde, de 2004.....145

INTRODUÇÃO

Juro que este livro é feito sem palavras.

É uma fotografia muda. Este livro é um silêncio.

Este livro é uma pergunta.

Clarice Lispector (A hora da estrela)

1.1. O início...

Este projeto foi sendo construído no decorrer de minha vida profissional atuando com surdos, sendo que dois fatores foram os mais relevantes, dentre vários que fizeram parte das minhas reflexões, leituras, conversas... O primeiro foi o fato de eu trabalhar, há muito tempo, em uma sala de recursos e vivenciar o encaminhamento de alunos surdos a classes regulares de ensino, de pré-escola a segundo grau, em diferentes escolas da rede Municipal, Estadual e Particular na cidade de Rio Claro, situada no estado de São Paulo. Especificamente, de perceber que esse encaminhamento a classes regulares, onde os alunos surdos poderiam compartilhar com os alunos ouvintes uma língua, uma atividade, um jogo, um bate-papo e a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, era muito fragmentado, não havia interação, não se trabalhavam as diferenças; elas apenas iam sendo mascaradas.

O segundo fator preponderante foi a finalização da minha dissertação de mestrado, quando pude fazer algumas análises que me levaram a concluir a importância da Língua de Sinais no processo de construção de autonomia da pessoa surda, e também reconhecer como seria importante que ela circulasse na escola, já que a escola é o primeiro espaço social onde a criança pode exercer suas diferenças, uma vez que o processo de inclusão/ integração está garantido a ela por lei . É nesse espaço também que ela experimenta sozinha e onde se dá o início da inclusão ou exclusão social, dependendo de como essa experiência é vivida pela criança.

Conforme previsto na Lei de 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como se pode observar na Constituição Federal, no Capítulo III, na Seção I, no art. 205: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da

família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Desse modo, a inclusão/ integração de todas as crianças, independentemente de suas diferenças, sejam elas: físicas, intelectuais, sociais, emocionais, políticas, lingüísticas ou outras, deve ser garantida. Este princípio está proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e foi reafirmado na Declaração dos direitos das pessoas deficientes (1975)¹, na Carta de Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca² (sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994), na Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001)³, na Carta de Madri (2002)⁴, na Declaração de Caracas (2002)⁵, na Declaração de Verona (2002)⁶, na Declaração de Sapporo (2002)⁷.

De acordo com essa orientação, as escolas devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças da zona rural ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de grupos marginalizados.

Ainda pela nova política adotada mundialmente na reunião de Salamanca - Espanha (UNESCO, 1994), organizada pela Organização das Nações Unidas – ONU,

¹ Aprovada na Assembléia das Nações Unidas, tendo em vista a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes, para que elas possam desenvolver suas habilidades, nos mais variados campos de atividades, e para promover, quanto possível, sua integração na vida normal.

² UNESCO. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

³ Aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

⁴ Aprovada no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003, como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.

⁵ Elaborada pelos participantes da Primeira Conferência da Rede Íbero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, que declara o ano de 2004 como o ano das Pessoas com deficiência e suas famílias.

⁶ Aprovada no Congresso Europeu destinado à discussão sobre envelhecimento de pessoas com deficiência.

⁷ Aprovada por 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, realizada em Sapporo, Japão.

crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas regulares, salvo os casos muito graves de deficiência⁸, onde o trabalho só pode acontecer em centros específicos de habilitação e/ou reabilitação.

Esses documentos internacionais subsidiaram a elaboração de um importante documento oficial no Brasil, pela Secretaria de Educação Especial, que teve a sua publicação em dezembro de 1993, estabelecendo a “Política Nacional de Educação Especial” (PNEE). Esse documento visa garantir o atendimento educacional ao aluno com necessidades especiais”, sendo fundamentado na Constituição federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos/ MÊS e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa é uma proposta que gera diferentes desafios aos sistemas escolares e à comunidade, os quais precisam ser modificados para atender às necessidades de todos os seus membros, independentemente de suas diferenças.

Segundo Mantoan (1998, p. 117):

A inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. Esta opção de inserção tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular, desde o início da escolarização, e questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, [...].

A idéia de inclusão na escola passa pela forma como toda a sociedade compreende a diversidade, a diferença, a moralidade, e como essa rompe com valores e com crenças para construir, a partir de um novo paradigma, a realidade das diferenças

⁸ Deficiência “diz respeito exclusivamente a alterações do corpo ou da aparência física, de órgãos ou função. As diminuições de desempenho e atividade funcional são qualificadas como incapacidade” (ALMEIDA, 2000,p.26). “Incapacidade pode surgir como consequência direta da deficiência ou como resposta do indivíduo - sobretudo psicológica – às deficiências físicas, sensoriais ou outras. A incapacidade representa a objetivação de uma deficiência...”. (REZENDE, 2001, p.17-8).

entre pessoas. Isto significa que toda a sociedade deve pensar a escola como um espaço de múltiplas aprendizagens, múltiplas culturas, múltiplas linguagens, múltiplos sujeitos, o que faz parte da sociedade, e não como uma instituição desconectada das coisas do mundo.

Preocupada com esses novos modelos de paradigmas entrando na escola, tendo como foco a construção de uma escola inclusiva, como apontam documentos internacionais, legislação federal, estadual e municipal, setores do governo brasileiro, teóricos da educação, organizações não governamentais, mídia e tantas instituições ligadas à questão; assim como também vivenciando essa construção por meio de minhas observações e reflexões, ao longo de minha experiência acadêmica e profissional, tenho me movimentado em direção a um mergulho na questão da surdez e da Língua Brasileira de Sinais - LBS⁹, e como essa poderia ser veiculada dentro desse novo modelo de escola, a escola inclusiva.

Foi nessa busca que me deparei, no decorrer da minha trajetória profissional e acadêmica, com atitudes bem diferentes e contraditórias, se comparadas às indicadas nos discursos daqueles que fazem as leis ou que tratam das teorias sobre inclusão do sujeito surdo na escola. Tais atitudes constroem, na escola, a exclusão da pessoa que tem uma necessidade especial, ou ainda demonstram indiferença à transformação da escola regular, objetivando que toda a pessoa possa exercer seus direitos e deveres com autonomia e criticidade em qualquer espaço da sociedade.

⁹ A sigla de Língua Brasileira de Sinais pode também ser encontrada em alguns referenciais bibliográficos como LIBRAS. Mas optou-se pelo uso da sigla LBS, seguindo a nomenclatura internacional.

Foi com essas preocupações e indagações que me confrontei com o tema desta pesquisa: “O impacto da atuação do intérprete de LBS no contexto de uma escola pública para ouvintes”, e por ele percorri todo o caminho para buscar elementos novos que apontem para a inclusão real de crianças surdas.

Meu esforço foi no sentido de fundamentar uma investigação no cenário escolar, mostrando como é ter uma outra língua dentro da escola regular e como a língua de sinais poderia ser veiculada por meio de um intérprete em LBS. Busquei ainda investigar o impacto que esse intérprete teria na mediação do processo de construção da aprendizagem do aluno surdo, dentro de uma escola pública, uma vez que esse aluno, em poder da LBS, não consegue usá-la nas cercanias da sala de aula, pois essa não está preparada para usá-la, e, na maioria das vezes, a desconhece.

Souza e Góes (1999) afirmam que a educação inclusiva se dá no processo de escolarização, oferecendo condições de inclusão social, participação e integração social a todos os alunos, uma vez que todos são diferentes. Caso isso não ocorra, a exclusão escolar corresponderá à não educação.

Atualmente, é comum a exclusão no interior da escola, pois os profissionais envolvidos, em especial os professores, não sabem como trabalhar com os alunos portadores de qualquer tipo de necessidade especial, por não receberem nenhum tipo de capacitação específica e contínua para assegurar um trabalho eficiente.

Inclusão, segundo Ferreira (1995), refere-se a uma proposta efetiva de ensinar todos os alunos nas classes regulares do ensino comum, assumindo um compromisso político, educacional e social, na medida em que se criam condições de aprendizagem a todas as crianças.

O desafio que a escola enfrenta então, hoje, diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, criando subsídios adequados para educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem necessidades especiais. O mérito de tais escolas não reside somente no fato delas serem 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. (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho que estava sendo desenvolvido dentro do sistema escolar, na cidade de Rio Claro – S.P., não estava voltado às questões de inclusão /integração¹⁰, por não respeitar as diferenças e preservá-las no que elas têm de melhor.

Na verdade, o fato de colocar uma criança surda na escola regular, onde não há o respeito pelas suas diferenças e não lhe é dado o direito de mostrar essas diferenças, para que elas possam ser entendidas, respeitadas e aceitas, significa um trabalho de exclusão dessa criança, uma vez que ela não é participante, crítica e atuante na construção de sua aprendizagem dentro do ensino regular.

No Plano Nacional de Educação Especial, de 1994, afirma-se o *direito* de uso da língua de sinais pelo surdo; porém, há apenas uma recomendação para que professores e pais aprendam e utilizem essa língua. Isso significa que o surdo pode ser bilíngüe por conta de suas próprias experiências, mas o ensino pode ou não se fundar na concepção bilíngüe da pessoa surda. Ou seja, concede-se e nega-se, ao mesmo tempo, um direito. (SOUZA&GÓES, 1999, p.171-172).

¹⁰ A Integração tem como objetivo a preparação do aluno surdo para estar no ensino regular. Segundo Mendes (2001:17), inclusão tem sua melhor colocação na classe regular, mas com a possibilidade de serviços de apoio ao atendimento na classe comum e os recursos educacionais especiais paralelos ao ensino regular. De outro lado, a proposta de "inclusão total" prevê a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num continuum de serviços de apoio ao ensino especial.

O Brasil tem ainda uma tradição muito forte de filosofia oralista¹¹, em que todos dentro da escola devem falar, inclusive os surdos. Isto caracteriza uma proposta pedagógica voltada para uma maioria, a de ouvintes, pois mesmo os surdos que falam não têm um processo de construção da aprendizagem satisfatório, porque não são ouvidos, por serem tratados como deficientes auditivos¹², não como surdos.

Além do mais, não há, nos projetos públicos e educacionais, envolvimento de instrutores surdos, nem a hipótese de participação das comunidades surdas. Finalmente, são também muito limitadas as iniciativas de preparação de professores ouvintes e de intérpretes, além de não se ter nenhuma notícia a respeito de programas dirigidos à formação de educadores surdos. Isto porque não se moveu um passo para além do embolorado anseio reabilitador. (SOUZA & GÓES, 1999, p. 172).

Há, sim, algumas experiências de contratação e colocação de intérpretes em LBS, mas fora das escolas; ou professoras que tentam usar a LBS na sala de aula regular com alunos surdos, tentando dar conta de duas línguas concomitantemente; ou ainda a tradicional sala de recursos. Também é necessário mencionar a ajuda do professor itinerante, que percorre as várias escolas para ajudar a professora em sua sala de aula, com 35 ou mais alunos ouvintes e um aluno surdo; e também o atendimento com uma visão clínico-patológica dos especialistas de apoio, tais como psicólogos, fonoaudiólogos,

¹¹ O oralismo ou filosofia oralista tem por finalidade a integração do sujeito surdo na comunidade de ouvintes por meio da língua oral, no caso do Brasil, o português. O oralismo utiliza várias técnicas de desenvolvimento da fala, mas se faz necessária a utilização do aparelho de amplificação sonora, para reaproveitar restos auditivos importantes no processo de construção da fala do surdo. (Goldfeld, 1997).

¹² Historicamente a surdez, tanto na educação, como na psicologia, na fonoaudiologia, na medicina, etc., foi sempre tratada dentro de uma visão clínico-patológica, sendo encarada como uma doença, uma deficiência, a *deficiência auditiva*, que deve ser curada, ou que deve ter seus efeitos amenizados por um tratamento. Por muito tempo, têm-se impedido os surdos de exercerem seus direitos, sua língua, suas habilidades e potenciais máximos. Mas os surdos estão se organizando e tentando mudar essa visão clínico-patológica, que foi concebida através de sua história, e uma nova concepção de surdez está surgindo, uma concepção sociocultural de surdez, que enfatiza aspectos culturais, lingüísticos e sociais. (JONKINEN, 1999).

médicos, etc., tratando o surdo como um doente, em atendimento para a cura. (SOUZA & GÓES, 1999).

Variadas formas de adaptação são engendradas com vistas a, de algum modo, *assimilar* o organismo/ sujeito (feito) deficiente. No entanto, o quadro esboçado não chega a configurar, na realidade, uma diversidade de iniciativas, pois a situação mais usual é aquela em que a *inclusão* (leia-se ajuntamento) do aluno surdo é feita por professores e profissionais que desconhecem o que sejam *língua de sinais, condição bilíngüe ou sujeito surdo*, em oposição a ser *deficiente auditivo*. (SOUZA & GÓES, 1999, p.173).

Vale ressaltar que o governo, ao longo do processo de novas implementações no que tange à inclusão, vem solucionando a questão dentro de uma visão mais técnica e se afastando de uma visão mais política, que é necessária, transformando assim a escola em espaço de fracasso para todos, ao invés de escola para todos. (MELLO, 1997).

Foi pensando no papel que a escola vem estabelecendo na questão da inclusão e educação para todos, que o papel do intérprete em Língua Brasileira de Sinais – LBS tomou forma e se fez presente.

A pesquisadora, juntamente com a ajuda de pais de seis alunos surdos, da ex-diretora da escola Estadual “Professora Carolina Augusta Seraphim”, na cidade de Rio Claro, situada no estado de São Paulo, também de alguns professores, assim como da coordenadora pedagógica e dos seis alunos surdos que estudavam em diferentes salas de aula nessa mesma escola, pensou na construção de uma escola calcada em princípios éticos, políticos, culturais e sociais de Educação para Todos.

Para tal construção, de uma escola inclusiva para todos, nasceu a proposta, que tomou forma em uma quinta série do primeiro ciclo do ensino fundamental, no período vespertino, no ano de 2000, na escola acima citada, onde esses seis alunos surdos estudavam. O uso de um intérprete de LBS, nesse caso, teve o objetivo de mediar a

construção do ensino e aprendizagem dos seis alunos surdos, para que esses pudessem, através da diferença que possuíam: a língua, serem entendidos e respeitados. Isto porque a língua de sinais que o intérprete usa como comunicação com os alunos surdos é imprescindível para a assimilação de mundo que estes vão internalizando para si e é mais um elemento para que eles possam garantir suas construções.

Claro que essas construções esbarram em problemas culturais, sociais, políticos e econômicos, que somente a língua, seja ela de sinal ou oral, não basta para solucionar. Esses problemas estão em uma esfera maior, e dizem respeito a toda a sociedade, à qual cabe buscar meios para enfrentar temas tabus sem receios, com autonomia e responsabilidade. (ROSSI,1998).

A língua de sinais não resolve todos os problemas da surdez. Não é usando sinais que se é autônomo, pois há uma diversidade na inserção da autonomia. Mas ela é imprescindível para a significação de mundo do sujeito surdo, embora não seja condição suficiente.

A autonomia tem um papel importante na trajetória dos indivíduos, pois ela é a base para o indivíduo agir de maneira crítica, independente, com respeito ao outro e a si mesmo. O uso progressivo de construções autônomas pressupõe uma aprendizagem coletiva, que, em seguida, se transfere para cada um dos indivíduos participantes. Seja como aprendizagem social e depois pessoal, seja como forma de apoio que cada um recebe nos processos de construção da autonomia, o importante é que a construção autônoma é inseparável da relação social que o indivíduo tem com o outro.

Desse modo, é importante salientar que não basta incluir o surdo em uma escola nos moldes propostos pelo Banco Mundial¹³, atualmente. O Banco Mundial, quando pensa em educação, propõe uma escola que prepare o aluno para ser autônomo e crítico, mas se esquece de que nem todos são capazes de vencer as mudanças tecnológicas e as mudanças do conhecimento científico.

O surdo, exposto a uma língua oral, imposta por uma maioria ouvinte, é incapaz de entrar nos moldes da educação neoliberal que se apresenta nos dias de hoje, veiculada numa escola técnica voltada para a competitividade, produtividade do indivíduo, performance e capacidade de resposta a novas mudanças. (IANNI, 1992).

Com esse panorama de escola neoliberal que temos nos dias de hoje, cuja política educacional voltada ao surdo visa um padrão ouvinte, reproduzido na escola pelo professor, o que se constrói é uma identidade surda colonizada (deficiente auditivo falante) por meio de um colonizador (ouvinte), como bem aponta Lopes (1999, p. 91). No que tange à escolarização do aluno surdo em escola regular, “num primeiro instante ela parece ser uma atividade destinada à cultura oral, portanto a intolerância acontece quando não há aceitação, por parte dos ouvintes, da sua diferença”.

Sendo assim, essa pesquisa iniciará a primeira parte relatando o trabalho e a importância do intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LBS, e também o trabalho desse na sala de aula da Escola Estadual anteriormente citada.

¹³ O neoliberalismo é fermentado nos movimentos coercitivos dos donos de meios de produção (e de banqueiros – como o Banco Mundial), direcionados a reagir contra as políticas do Estado intervencionista e de Bem-Estar. Obviamente não foi resultante apenas de tais movimentos, mas entrelaçou-se a uma *reação teórica* que denunciava a restrição das liberdades econômica e política, ressuscitando, com uma nova roupagem, o darwinismo social do século passado. Como se sabe, o darwinismo social advogava a tese de que a desigualdade entre os seres estava submetida às leis naturais, nem todos eram aptos e capazes; em consequência, nem todos poderiam ser proprietários dos bens de produção. O sucesso natural dos mais fortes era a premissa que, do ponto de vista de economistas, explicava e legitimava a livre concorrência, inclusive, como pretenso instrumento para o equilíbrio de mercado. (SOUZA & GÓES, 1999, p. 177).

A segunda parte tratará de questões relativas ao preconceito, inclusão, diversidade, Cartas e Declarações Internacionais referentes a pessoas com necessidades especiais, bem como Leis, Emendas e Decretos que protegem o surdo no país.

A apresentação dessa trajetória é de fundamental importância para esse estudo, uma vez que contextualiza, através de leis, regulamentos, discussões, declarações, acordos, nomenclaturas, autores, etc., o entendimento da função do intérprete de Língua Brasileira de Sinais e da surdez nos países em desenvolvimento, os quais, assim como o Brasil, ainda estão “engatinhando” nos projetos educacionais relativos a pessoas surdas.

Na terceira parte será apresentado um panorama geral do surdo e do papel que o intérprete de Língua de Sinais representa para esses na escola e na comunidade, em países em desenvolvimento, uma vez que muitos desses países passam ou passaram por problemas semelhantes aos nossos, no que tange a leis, normas, regras, discussões, políticas de inclusão de pessoas surdas.

Aqui não será dado destaque aos trabalhos de países de primeiro mundo, pois tanto se escreveu e pesquisou em outros estudos, mas será abordada uma síntese geral desses países, como também dos países em desenvolvimento, que têm, na construção de um projeto educacional para o surdo e seu processo de inclusão, elementos importantes como pano de fundo para que esse processo possa acontecer também no Brasil.

É importante relatar que nos países em desenvolvimento, como no Brasil, o alto índice de surdez se dá ainda pelas políticas de saúde pública não serem eficientes e não haver nenhum programa de conscientização da população no que tange à qualidade de

vida. Dados da Declaração de Jacarta (2000), redigida na quarta conferência internacional sobre promoção de saúde, na cidade de Jacarta, presume que os pré-requisitos para a saúde são: paz, abrigo, instrução, segurança social, relações sociais, alimento, renda, direito de voz das mulheres, um ecossistema estável, uso sustentável dos recursos, justiça social, respeito aos direitos humanos e equidade.

Na quarta parte, “Ouvindo os protagonistas”, a pesquisadora apresentará a abordagem metodológica adotada na pesquisa, e os dados que foram extraídos para a análise.

A análise dos dados será exposta e discutida com base no referencial bibliográfico que fundamentou esse estudo.

O trabalho será finalizado com questões, indagações e reflexões para futuros estudos, no caminho da luta pela inclusão e integração do surdo na comunidade, para que os seus direitos possam ser respeitados e para que a LBS possa ser incluída em todas as esferas da sociedade. Um desses caminhos é a inserção e o impacto do intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LBS, na escola regular, cuja importância o presente trabalho pretende demonstrar.

2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO INTÉRPRETE

Para mim, o utópico não é irrealizável; a utopia não é o idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é, também, um compromisso histórico.

Paulo Freire, 1987

2.1. O caminho do interprete, do surdo e da língua brasileira de sinais- LBS

Em diversos países, como também no nosso, as experiências com educação bilíngüe¹⁴, para a criança surda, ainda estão restritas a alguns poucos centros, dadas as dificuldades em se trabalhar com o bilingüismo, e também pela resistêcia de muitos em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira, ou aceitar sua adequação ao trabalho com as pessoas surdas.

Nesse contexto, a imersão da criança surda no universo lingüístico da língua de sinais mostra-se bastante complexa. As clínicas especializadas em surdez e muitas escolas especiais contam com ouvintes (professores, fonoaudiólogos, pedagogos) que fazem um uso insatisfatório da língua de sinais, a qual, freqüentemente, é usada como apoio para a linguagem oral, e não como uma língua propriamente dita (MOURA, 1993).

A educação e a inserção social dos surdos constituem um sério problema e muitos caminhos têm sido seguidos na busca de uma solução. Contudo, as experiências mais promissoras indicam a necessidade de atuação direta dos adultos surdos usuários da língua de sinais junto aos surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que o aprendizado desta se dê de forma rápida e eficiente, a fim de contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos (MOURA, 1996).

Quando se opta pelo bilingüismo para a educação do surdo, este visa o acesso à língua de sinais, sua fluência, bem como o contato com a língua em seu funcionamento. Este trabalho já vem sendo realizado em escolas especiais com uma abordagem

¹⁴ Lacerda (1996, p. 29) afirma que “ao sinalizar, o indivíduo desenvolve sua competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como uma segunda língua, tornando-se bilíngüe”[...]“O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com os ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a de sinais e a majoritária...”.

bilíngüe, mas ainda acontece muito timidamente no país, pois o conceito de oralizar o surdo ainda está fortemente marcado nos professores das escolas onde a presença de profissionais surdos ainda é pequena, devido à falta de formação desses no campo educacional.

Uma possibilidade adequada ao sujeito surdo, filho de pais ouvintes, na aquisição de LBS, é a do contato efetivo com sujeitos adultos surdos ou não, que tenham pleno domínio desta língua, ou seja, que sejam fluentes em Língua Brasileira de Sinais - LBS.

Dessa forma, o surdo terá maiores possibilidades de construção da aprendizagem por meio da língua que lhe é mais significativa, já que um adulto usuário de LBS é quem, através da língua em seu funcionamento pleno, propicia à criança acesso e aquisição da LBS, a qual poderá lhe dar maiores possibilidades de aprendizagem. Trata-se de um processo de construção de saber pelo uso da língua e não por qualquer forma de treinamento imposta à criança surda.

A proposta educacional envolvendo um adulto conhecedor de LBS também propiciará ao aluno surdo um desenvolvimento rico e pleno da linguagem, oferecendo-lhe maiores possibilidades de aprendizagem, uma vez que ele entende o que é 'falado' na sala de aula.

Em uma proposta educacional bilíngüe direcionada para a criança surda, é importante que seja ensinada a ela a língua da comunidade ouvinte na qual está inserida, seja na modalidade oral/ e ou escrita, sendo que esta terá como suporte, para tal aprendizagem, a mediação de um adulto conhecedor de LBS.

Desse modo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário, fazendo com que as interações possam fluir.

É importante, também, que a criança surda seja exposta, o mais cedo possível, à língua de sinais, se possível desde o seu nascimento, por meio de um surdo adulto, ou um adulto conhecedor de LBS, e que seus pais freqüentem instituições, associações, enfim, lugares onde essa língua seja veiculada, para que a criança surda possa aprender a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar.

A escola regular ideal seria aquela que, ao optar pela inclusão de um aluno surdo usuário de LBS, desde a primeira infância, contasse com um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula para acompanhá-lo no seu percurso acadêmico, visando garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo ensinados.

Desse modo, o aluno surdo receberia a informação escolar em LBS, que é a sua língua de domínio, através de um intérprete de LBS, e ao mesmo tempo do professor ouvinte, o qual ministraria suas aulas sem se preocupar em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando em uma língua que tem domínio.

A presença em sala de aula do intérprete minimizaria a falta de interação devido a problemas lingüísticos, uma vez que o professor ouvinte e o aluno surdo são usuários de línguas de modalidades diferentes. O intérprete atuaria, então, como mediador entre a criança surda e o professor ouvinte, quanto à comunicação dos conhecimentos, comentários e informações discutidas pelo professor e por outras crianças, no ambiente de sala de aula, bem como poderia auxiliá-la nos processos de interlocução e de construção de conhecimento.

O papel do intérprete é fundamental, como salienta Famularo (1999), pois é por meio deste que a integração e as trocas comunicativas acontecem e, através dessas, existem mais possibilidades para que o aluno surdo possa construir a sua aprendizagem de uma maneira mais significativa e plena.

A mesma autora (1999) enfoca que a escola que busca a inclusão da criança surda em uma sala de aula regular deve buscar um intérprete de língua de sinais para possibilitar as trocas comunicativas, nesse contexto tão rico de aprendizagem.

As Leis De Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (LDNEE, 2001) na Educação Básica prevêm, na organização do atendimento da rede regular de ensino, “(...) serviços de apoio pedagógico especializado, realizados na classe comum mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como língua de sinais e o sistema Braille (...)”.

Famularo (1999) relata ainda que, para o surdo ter uma participação autônoma e crítica em atividades sociais e também como cidadão atuante, faz-se necessária a presença de um profissional com amplo conhecimento lingüístico e intercultural no que tange à surdez.

Sobre o papel do intérprete na escola, é necessário que sua função fique muito clara para toda equipe escolar, evitando que lhe sejam conferidas outras tarefas, tais como as de tutor, mediador escolar, conselheiro acadêmico, animador cultural, assistente de professor, monitor, mediando a integração dos surdos com alunos ouvintes e professores, atrapalhando seu desempenho como intérprete.

A Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo – FENEIS (FENEIS, 2001), propõe que o intérprete atue como um profissional bilíngüe, sendo intermediário e também facilitador da comunicação, tornando esta realmente efetiva entre surdos e ouvintes. Para tanto, esse profissional necessita ter conhecimento sobre o funcionamento da comunidade surda, as implicações dessa surdez no desenvolvimento geral e escolar de uma pessoa surda, formação acadêmica, noções lingüísticas, técnica

de interpretação e um bom nível cultural. A comunicação entre intérprete, alunos surdos e os ouvintes precisa ser clara e objetiva.

Segundo a FENEIS, a atuação do intérprete em sala de aula deve ser a de pôr fim a um bloqueio da comunicação que, muitas vezes, distancia ou isola a criança surda das crianças ouvintes e dos conteúdos que precisam ser aprendidos; por meio de sua habilidade na arte de interpretar o que se fala oralmente, e o que se 'fala' em sinais, ele contribui para que os conteúdos dados sejam mais bem compreendidos.

A inserção de um intérprete em LBS em sala de aula, já adotada em diversos países da Europa, especialmente nos Estados Unidos, como afirma Lichtig (1997); Kyle (1999); Skliar (1999); Lacerda (2000); Cárnio (2000); e outros, é ainda experimental no Brasil, e abrange uma série de implicações para as práticas pedagógicas.

A primeira delas é que a escola aceite que outra modalidade de língua circule no meio acadêmico, além daquela de domínio do grupo majoritário, no caso a dos ouvintes, dando a esta língua um 'status' social de pertinência. Com isso o surdo será valorizado em sua língua e o intérprete será quem, através do uso da Língua Brasileira de Sinais, irá mediar e propiciar seu acesso aos conhecimentos acadêmicos de forma plena e não de forma reduzida, como é tão comum nos espaços de educação especial. (VYGOTSKY, 1989).

Tal proposta poderá trazer novos caminhos no trabalho com alunos surdos, dando a eles mecanismos para que a sua condição de surdo seja respeitada, ou seja, para que possam desenvolver e construir seus conhecimentos de maneira adequada e satisfatória.

A questão da educação bilíngüe é ainda controversa e tem gerado muita polêmica, porém, cada vez mais configura-se como uma solução viável e satisfatória para a educação das crianças surdas (SKLIAR, 1997).

Retomando nossas preocupações e indagações, essa pesquisa foi tomando forma para abrir novos caminhos, novas perspectivas no que tange à inclusão de crianças surdas na escola regular.

O presente estudo visa trazer à pesquisa educacional a importância de uma outra língua dentro da escola, a LBS, e com ela a possibilidade do surdo poder ser respeitado na sua diferença, podendo usá-la como direito que lhe foi atribuído e conquistado, sem o preconceito em torno da sua língua. Sendo assim, o objetivo dessa investigação é a verificação da função do intérprete em LBS na mediação do processo de construção de aprendizagem de sujeitos surdos inseridos na sala de aula de alunos ouvintes, dentro de uma escola em processo de inclusão.

3. OS CAMINHOS DO PRECONCEITO

A beleza da vida está no diferente

Guimarães Rosa

Ao se discutir surdez, língua de sinais, intérprete em LBS, escola inclusiva, não podemos deixar de falar de preconceito, diferença, intolerância, pois esses são assuntos que permeiam as relações que se estabelecem dentro das cercanias da escola e estão intrinsecamente ligados aos novos paradigmas que essa escola para todos vem construindo e desconstruindo.

Falar de preconceito numa sociedade onde as pessoas vivem em condições desiguais não é uma tarefa muito fácil de ser cumprida. Como a diferença entre as classes sociais está presente na sociedade capitalista brasileira (AQUINO, 1998), muitas são as formas através das quais o preconceito se manifesta nas relações sociais. Então a escola, como um espaço social, o primeiro onde a criança exerce sua construção de cidadania, deve se propor a uma discussão mais ampla nesse sentido, a fim de traçar estratégias para minimizar problemas construídos pelo preconceito, ou mesmo trazê-lo à tona, para que ele seja compreendido e respeitado.

As questões relacionadas ao preconceito e à intolerância na escola começaram a ser objeto de atenção notadamente a partir do século XIX, com o desenvolvimento das sociedades baseadas num estado-nação, reconjugando as elites componentes. Nesse momento, surge um novo modo de pensar, que, sendo a base da sociedade burguesa industrial, reconstrói as ideologias e diferenças. O conceito de cidadão aparece com maior vigor, assumindo-se individualmente a responsabilidade pela prática da igualdade e da democracia na sociedade. Os ideais pelos quais vem lutando a sociedade francesa desde o século XIX: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, apóiam-se por esses caminhos, com formas distintas em cada uma das instâncias na sociedade. (STEBAN, 1992).

O preconceito com base na ideologia religiosa permanece, ainda hoje, dentre os pontos de maior conflito entre as sociedades ocidentais e orientais, embora seja bastante camuflado nas escolas brasileiras. No entanto, outras questões aparecem na escola, tais como a diferenciação entre pessoas de etnias diferentes, de região de nascimento, de sexo, de língua, de físico, de nível cognitivo, de nível sócio-econômico e educacional. O preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou a alguma coisa, revelando um imaginário social.

Como o preconceito se manifesta?

Nossa atitude de preconceito em relação a alguém ou a alguma coisa está apoiada num conjunto referencial de representações. O preconceito, como significado, quer dizer pré-conceito, uma opinião já formada a respeito de determinado assunto, pessoa ou objeto. A idéia que temos, por exemplo, de uma criança recém-nascida, é de um bebê com os olhos ainda semifechados, pele um pouco enrugada e levemente avermelhada, encolhida e quase careca. Quando alguém fala de um bebê, nos lembramos dessa imagem e formamos a idéia do que seja um bebê. Não é preciso ver um bebê ou ler a respeito do que se trata para poder representá-lo em nossa mente. A partir dessa imagem que está construída em nosso imaginário, temos também a noção de que o bebê é um ser humano frágil, não anda, não fala, é dorminhoco e se manifesta pelo choro quando alguma coisa não vai bem. Causaria estranheza ver um bebê de três meses já 'falando' com um discurso articulado em palavras. (GÓES, 1991).

Essa análise da fundamentação de nossa ação com base nas representações não é nova. A representação é objeto de estudo desde o fim do século XIX, notadamente com Durkheim, que ressaltava a necessidade de compreender os fatos sociais levando em conta as pré-noções de que nos servimos para o uso corrente da vida. (GÓES, 1991).

Entende-se que não há pensamento sem representação. Toda vez que pensamos colocamos em movimento representações em figuras ou imagens. Mas isso não significa que uma representação seja sempre uma imagem construída a partir do que vimos ou tocamos. Uma representação não é necessariamente representação de alguma coisa ou re-presentação de uma coisa numa segunda vez. Quando o dentista nos pede, por exemplo, para aguardarmos dez minutos, não tocamos os dez minutos nem os vimos anteriormente, mas sabemos, de uma certa maneira, do que ele está falando, mesmo que não tenhamos em mãos um relógio. Também podemos pensar sobre eletricidade mesmo que nunca a tenhamos visto ou percebido como ela é produzida. A representação da eletricidade realiza-se no pensamento. (SMOLKA; GÓES, 1999).

O exemplo de Beethoven é interessante para lembrar da representação do som. Quando criou suas últimas sinfonias, já não podia ouvir um lá menor, mas podia escrevê-lo, podia representar o som que significava aquela nota musical.

A nossa ação resulta, então, de um conjunto de representações construídas tanto pela psique como pelo convívio social. Nesse sentido, compreende-se que os preconceitos raciais e sociais não são manifestações isoladas de um indivíduo, mas parte de um comportamento que pode ser notado dentro de uma coletividade, e que pode ser visto como um raciocínio de linguagem. Algumas representações sociais podem ser consideradas mesmo como sendo instituídas, como regras e valores sociais presentes no cotidiano de nossa vida e do mundo que nos cerca.(VYGOTSKY, 1989).

O preconceito em relação a um portador do vírus da AIDS, por exemplo, e que tem dificultado que os programas de saúde tenham maior resultado, está por toda parte, estigmatizado sobretudo pela representação daqueles que são considerados propensos a tal contágio, o homossexual e o viciado em drogas.

É preciso levar em conta, também, que as representações sociais não são estáticas. A todo momento estamos reconstruindo as idéias e teorias ou estamos reelaborando as noções de valores e de imagens, como resultado das nossas inter-relações, e elas são conjuntos dinâmicos que se produzem num fluxo contínuo, como teorias coletivas destinadas à interpretação e elaboração do real. Isso pode explicar, por exemplo, porque a noção de uma casa ou do vento, que temos quando criança, não é a mesma daquela que temos na idade adulta. (VYGOTSKY, 1989)

Se a nossa conduta está apoiada ou é ditada por um conjunto de representações sociais, essas noções e teorias coletivas estão também presentes em nosso cotidiano de trabalho e, por conseguinte, na prática escolar.

Assim, é comum que os preconceitos e as atitudes de diferenças façam parte do nosso cotidiano escolar, na medida em que se absorve para dentro do processo educativo aquilo que somos. Desse modo, a prática da diferença e do preconceito está presente em nossas salas de aula. (AQUINO, 1998).

Não há como negar que a diferença em sala de aula existe, mas é preciso compreender como se realiza esse processo de produção da diferença, e sobretudo como se manifesta a própria atitude da distinção, para refletirmos sobre a questão e revermos nosso agir. Na realidade, o preconceito em si nem sempre é um ato recriminatório. A violência do preconceito não está na diferença que realizamos mentalmente, mas na forma como agimos com base nessa noção. Ou, pior, na estratégia apoiada na possibilidade de eliminar o outro que é diferente. (AQUINO, 1998).

A intolerância, como bem aponta Aquino (1998), é a atitude que responde pela vontade de eliminar o outro, ou é a própria negação da existência do outro, que é diferente. É a atitude de recusa de aceitação do outro tal como ele é.

A transmissão da diferença também não é necessariamente uma prática negativa no processo educativo. Efetivamente as diferenças existem e não podem ser negadas. Não se pode negar o que é evidente; não se pode negar a surdez, a cegueira, a homossexualidade, as diferentes raças, crenças e culturas, dentro da escola. Elas existem e temos que nos valer dessas diferenças para mediar um processo de ensino-aprendizagem onde todos possam aprender com elas.

Não se pode fazer um surdo ouvir na sala de aula, ou um deficiente físico andar sem sua cadeira de rodas, ou um cego ver o que a professora coloca na lousa ou apresenta no vídeo. Vale, no entanto, analisar as diferenças, decompô-las, afirmando-as como diferenças, como elas se constituem e em que contexto elas se estabelecem. Isto significa afirmar a diferença sem com isso negar o outro, nem mesmo negar-se; para afirmar o meu “eu” não preciso necessariamente passar pela negação do outro. (AQUINO, 1998).

No contexto da ação escolar, pode-se refletir sobre essa diferença por intermédio do trabalho de recomposição da diferença com a constituição da imagem do outro enquanto tal. O outro, que é diferente, não é algo que não possa ou não deva existir. Ele existe e deve ser respeitado e entendido na sua diferença. (ROSSI, 1998). Para isso precisamos construir uma atitude para com o outro, com aquilo que é diferente, com o que nos parece diferente.

O subcomandante Marcos (2001)¹⁵ nos aponta, em seu discurso, o que esse diferente busca no seu cotidiano pessoal e coletivo, intelectual e político, e que retrata o que a educação deveria promover para o reconhecimento do outro: Dignidade.

¹⁵ Subcomandante Marcos (2001). **La marcha del color de la tierra**. (Comunicados, cartas y mensajes Del Ejército Zapatista de 4 la Liberación Nacional Del 2000 al 2 de abril Del 2001), México: Rizoma.

A Dignidade exige que sejamos nós mesmos.
 Mas a Dignidade não é somente que sejamos nós mesmos.
 Para que haja Dignidade é necessário o outro.
 E o outro só é o outro na relação conosco.
 A Dignidade é então um olhar.
 Um olhar a nós mesmos que também se dirige ao outro olhando-se e olhando-nos.
 A Dignidade é então reconhecimento e respeito.
 Reconhecimento do que somos e respeito a isto que somos, sim, mas também reconhecimento do que é o outro e respeito ao que ele é.
 A Dignidade então é ponte e olhar e reconhecimento e respeito.
 Então a Dignidade é o amanhã.
 Mas o amanhã não pode ser se não é para todos, para os que somos nós e para os que são outros.
 A Dignidade é então uma casa que nos inclui e inclui o outro.
 A Dignidade é então uma casa de um só andar, onde nós e o outro temos nosso próprio lugar, isto e não outra coisa é a vida, e a própria casa.
 Então a Dignidade deveria ser o mundo, um mundo que tenha lugar para muitos mundos.
 A Dignidade ainda não é.
 Então a Dignidade está por ser.
 A Dignidade então é lutar para que a Dignidade seja finalmente o mundo.
 Um mundo onde haja lugar para todos os mundos.
 Então a Dignidade é e está por construir.
 É um caminho a percorrer.
 A Dignidade é o amanhã.

A Dignidade só é possível se houver um reconhecimento do “outro” nos diferentes grupos sociais e culturais. Cabe à educação favorecer a construção dessa Dignidade com um projeto comum e amplo, no qual as diferenças sejam dialeticamente integradas, favorecendo assim a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.(CANDAU, 2002).

Do lado da atitude de preconceito, que é a noção formada sobre o outro, há a intolerância, que é a negação do outro como tal. No entanto, é preciso levar em conta que não somos coletivamente tolerantes com o outro por natureza. A intolerância com o outro não é uma criação, mas ela está posta como um conflito com o outro que pode

impregnar-se em mim, como uma alteridade radical. A hospitalidade a esse outro, estranho, é reconhecida pelo perigo que ele representa para o meu “eu”, que posso tornar-me a ser esse outro. (SKLIAR, 2002).

O outro representa uma violência para a minha identidade ou um risco para o meu “eu”. A intolerância é a atitude de agressividade com o outro, como parte de nosso comportamento instintivo, que também nos agride. É por isso que a intolerância é compreendida, sob a ótica freudiana, como um processo natural, tanto quanto a agressividade. As atitudes de intolerância que realizamos ou que podem ser notadas em nosso cotidiano são, nesse contexto, compreendidas como práticas de defesa contra nossa fragilidade diante do outro. (SOUZA; GALLO, 2002).

A tolerância com o outro, sim, é construída. Se esse outro participa da mesma dimensão espaço-temporal que eu, posso construir uma restrição institucional dessa participação desse outro. Essa construção visa evitar a todo custo a vivência dessa alteridade radical, numa tentativa de gerir o conflito e, notadamente, de administrar o risco de ser alterado por esse outro. (SOUZA; GALLO, 2002).

É preciso, no entanto, salientar que se podem ter atitudes aparentemente de tolerância, mas com um conteúdo muito mais violento do que a intolerância, fato muito presente no cotidiano brasileiro. Se tolerar significa, na linguagem corrente, suportar, a atitude individual de caridade, de “ajuda aos pobres”, de benemérito tem um conteúdo essencialmente controverso, já que, tornada pública, serve como elevação da moral de quem faz.

Num contexto de desigualdade, essa atitude individual que aparece como uma concessão ao outro, de conteúdo paternalista, é ambivalente, sobretudo porque esse outro é, em boa parte das vezes, considerado como inferior. Nesse contexto, aquele que

concede possui sempre uma condição privilegiada em relação ao outro, que se constitui enquanto tal pela sua condição desfavorecida, justificando a atitude. Essa prática do condescendente é também a afirmação contínua da diferença, porque o outro nunca é igual, nem é considerado como igual. Essa tolerância, abstrata, torna-se um instrumento de servidão, como uma estratégia de dominação e controle de dependência. (SKLIAR, 2002).

A tolerância aparece ainda, como a marca da liberdade. Ela surge com o estado capitalista burguês, em decorrência da necessidade de formação de uma nação e de um Estado nacional. A aceitação do pluralismo faz parte da ideologia de liberdade, seja ela liberdade de ser, de pensar, de expressão, de credo.

Povos de diferentes regiões e etnias são agrupados numa nação-território e precisam aprender essa nova ideologia da liberdade, que é o saber conviver com outros grupos, de costumes totalmente diversos, professando valores distintos, com modos de vidas e crenças por vezes considerados muito diferentes e difíceis de entender. Esses, integrando-se dentro da mesma sociedade, desenvolvem a noção de igualdade, atribuindo-se a mesma identidade nacional, pela prática da tolerância, como símbolo da liberdade. (SOUZA; GALLO, 2002).

A tolerância torna-se, assim, o exercício de uma prática política pela liberdade. Individualmente, é um exercício da paciência com o outro, pelo qual se sofre ou dissimula a diferença. Requer paciência na medida em que é um exercício difícil. Primeiro, porque isso não significa neutralidade em relação ao outro. Segundo, porque o outro é efetivamente diferente de mim. Mas o exercício de admitir o outro no mesmo nível é também o de afirmar que o outro é diferente de mim.

Nessa experiência da tolerância, é preciso compreender o meu espaço psicoterritorial diferente do espaço desse outro, afirmando, por conseguinte, continuamente, a própria identidade. (SOUZA; GALLO, 2002).

Nesse sentido, a prática da tolerância é, sobretudo, um aprendizado que se realiza no cotidiano do processo educativo entre todos, no mesmo nível. É preciso admitir que o outro existe, enquanto tal, reconhecendo-o tal como é, com suas diferenças. Souza e Gallo (2002) afirmam que o existir é também poder permitir ao outro a liberdade de existência. A escola, nesse caso, é o primeiro espaço para essa existência tomar forma e ir se construindo nas suas diferenças. Cabe a ela debater sobre as diferenças, sobre a existência de um “outro”, que existe e se complementa, em vez de propagar a exclusão mútua. Isto porque esse outro só se torna real na medida que se impõe gradualmente no cotidiano das inter-relações, que vão se estabelecendo na escola, com a construção de uma identidade e uma história própria e única.

Nesse contexto, o educador tem um papel a desenvolver, que tanto pode ser de escravo de um modelo pré-determinado, dando força para que ele se mantenha, como também pode desvelar uma outra reflexão crítica, que passa pela não aceitação de modelos que propagam a exclusão. Esse papel traz mudanças nas práticas do educador, fazendo surgir assim discussões e reflexões para um caminho de solidariedade e respeito à liberdade e à diferença.

É preciso lembrar também que cada sujeito é único, e as diferenças de percepção e as combinações das diversas situações que compõem a vida de um sujeito fazem com que se escrevam biografias diferentes. Estas características possibilitam a percepção de mundo de forma diferente, já que nascemos em famílias e momentos históricos diferentes. (SILVA, 2002).

As diferenças na apropriação do conhecimento, que tornam possíveis as definições de alunos “lentos”, “incapacitados na escola” ou outras, são também as que rotulam os “portadores de problemas de aprendizagem” e “crianças com necessidades especiais”. Então, é preciso que essas definições sirvam para que o aluno possa ser compreendido como alguém que possui uma diferença, mas que essa diferença não seja motivo para impedir que o seu processo de ensino/aprendizagem seja construído. (SMOLKA E GÓES, 1993).

Este processo está diretamente vinculado às interações estabelecidas, e, por isso, as parcerias com outras crianças e com adultos fornecerão as bases sobre as quais a criança irá construir o conhecimento, a auto-imagem, a forma de perceber o mundo, constituindo-se sujeito ativo que interage com o mundo a sua volta, ou seja, delimitando a sua consciência a partir do grupo ao qual pertence. Essa ação interativa satisfaz no sentido de resgatar o papel do professor, não para normatizar e padronizar os alunos, mas para percebê-los em suas diferenças e permitir que estas sejam alavancadas para que estes aprendam através das trocas com o docente e com os colegas. (SILVA, 2002).

É importante salientar, ainda, que a criança pode não aprender na quantidade e qualidade estabelecidas como padrão pela escola, mas sempre alguma coisa ela irá aprender. Entretanto, a leitura que normalmente se faz do aluno que não se ajusta àquilo que é normatizado pela escola tem como referência a incapacidade generalizada.

Para evitar-se este estigma, as escolas deveriam se constituir num espaço que permitisse a troca de conhecimento entre as crianças em níveis diferentes de desenvolvimento, colocando o educador no papel de professor-mediador. As atividades de sala de aula deveriam ser desenvolvidas em grupo, pois o desenvolvimento das

atividades no coletivo favorece a solução dos problemas e transforma as diferenças individuais em secundárias ou praticamente imperceptíveis. (AQUINO, 1998).

Isso facilitaria o processo de aprendizagem, que tem como premissa o conceito de zona de desenvolvimento potencial. Dessa maneira, na medida em que torna real o nível potencial, um novo nível se configura, um novo patamar e, por conseguinte, as possibilidades de novas aprendizagens e novos conhecimentos vão sendo incorporadas. (VYGOTSKY, 1991).

Contudo, esbarra – se dentro da escola com a problemática social que vem “gerando” indivíduos preconceituosos, pois, tanto as famílias como a sociedade demonstram não compreender a escola como um espaço onde as diferenças são possíveis de serem trabalhadas e vividas. Enquanto isso não se torna realidade, cabe ao professor promover estas mudanças, na medida em que esse assume um papel de mediador, permitindo e incentivando a ação interativa de seus alunos e de si mesmo, com o intuito de resgatar o papel da escola e o seu próprio, vislumbrando o social. Tudo isso é importante porque a diferença incomoda e a quebra do preconceito instalado em nós e nos alunos exige grandes mudanças, ou seja, uma real reestruturação de valores. (AQUINO, 1998).

Nesse contexto, uma das instituições onde mais se constrói o preconceito é a escola, onde ele toma forma com mais frequência do que gostaríamos de admitir. Apesar disso, a escola também é um lugar privilegiado para discutir a questão do preconceito e até para iniciar um trabalho com vistas a atenuar sua ação, já que o preconceito, muitas vezes, provoca piadinhas e gozações para com as minorias. (STEBAN, 1992).

A discussão sobre o preconceito é recomendada pelos dispositivos legais e político-filosóficos brasileiros¹⁶, o que representa um importante avanço, nesse século que terminou marcado pela luta das minorias quanto ao reconhecimento e à legitimação de sua existência concreta, traduzida na tentativa da conquista de direitos iguais. Poderia, recíproca e inversamente, ser descrito como uma época do preconceito e da violência, do confronto acirrado entre os diferentes grupos sociais: negros contra brancos, e vice versa; alemães contra judeus, e esses contra árabes; protestantes contra católicos e esses contra muçulmanos; europeus e norte-americanos contra africanos e sul-americanos; chauvinistas contra homossexuais e mulheres; ricos contra pobres; policiais contra civis; cidadãos contra o estado e vice-versa.

Sob essa perspectiva, uma marca inconfundível desse século é a díade tirania/democracia, conservação versus ruptura do “stablishment”, da qual a história brasileira parece ser um protagonista privilegiado. Um século de inúmeras conquistas, mas de intensos embates – vale ressaltar – não apenas nas esferas macropolítica e legal, mas também e fundamentalmente no cotidiano, no interior das diversas instituições civis que (re) produzimos em nosso dia-a-dia, na qualidade de cidadãos.

No contexto brasileiro, dentre as lutas mais marcantes dessa segunda metade do século que finalizou, talvez um dos motes principais da democratização do espectro social contemporâneo seja a conquista do direito à existência humana e social, pré-requisito da possibilidade de exercer a cidadania.

¹⁶ Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, artigo 5: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

O projeto de democratização escolar é, inclusive, bastante recente na história brasileira. Apenas a partir da década de 1970, os brasileiros experimentaram algo absolutamente revolucionário, se comparado com o que tinham até então: oito anos de escolaridade mínima e obrigatória. Depois de quase três décadas, trata-se de um projeto ainda inacabado – impossível para alguns e imprescindível para outros, mas uma exigência ético-política para todos. (ARROYO, 1999).

É nesse sentido que, hoje, diante da multiplicidade das diferenças humanas (físicas, sexuais, raciais, religiosas, lingüísticas, sociais, econômicas, culturais etc.) que povoam o tecido social contemporâneo, muitas instituições civis, e particularmente a escola, começam, mesmo que timidamente, a discutir a inclusão. Sem a construção do processo inclusivo, toda a legitimidade dos princípios democráticos está irremediavelmente ameaçada.

O maior problema enfrentado pela escola brasileira atual vai exatamente na direção contrária da premissa de inclusão. Trata-se daquilo que os teóricos denominaram como “fracasso escolar”, materializado não apenas nos altos índices de reprovação e evasão, mas também na indisciplina discente em sala de aula e na iminência de perda da credibilidade profissional, e de valor social, portanto, que paira sobre a categoria docente. (ARROYO, 1999).

O fracasso escolar é o sintoma mais evidente de uma espécie de “crise estrutural” pela qual passa a escola brasileira. O resultado fundamental disso é que mais da metade da população de crianças que entra na escola não consegue concluir o primeiro grau. (ARROYO, 1999).

Resta então uma questão aos profissionais da educação: qual é a medida de nossa responsabilidade ética para com o produto de nossa ação técnica? Ou ainda: por onde andará aquele propagado lema de uma “escola de qualidade para todos”?

É mais do que urgente, pois, que comecemos a repensar nossos posicionamentos, a rever algumas supostas verdades que, em vez de nos auxiliarem, acabam sendo armadilhas que só justificam o fracasso escolar, mas não conseguem alterar os rumos e os efeitos de nosso trabalho cotidiano.

Cabe à escola debater sobre as diferenças, sobre preconceito, sobre a existência de um “outro”, que existe e se complementa, em vez de propagar a exclusão mútua. No que tange à discussão do tema proposto nesse trabalho, cabe a ela também entender que o outro, o surdo, tem vontades, saberes, exigências, e que elas poderão ser entendidas e respeitadas na medida em que a escola permitir que uma outra língua seja usada, respeitada e entendida por todos. Para isso é necessário que a escola se embase, por meio de discussões, estudos, cursos, leituras, e principalmente por meio do contato estreito e cotidiano com a família e a comunidade surda.

Através dessas vias é que esse outro, o surdo, se tornará real dentro do contexto escolar, na medida em que poderá se impor, gradualmente, no cotidiano das inter-relações que vão se estabelecendo na escola, com a construção de sua identidade surda e com a possibilidade de construir sua história própria e única, distanciando o preconceito das cercanias da escola, lugar e oportunidade de viver a sua diferença, em todas as instâncias da sociedade.

4. OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

O mundo pode ser um lugar bom

E vale a pena lutar por isso.

E. Hemingway

A noção de inclusão está diretamente relacionada ao direito à igualdade que, desde o século XVIII, marca as lutas sociais e um ideário político e social fincado nas relações de democracia e/ou de igualdade. (KAUCHAKJE, 2003).

É somente a partir de meados do século XX que ocorre a guinada, trazida, em especial, pelos novos movimentos sociais, que vincula os movimentos pela inclusão ao direito à diferença... isso é uma grande e problemática novidade, pois a afirmação da diferença até então tinha mais afinidade com ações e ideais conservadores que mantêm desigualdades e exclusões, e anulam ou restringem as possibilidades de relações políticas e sociais democráticas. (KAUCHAKJE, 2003,p. 67).

Toda essa transformação repercute na idéia de democracia atual, uma democracia que é muito mais que um regime político, é um regime para todos, sem exclusão, sem preconceito.(KAUCHAKJE, 2003).

Para os surdos e outros grupos minoritários, a inclusão diz respeito ao exercício de direitos, tais como relata Kauchakje (2003):

[...] acesso à cidade, aos equipamentos de educação, ao trabalho, à assistência e previdência social, à saúde, ao lazer e à cultura. Sobretudo, diz respeito não apenas à participação no cenário social já dado (instituições, estruturas de poder, cultura, etc.), mas sim à participação na sua (re) configuração e (re) construção para que novos direitos relativos à diversidade sejam incorporados. (KAUCHAKJE, 2003, p67).

Falar de direitos, nesse contexto histórico no qual estamos vivendo, é falar de igualdade de direitos para todos. Mas, o que se apresenta na prática das relações sociais é uma igualdade como homogeneização e como não reconhecimento de identidades, culturas ou necessidades específicas de cada um. (KAUCHAKJE, 2003).

O direito à igualdade supõe que as demandas e necessidades, a língua, o modo de ser e de se expressar de cada um (individualmente ou como grupo social) têm legitimidade e igual lugar no cenário social.Daí o vínculo do direito à igualdade com os movimentos por sociedades inclusivas. Por sua vez, uma

sociedade calcada na igualdade entendida como homogeneização é excludente tanto no sentido de poder vir a excluir os considerados diferentes como no sentido de coibir a manifestação das diferenças. (KAUCHAKJE, 2003, p.69).

O princípio de igualdade que se prega para a inclusão existir é o de civilidade e o de direito. Entretanto, o recente conceito de igualdade e inclusão no país, como homogeneização de todos, ainda está enraizado na construção das nossas relações interpessoais cotidianas.

A questão da inclusão e integração vem sendo discutida em todo o país, mais ainda é um fato recente. Primeiramente ela apareceu em forma de leis, decretos, documentos, e hoje vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas mostrando as diferenças entre os dois termos, e por fim está atingindo a instituição escolar, embora ainda seja insuficiente a participação desta, no que tange à transformação do profissional preocupado em trabalhar em uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade.

Nos países de primeiro mundo, essa discussão já ganhou as escolas, clubes, associações, empresas e outros, enfim, toda a sociedade, como apontam Janesick (1994); Lichtig (1997); Skliar (1999); Jokinen (1999);, Kyle (1999); Mesmo que ainda parem preconceitos, ela é evidente em todas as instituições formais e informais, que estão abrindo caminhos para uma nova construção de comunidade.

Nos Estados Unidos, no ano de 1975, com a promulgação de Leis públicas que facilitaram e colocaram os deficientes em evidência, a integração começou a ser discutida, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas, favorecendo assim um trabalho educacional voltado à inclusão de toda a

população deficiente na comunidade americana. Com isso as discussões avançaram em vários países e o Brasil não ficou fora delas.

Os EUA tiveram um papel importante para a discussão da implantação de leis no que diz respeito à inclusão das minorias no Brasil, na medida em que muitas dessas discussões, que já estavam acontecendo lá, foram trazidas ao nosso cenário político por meio de artigos, ONGs¹⁷, associações, pesquisadores, universidades, famílias das minorias, movimentos populares, etc., e trouxeram mudanças significativas ao país. (JOVER, 1999).

No Brasil, as leis anteriores à Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) falavam da importância da Educação Especial, mas sem frisar a importância da inclusão e integração de pessoas com necessidades especiais. As discussões sobre a Educação Especial só começaram no Brasil no final da década de 80, quando em outros países elas já estavam bem evoluídas. (JOVER, 1999).

A Constituição de 1988, em seu cap. III, art. 205, afirma 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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nesse sentido, ela é colocada como um direito de todos os seres humanos, independentemente de suas condições físicas, sociais e mentais. Mas, no que diz respeito às ações, a educação especial ainda tem ficado muito mais a cargo das entidades e instituições de caráter caritativo, assistencial e de segregação.

A LDB de 1996 traz, em sua redação, muito do que se discutiu na elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde foi assumido o compromisso com a

¹⁷ ONGs, sigla para denominar Organizações Não Governamentais.

“Educação para todos” e o reconhecimento da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

No art. 4º, § III da LDB (1996), nos deparamos com a seguinte lei: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Com isso, a nova LDB de 1996 representa um avanço para a Educação Especial, considerando que apresenta um capítulo específico para essa população.

Nesse sentido, o Estado se torna responsável pela definição de políticas públicas para essa área, assim como pela igualdade de oportunidades e acompanhamento especializado aos que dele necessitam.

Ferreira Brito (1989) aponta, no entanto, que não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garanta a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além de treinamento e capacitação de professores das classes regulares.

Ferreira Brito (1989, p. 7) aponta ainda que:

[...] o registro legal, por si, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação especial tem reduzida expressão política no contexto da educação em geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede às pessoas com necessidades especiais em nossas políticas sociais

A comunidade escolar do ensino regular sente-se despreparada para atuar com crianças portadoras de necessidades especiais e o sistema segregador, utilizado durante muito tempo na Educação Especial, dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de integração.

A nova LDB (1996) aponta vários caminhos que necessitam ser cobrados e realizados, significando novos avanços nesta área educacional, como determina seu texto:

Art. 58

§1º – Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

A oferta desse ensino e serviço está prevista desde a educação infantil de 0 a 6 anos, estendendo-se por toda a educação básica.

O Artigo 60 encaminha o compromisso da rede pública da seguinte forma:

Parágrafo Único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Tanto as reuniões em Salamanca (UNESCO, 1994), como a LDB (1996), trouxeram avanços significativos e garantias legais para a área da Educação Especial. Porém, não se muda uma realidade construída em várias décadas de preconceito, exclusão e discriminação, de uma hora para outra, embora a inclusão e a integração sejam processos essenciais à vida em sociedade.

Discutir a educação de “alunos portadores de necessidades especiais” implica resgatar o sentido da “Educação Especial”, mesmo que isto possa desagradar aos que se colocam à frente das discussões sobre “Educação inclusiva”, já que, diante de “necessidades educacionais especiais”, a educação escolar deve responder com situações de ensino-aprendizagem diferentes das organizadas usualmente para a grande maioria dos educandos, ou seja, das situações comuns de ensino regular. (MANTOAN, 1998).

Em estudos sobre a relação entre os educadores e a educação escolar, duas vias de análise podem ser utilizadas: a visão estática e a visão dinâmica. (MAZZOTTA, 2002).

Na visão estática, os educandos são percebidos como comuns ou “especiais”, diferentes, deficientes, anormais, etc, e a educação escolar é caracterizada como comum ou especial, visualizando-se aí uma correspondência necessária entre alunos comuns e escolas comuns, de um lado, e de outro alunos “especiais” e classes e ou escolas especiais. De acordo com a visão dinâmica, entende-se que cada educando, na relação concreta com a educação escolar, poderá demandar uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial, uma situação combinada (comum e especial), ou ainda uma situação compreensiva (inclusiva).

Ao se propor a discussão sobre as perspectivas da inclusão de pessoas com necessidades especiais, é fundamental que nossa análise contemple dois planos distintos e interdependentes: o real ou a realidade tal como se apresenta, e o ideal ou a esperança de realização do desejado. (MAZZOTTA, 1999).

Para tal análise, faz-se necessária uma mudança na sociedade que está se construindo e na formação dos educadores, sejam os que estão na sua construção inicial, sejam os que estão na construção contínua de educadores desde muito tempo. A formação do educador deve ter como premissa maior a educação de qualidade para todos, indistintamente, rompendo assim com valores enraizados na nossa sociedade, como preconceito, intolerância e exclusão.

Enquanto cidadãos de uma sociedade que se pretende democrática, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos. Essa busca não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto. É preciso também que, para além dos ideais proclamados e das garantias legais, procuremos conhecer o mais profundamente possível as condições reais de nossa educação escolar, especialmente a pública e obrigatória. A partir daí poderemos identificar e dimensionar os principais pontos da

mudança necessária para o alcance da qualidade que se espera da educação escolar. (MAZZOTTA, 1999).

Construir uma educação que abranja todos os segmentos da população e cada um dos indivíduos implica em uma ação baseada no princípio da não segregação, sem preconceito para com o outro, ou, em outras palavras, da inclusão de todos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. Todavia, para a conquista da educação escolar que não exclua qualquer educando, particularmente os portadores de deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação. Para alguns alunos tais recursos continuam a ser requeridos no próprio processo de inclusão e integração, enquanto que para outros eles se tornam dispensáveis.

O ponto fundamental é a compreensão de que o sentido de integração pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados. (FERREIRA, 1993).

Portanto, é para os alunos que estão em serviços de educação especial ou outras situações segregadas que, prioritariamente, justifica-se a busca da integração. Para os demais que apresentam necessidades especiais, deve-se pleitear a educação escolar baseada no princípio da não segregação, ou seja, pensar a educação pra todos, dentro de uma escola inclusiva, real sentido da inclusão.

O entendimento de que nem todo portador de deficiência necessita de serviços educacionais especializados, devendo, neste caso, estar na escola comum em situação comum de ensino, desde o início de sua escolarização, reflete a aplicação do princípio da inclusão ou da não segregação. Nessa abordagem se propõe que somente quando

estiverem esgotadas todas as possibilidades de ensino comum é que se deverá dispor ou lançar mão dos serviços e auxílios especiais. (MAZZOTTA, 1999).

Para se concretizarem efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar, com vistas à inclusão e à integração do portador de deficiência, é preciso que se deixe de inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação na escola e se procure conhecer os principais obstáculos e suas justificativas. Outros fatores internos, tais como a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos e recursos humanos e materiais da escola comum são os princípios determinantes das condições para a inclusão ou não-segregação, para a integração ou para a segregação de alunos portadores de deficiências. (SKLIAR, 1997).

É importante observar que a escola é apenas uma dentre as inúmeras instituições sociais. Ela pode até desencadear internamente mudanças para a obtenção de resultados mais imediatos, mas, isoladamente, pouco poderá fazer ou mesmo mudar de fato, enquanto as atitudes do meio circundante permanecerem não problematizadas e continuarem se exercendo como já instaladas. O que não significa ignorar a “potencialidade dinâmica da educação escolar como impulsionadora das mudanças estruturais”. (MAZZOTTA, 1999).

No âmbito social, é importante destacar a necessidade de se rever a concepção sobre o portador de deficiência e o papel da escola, seja pelas pessoas individualmente, por grupos organizados para defesa da cidadania, pelos serviços estruturados, pelas campanhas de esclarecimento à população, etc. Ainda é preciso redimensionar as diretrizes norteadoras da ação dos órgãos públicos, da ação governamental global, dos investimentos financeiros, etc., a partir da visão dinâmica das condições do portador de deficiência, que apóiam e suplementam a educação escolar regular.

As Novas Diretrizes da Educação Especial – NDEE - da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2001), propõem que a avaliação seja parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo ocorrer preferencialmente no âmbito da sala de aula, considerando a interação de seus agentes: cada educando em particular, o grupo de educandos e o educador.

A NDEE (2001) conceitua a **inclusão** como um processo que pressupõe o preparo e construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação de currículo, formação continuada dos profissionais da educação, materiais e mecanismos de suporte que assegurem o ingresso e a permanência de todas as crianças na escola. Conceitua a **integração** como um processo que pressupõe níveis de inserção, isto é, conforme a escola vai se adequando em todas as instâncias, a criança com necessidade especial também vai buscando elementos específicos da sua diferença, para que a escola possa mediar o seu processo de ensino e aprendizagem dentro da escola regular. Um exemplo, no caso da surdez, é que a criança tenha, ao entrar na escola, a língua de sinais estruturada, assim a escola que foi preparada nesse quesito poderá interagir com a criança, criando uma relação dialógica na construção do saber. Nesse caso propriamente dito, a responsabilidade por esses processos recai inteiramente no aluno, que deve mostrar-se apto, demonstrando competência para fazer parte de uma escola regular.

Segundo Sasaki (1997, p. 31):

a idéia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social em que viveram as pessoas deficientes por vários séculos. Elas eram excluídas de qualquer tipo de atividade social por serem consideradas inválidas e incapazes.

Essas pessoas geralmente eram internadas em instituições assistenciais, no início do século XIX, onde recebiam comida e abrigo. Com o passar dos anos, essas instituições foram se especializando para atender pessoas segundo o tipo de suas deficiências. Assim a segregação continuou a existir, tornando-se uma segregação institucional, e que ainda está presente nos dias de hoje em boa parte do mundo, principalmente em países em desenvolvimento.

A inclusão social tem como base alguns princípios que permeiam a relação com o outro, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. Tanto a inclusão social, como a integração, fazem parte de um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade, através de transformações, tanto nos ambientes físicos como na mentalidade de todas as pessoas.

A questão da inclusão e integração fere diretamente o núcleo de nossos valores e crenças. Assim, o problema que se apresenta não é apenas o de colocar uma criança com necessidades especiais em uma sala de aula ou em uma escola, mas sim o de aprendermos como lidar com a diversidade, com a diferença e a moralidade.

Mas, vale a pena ressaltar que a inclusão do aluno com necessidades especiais vem ocorrendo no sistema regular de ensino de forma desigual, sem levar em conta a inclusão e a integração, conforme já foram mencionadas anteriormente, face às dimensões territoriais do Brasil e à diversidade de suas condições socioeconômicas e culturais.

Segundo o Censo de 2003¹⁸, de cada 100 estudantes com deficiências, 29 deles assistem a aulas em classes comuns. Ainda é pouco, mas é um crescimento de 30,6% da chamada construção da "educação inclusiva" em relação ao Censo de 2002. Segundo o levantamento do governo federal, hoje, das 358.987 crianças em idade escolar, com alguma dificuldade, 144.583 freqüentam a escola regular.

Muitos outros pontos deveriam aqui figurar. Entretanto, o mais importante, neste momento, é reiterar que as atitudes da escola frente à inclusão, à integração, à interação e à segregação de educandos com necessidades especiais dependem da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar. É na convivência com outros e com o meio ambiente que as necessidades de qualquer ser humano se apresentam.

Na escola, o ato de educar deve atender às necessidades de qualquer um, e é trazendo para todos os profissionais da educação, por meio de discussões, estudos sobre as diferenças, as deficiências, a normalidade e a anormalidade, que se pode iniciar o processo de construção de um saber baseado em igualdade, fraternidade, dignidade e respeito a todos, de maneira igual, mesmo sendo todos tão diferentes.

Assim sendo, Souza e Gallo (2002) apontam que educar significa incluir todos os alunos no processo de escolarização, oferecendo-lhes condições de inclusão social, participação e integração social, indistintamente. A exclusão escolar portanto corresponde à não educação, e, à medida que a escola exclui, ela nega a sua função, dificultando a construção de uma escola fundamentada na igualdade entre os indivíduos.

¹⁸ Dados obtidos no site <http://www.sed.ms.gov.br/Sed/Escolas/26.05.2003.censo.estatistica.htm>, em outubro de 2004.

As ações de reintegração, sendo a prática da inclusão uma delas, foram criadas a fim de se corrigir a ameaça da não educação.

Um dia, quem sabe, chegaremos a ter uma escola onde não haverá mais a preocupação com a reintegração dos alunos, devido as suas diferenças, mas as crianças virão de diferentes culturas, religiões, línguas, sociedades, costumes, valores morais, situações, famílias,... e nada disso será empecilho para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, ou melhor, essas diferenças serão valorizadas e respeitadas, dando a possibilidade de qualquer pessoa viver com dignidade.

Um dia, também, o surdo será respeitado na sua diferença, e terá a possibilidade de aprender com um igual, um professor surdo, trabalhando em uma escola regular, tendo esse a possibilidade de mediar a construção de conhecimento de crianças surdas, que conviverão com crianças ouvintes, em uma escola inclusiva de verdade.

Professores surdos e ouvintes, alunos surdos e ouvintes poderão ensinar e aprender, em uma relação dialógica de reciprocidade.

5 - CAMINHOS DO ALUNO SURDO: INCLUSÃO OU NÃO INCLUSÃO

Em nuestro mundo, constituído de diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino la sociedad em general la que necesita una educación especial para convertirse em una auténtica sociedad para todos.

Federico Mayor Zaragoza (1994)

Um dos principais debates a respeito da educação das crianças surdas refere-se a sua educação em escola regular, em conjunto com crianças ouvintes. Esse assunto, ainda muito polêmico, faz com que sejam refletidas as limitações e os problemas existentes no sistema educacional vigente. (LACERDA et al, 2000)

As propostas educacionais brasileiras, a que os surdos têm acesso na escola pública, têm o objetivo anunciado de proporcionar o desenvolvimento integral de suas capacidades, bem como o direito de uso da língua de sinais pelo surdo, conforme documento apresentado pelo Plano Nacional de Educação Especial – PNEE, elaborado no ano de 1993. Mas esse documento aponta somente uma recomendação aos professores e pais para a aprendizagem e a utilização da língua de sinais, deixando implícito que o surdo pode ser bilíngüe por conta de suas próprias experiências, mas a escola pode ou não ter a proposta bilíngüe na sua concepção de educação. (SOUZA e GÓES, 1999).

Sendo assim, essas práticas trazem consigo uma série de limitações, já que esses alunos saem da escola ou chegam ao final do ensino fundamental sem conseguirem ler e escrever para resolverem questões da comunidade que os cerca. (LACERDA, 1996, SKLIAR, 1999;).

Lacerda (2001, p. 2) aponta:

Que essas e outras dificuldades com a educação das pessoas surdas motivaram o surgimento de estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas (Stokoe, 1978 e Volterra, 1984 entre outros). Tais estudos revelaram que essas línguas são verdadeiras línguas e constituem-se na forma de linguagem mais acessível ao surdo, sendo esta considerada sua língua natural. O surdo, mesmo sem ouvir, pode ser competente em uma língua viso-gestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição enquanto sujeito.

No Brasil, foram feitos estudos por pesquisadores como Ferreira Brito, 1989; Lacerda, 1996; Quadros, 1997; Cárnio, Couto e Lichtig, 2000; e outros, que apontam resultados semelhantes aos realizados em outros países, mostrando que a língua de sinais é adquirida pelos surdos com naturalidade e rapidez, por meio de associações de surdos, de intérpretes, do convívio com surdos adultos, da família que é surda também, ou por famílias que aprendem a língua de sinais, por escolas especiais, etc., dando a esses a possibilidade de acesso a uma língua que permite uma comunicação eficiente e completa, como aquela construída pelos indivíduos ouvintes.

Mas, a inclusão das crianças surdas nas classes regulares de ensino no país ainda é vista como inviável por muitos, que apontam as seguintes limitações (MARCHESI, 1995, p. 215):

- a) Os alunos surdos inseridos em escolas regulares recebem menos atenção e com qualidade inferior ao aluno ouvinte, já que o número de alunos por aula é maior e os recursos técnicos, pelo contrário, são menores e os alunos surdos não ouvem e a LBS não é veiculada na escola regular.
- b) Os professores nas escolas regulares não estão preparados para ensinar as crianças surdas do ponto de vista técnico e nem lingüístico, uma vez que não possuem a LBS.
- c) Os alunos surdos têm sérios atrasos na comunicação oral e, por este motivo, sua integração social não é fácil.
- d) A integração marginaliza a Língua Brasileira de Sinais, que é necessária, segundo opinião quase unânime das associações de surdos, para a educação dos alunos surdos.

A educação da criança surda, porém, não visa apenas o rendimento escolar e, por isso, o que deve ser estudado são as finalidades da inclusão e se a escola regular terá uma resposta educacional satisfatória para a educação em comum dos alunos surdos com seus colegas ouvintes.

Vários autores como Marchesi (1995), Góes (1991), Skliar (1999), Kyle (1999), entre outros, argumentam favoravelmente e contrariamente à inclusão do surdo no ensino regular.

Os argumentos para a defesa baseiam-se no favorecimento da comunicação oral e da adaptação da pessoa surda ao entorno social; tal trabalho resultaria em maior compromisso do sistema educacional governamental, que tende a omitir-se frente a alunos que requerem um trabalho diferenciado, como é o caso do aluno surdo. Defende-se ainda que desta maneira pode ocorrer uma oferta de oportunidades educacionais uniformes e de tratamento do diferente como tendo oportunidades iguais. (LACERDA, 2001).

Os prejuízos apontados são que essa solução marginaliza a língua de sinais e desconsidera as particularidades culturais do educando surdo, uma vez que essas particularidades foram sendo massacradas na história da surdez no Brasil¹⁹. Além disso,

¹⁹ A história da educação dos surdos, no país, começou quando o imperador D. Pedro II trouxe para o Brasil, em 1855, um professor surdo, Ernest Huet, que acabou fundando no ano de 1857 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na cidade de Rio de Janeiro, atualmente com o nome de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Midená (1989) aponta que a criação do Instituto buscava solucionar o problema da falta de mão de obra, na época, de alguns profissionais tais como: encanador, dourador, pautador e sapateiro. Na época, os surdos já utilizavam a língua de sinais, uma vez que o oralismo ainda não a tinha derrotado, iniciando assim a organização de sua comunidade lingüística, suporte para futuras reivindicações sociais, políticas, educacionais e econômicas. Com o tempo vários surdos, vindos de todas as regiões do Brasil, estudaram no Instituto Nacional de Educação do Surdo – INES, e, ao retornarem ao seu local de origem, difundiram a língua de sinais por todo território nacional. Após a proclamação da República, a Educação Brasileira, inclusive a Especial, embora lentamente, começou a se expandir em todo o país. Em São Paulo, no ano de 1929, foi criado o Instituto Santa Terezinha, voltado para a educação de meninas surdas, que permaneciam internas; muitas eram deixadas por sua família, que vinham de lugares distantes do Brasil. Mais tarde, a escola foi aberta para outros alunos surdos. O Instituto teve um papel muito importante na criação e fortalecimento da comunidade surda através da irmã Barbosa; mesmo numa visão assistencialista, religiosa e preocupada com a oralização de seus alunos, forneceu condições para que eles pudessem ter um espaço próprio de discussões dos seus problemas, dando subsídios aos alunos já formados para se reunirem na escola, permitindo que surdos de outras localidades e escolas pudessem participar dessas reuniões, onde foi permitido o uso da língua de sinais. (Goldfeld, 1997). Dentre as instituições criadas para o atendimento do surdo, temos o Instituto Educacional São Paulo, criado no ano de 1954, por um grupo de pais e amigos de deficientes auditivos, cuja meta era funcionar como escola especializada para crianças surdas. A Instituição, em 1969, foi doada para a Fundação São Paulo, PUC-SP, atendendo surdos, até os dias de hoje. No início dos anos 60, a Educação Especial brasileira e também

aponta-se também, como fato negativo, o despreparo dos professores frente aos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, e as reduzidas possibilidades de atenção individualizada para com os alunos surdos.

Incluir não é só “alocar” a criança na sala de ensino regular, pois como ela está organizada, neste momento, leva à segregação da criança surda mais do que à Inclusão. Todo processo educacional que não considerar a questão central que envolve a comunidade surda, qual seja a sua condição lingüística particular, tende a fracassar, já que não contempla algo que é fundamental. (LACERDA, 2001, p. 9).

Perante os dois problemas apontados, visando incorporar as línguas de sinais das comunidades surdas às práticas educacionais, surgiram propostas pedagógicas preocupadas com o desenvolvimento integral da pessoa surda, atentas aos seus problemas de comunicação e a sua dificuldade de acesso à cultura do grupo no qual está inserida.

Entre as várias propostas, surgiu a da educação bilíngüe, na qual recomendava-se que a criança surda deveria ser exposta o mais precocemente possível à língua de

a educação dos surdos ampliaram-se rapidamente, com a implantação de escolas municipais e das classes especiais. As classes especiais eram e são até hoje anexadas às escolas de ouvintes, tendo como objetivo a integração do surdo. O programa da classe especial é desvinculado da escola, a forma de trabalho é determinada por cada professor em particular, e o aluno é exposto a várias linhas de trabalho (sinais, oralidade, escrita), não havendo entrosamento com outras classes ou outras escolas, com os professores trabalhando isoladamente. Esse é o pior tipo de trabalho a que o sujeito surdo pode ser exposto, pois as condições de ensino são precárias, o seu contato com outro surdo é prejudicado e limitado e a integração com sujeitos ouvintes, na realidade, não acontece. No fim da década de setenta, surgiu no Brasil, trazida pela educadora de surdos do Gallaudet College (Universidade Americana para surdos), Ivete Vasconcelos, a filosofia da Comunicação Total. Nos anos 80, a partir de pesquisas, principalmente pela divulgação da professora Lucinda Ferreira Brito, surgiu a abordagem bilíngüe de educação de surdos (bilingüismo). Historicamente no mundo, o sujeito surdo sempre conseguiu sobreviver e se manter ou por favores prestados a ouvintes, ou por esmolas, ou pela complacência das instituições ligadas às ordens religiosas, ou por exploração do seu trabalho. O ouvinte tem discriminado e segregado o sujeito surdo, nas suas diferentes formas de organização ocorridas entre os homens através da história. Ainda hoje não existe uma verdade absoluta sobre o surdo e sua educação, mas deve-se respeitar o direito do surdo ter acesso à língua de sinais.

sinais, pois era uma língua passível de ser adquirida por ela, sem que fossem necessárias condições especiais de 'aprendizagem' para que a mesma circulasse entre os surdos.

Tal proposta educacional permite ao surdo ter a possibilidade de construir um desenvolvimento rico e pleno de linguagem, elemento este essencial para sua aprendizagem. A proposta de educação bilíngüe defende, também que seja ensinada à criança surda a língua da comunidade ouvinte na qual está inserida, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos através da língua de sinais. (LACERDA, 2001).

Essa abordagem tem como pressuposto que as duas línguas sejam aprendidas, primeiramente a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário, segundo alguns pesquisadores. Outros acreditam que a língua de sinais e a oral possam ser aprendidas concomitantemente. De qualquer modo a criança surda exposta à língua de sinais aprende a sinalizar tão rapidamente, já na primeira infância, quanto a criança ouvinte aprende a falar.

Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo". (LACERDA, 2001, p. 9).

O importante na construção da língua de sinais não é aprendê-la separado da oral ou concomitante, mas que ela circule na vida do surdo, de todas as formas, pois é a sua língua de direito.

O objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, seja dentro de uma escola regular ou especial, podendo assim desenvolver uma relação

harmoniosa também com ouvintes e tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário, o grupo ouvinte.

Volterra (1994) aponta que alguns estudiosos que defendem a inclusão dos alunos surdos na escola regular propõem que deve haver um reconhecimento de que esses necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos que a escola apresenta, que é a construção do ensino-aprendizagem. Dessa forma devem ser oferecidos, por exemplo, apoios tecnológicos, didáticos e humanos que contemplem de fato suas possibilidades.

Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, o qual foi incorporado há poucos anos em experiências de educação integradora na América Latina, inicialmente no ensino médio e universitário, mas já há muito tempo nas escolas norte-americanas. (FAMULARO, 1999).

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula de uma escola regular, abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua, o intérprete de sinais.

Todavia, é necessário que se atente para o fato de que, na escola brasileira, a presença da língua de sinais em sala de aula não é garantia de que a criança surda apreenda facilmente os conteúdos. Isto porque nem sempre ela conhece ou aprendeu a língua de sinais, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo lingüístico, uma vez que a maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, entra em contato apenas tardiamente com a língua de sinais e a comunidade surda. (LACERDA, 2001).

Entretanto, a experimentação dessa língua no espaço escolar pode favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos, de forma adequada, facilitando inclusive a aceitação da família e sua aproximação da comunidade de surdos. Também pode trazer ao professor da sala de aula regular uma atuação mais confortável e segura no que concerne a sua atuação, pois ele não terá que se preocupar em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando sempre em uma língua que tem domínio, a língua oral.

Como estamos apenas na construção de um projeto pedagógico voltado ao aluno surdo em instituição escolar regular, não se pode negar que a proposta educacional envolvendo um intérprete de LBS propicia um novo olhar sobre a inclusão.

Nessa nova perspectiva é que um novo modelo de escola surge para que todas as crianças possam ter direito a uma educação de qualidade, atendendo suas reais necessidades individuais, permitindo a elas desenvolverem-se em um ambiente enriquecedor e estimulante, dando-lhes a possibilidade de construir o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Sendo assim, cabe às instituições oficiais oferecerem alternativas responsáveis para que o aluno, independentemente de sua diferença, possa se desenvolver e atuar criticamente, com autonomia na comunidade que o cerca. Nesse caso, é impossível imaginar a convivência harmoniosa e sem preconceitos, de alunos considerados normais, com seus colegas surdos dentro das instituições escolares, sem a formação adequada dos professores e sem discussões e reflexões que atendam a todos os alunos, sem privilégios.

Também é impossível prever como essas instituições, sem um currículo calcado em concepções de mundo particulares e que respeite a construção de identidades

individuais e sociais específicas, possam promover a inclusão apregoada nas legislações, nos documentos elaborados por governos de vários países, também pelos próprios surdos.

O currículo é o fator essencial para que a transformação da escola inclusiva ocorra. Para a inclusão dos alunos surdos, o currículo deve estar calcado em processos históricos e sociais das duas populações, surdas e ouvintes, sem distinção, onde a língua de sinais seja valorizada em todos os espaços da escola, com a presença de intérpretes de LBS nas salas de aula, e que os alunos surdos possam ser contemplados com uma escolarização digna o suficiente para dar autonomia e criticidade para a vida social.

Silva (1996, p.01) afirma “... o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”.

É necessário trazer esses aspectos para dentro da escola e fazer deles uma construção coletiva, para a implementação de um currículo que não seja mais calcado na visão clássica de discursos clínicos²⁰, terapêuticos e de cura, mas sim históricos, sociais, políticos, culturais e lingüísticos, para a construção de uma identidade surda em todas as instâncias da sociedade.

Franco (1999) aponta que a questão do currículo para a educação de surdos não deve se limitar à aceitação da língua de sinais, já que não é apenas a mudança na língua em que se transmitem os conteúdos que vai orientar uma nova abordagem curricular,

²⁰ Behares, apud Silva (2003), afirma que no discurso clínico, que toma o ouvinte como modelo, o surdo “é” fundamentalmente como o ouvinte, porém, lhe falta “algo” (o funcionamento do ouvido); portanto, nesse sentido o surdo é um ouvinte imperfeito. Nessa perspectiva fica implícita a imagem de diminuição, que leva invariavelmente ao conceito de menos-valia. O fato de poucos surdos obterem sucesso pelo método oral (sem uso dos sinais, somente a aquisição da língua oral e escrita), e os objetivos pedagógicos não serem alcançados satisfatoriamente contribuiu para que a imagem do surdo ficasse condicionada muito mais ao “insucesso”.

mas a percepção do indivíduo surdo na sua totalidade, e ao mesmo tempo nos aspectos específicos de sua cognição. (p.220).

Complementando seu pensamento, pode se afirmar que não é usando somente a língua de sinais e o intérprete de LBS que se constrói a identidade surda dentro da escola. Na escola deve haver uma discussão mais ampla, da qual façam parte todas as instituições sociais, dentro de um contexto que proporcione ao surdo mecanismos de construção do conhecimento, para que ele exerça seu papel de sujeito surdo que pensa, reflete, é crítico e autônomo nas suas decisões, atuações e pensamento.

6. LÍNGUA DE SINAIS

O intérprete é tradicionalmente a pessoa que faz uma tradução ao vivo, usando a voz ou o gesto, de corpo presente, representando, como no teatro. O prefixo INTER, na palavra intérprete, significa o que está entre uma língua e outra, pondo essas línguas em relação, criando uma afinidade entre elas. Os gestos do intérprete constroem o sentido do que digo; e ele depende disso que digo para sua construção, assim como dependo de seus gestos para que esta fala sobreviva. Falar sobre interpretação, aqui onde nos encontramos e desencontramos agora, é recriar o espaço de diferença em que esta prática transformadora se encena, relacionando línguas e culturas.

6.1. Língua de sinais e intérprete de língua²¹ no mundo

O intérprete de LBS tem, nessa pesquisa, a função de ser um mediador para os alunos surdos construírem seu papel e sua identidade na sala de aula, junto a alunos ouvintes, de sujeitos respeitados em sua diferença, diferença essa que é a sua língua, a Língua Brasileira de Sinais – LBS.

O intérprete de LBS tem uma atuação importantíssima nesse cenário, pois é responsável pela disseminação de uma outra língua, dentro da escola regular, que não é a do grupo ao qual o surdo pertence.

O estudo aqui apresentado tirará as mãos dos lugares comumente utilizados pelos ouvintes, dando-lhes outra função, a função da ‘fala’ pelas mãos, a função de entender o outro por outra língua, a língua das mãos.

Cabe lembrar que, muitas vezes, essa pesquisa trouxe discussão sobre o que seria o ideal de educação para o surdo, numa escola para todos. Com certeza, numa sociedade pautada em um novo paradigma que está surgindo, devido à solicitação de movimentos que já estão em “luta” pelo respeito às diferenças, por “viver a igualdade na diferença”, “integrar na diversidade”, o ideal é que o diferente viva cada vez mais natural dentro da comunidade, sendo respeitado pelo que possui. O surdo, sua língua e o intérprete fazem parte desse novo contexto de luta pela inclusão. (FERREIRA, 2002).

Nas várias instituições escolares, as discussões sobre o que vem a ser igualdade e diferença ainda está no começo. A partir dessa nova visão paradigmática, é de suma

²¹ O intérprete é aquele profissional que traduz de forma verbal para outra língua, algo que foi dito. No caso dos surdos, quem executa este trabalho é o intérprete de sinais, ou seja, uma pessoa ouvinte bilíngüe, que domina o português na modalidade oral e a Língua de Sinais. Diferentemente do tradutor, que é o profissional que faz a tradução de um documento escrito. (ROSA e DALLAN apud ROSA, 2003, p. 237).

importância refletir sobre o sujeito surdo, sua língua, a LBS, e o papel que o intérprete pode ter nessa nova escola.

Esse movimento gera mais conflitos, mais discussões, e assim as inovações vão sendo construídas no cotidiano da sociedade. É preciso mudar o foco para onde acontece a educação, como aponta Arroyo (1999, p.164)

Inovar é mudar a análise que tem sido constante em nossa tradição para irmos ao cerne, à complexidade de toda ação formadora, socializadora e cultural, na qual a educação escolar se situa, na qual os mestres reinventam seu ofício, a escola e o currículo.

A escola, evidentemente, tem um papel de destaque nas inovações que estão acontecendo, seja na construção da formação de sujeito, seja nas transformações curriculares, seja nas propostas pedagógicas mais democráticas que trazem para o centro da discussão a aprendizagem do deficiente, ou não-deficiente, do surdo ou não-surdo, etc., pois o ser humano é aberto a mudanças, e com isso novas aprendizagens podem ser realizadas.

As estruturas de informação, formação e transformação do envolvimento, que estão surgindo na escola, podem contrair novas possibilidades e novas capacidades, para todos atuarem de forma crítica e exercerem sem distinção sua cidadania. (FONSECA, 1987).

Portanto, seja no aspecto político, educacional ou social, é preciso acreditar nas possibilidades de todos, sem distinção. É preciso encarar essas inovações educacionais como sendo parte de um processo de educação de qualidade para todos e respeitar a diversidade humana, pois “o reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circula”. (BRITO, 1993, p.45).

As especificidades da surdez não significam obstáculos para a integração na comunidade ouvinte, ao contrário, a aceitação da diferença favorece a integração, pois esta deve ocorrer de forma que a sociedade reconheça nos surdos a mesma capacidade de comunicação lingüística e a mesma potencialidade para realizações e participação em tarefas sociais comuns nos dois grupos. Nesse contexto, o intérprete de Língua de Sinais propicia maiores condições para a inserção das pessoas surdas na comunidade ouvinte. (ROSA, 2003, p.236).

Embora a atividade de intérprete de LBS exista há muitos anos, facilitando assim as condições de vida do surdo no país, o interesse e o investimento por parte de órgãos públicos na profissionalização desses indivíduos, para realizarem essa atividade, é bem recente, assim como a promulgação do decreto 3298/2002, que trata da lei de oficialização da LBS, que dá direito ao surdo de solicitar sua atuação quando necessário.

A história do intérprete de LBS, no Brasil, surgiu por meio de relatos de familiares dos surdos, da convivência social desses com vizinhos, com amigos de escola e nas igrejas, não existindo assim muitos registros históricos sobre a criação da profissão no país. (Rosa, 2003).

[...] essa atividade abarcou profissionais de diferentes áreas como: pedagogos, fonoaudiólogos, pastores, entre outros. Vale ressaltar que esse trabalho tem sido desenvolvido por profissionais que, em diversas situações, realizam o trabalho de interpretação pelo envolvimento que possuem com a comunidade surda, pois nem sempre é possível esperar remuneração.[...] o intérprete faz parte do cotidiano das pessoas surdas, em conferências, centros universitários, concursos, consultas médicas, escolas, competições esportivas, sessões jurídicas, movimentos sociais, etc., permitindo aos surdos uma participação efetiva em todas as atividades da sociedade.(ROSA, 2003, p. 239).

O fato da maioria dos intérpretes não possuírem uma formação adequada, faz com que cada um deles necessite de muita experiência no desempenho dessa atividade, uma vez que cabe aos intérpretes a reconstrução da realidade encontrada, de maneira mais

harmônica, com o uso da LBS, sem falseá-la, seja pela adição, seja pela supressão. (ROSA, 2003).

A supressão de informações pelo intérprete é um dos casos mais sérios, pois a falta de informações no caso dos surdos já é uma constante.[...]. O intérprete, ao suprir informações, nega ao surdo o direito ao saber. A adição, por sua vez, pode representar a intervenção clara e direta do intérprete na mensagem, enfocando o seu parecer sobre o assunto. Nessa situação, o intérprete faz uso da autoridade do palestrante para impor a sua própria opinião, privando o surdo da liberdade de compreender novos conceitos, ainda que seja para posteriormente discordar. (ROSA, 2003, p. 241).

A história que se apresenta é que as relações entre surdos e ouvintes têm sido construídas através da apropriação e controle das pessoas ouvintes, e, nesse sentido:

...há que se considerar que o intérprete, por ser ouvinte, pode “colonizar” no momento da interpretação, remetendo o surdo à situação de submissão usual do passado, com o grupo hegemônico ouvinte administrando a identidade das pessoas surdas.(ROSA, 2003, p. 242).

É importante frisar que o papel do intérprete é o de mediar o processo de construção do direito do surdo à cidadania, possibilitando a ele, sem a supressão ou adição, a atribuição de novos significados de mundo.

Mas falar do intérprete de Língua de Sinais, sem antes mostrar como vem sendo o seu papel no mundo, é deixar de lado uma história construída pelos surdos e por muitos profissionais que lutaram e lutam pela construção do reconhecimento da identidade surda na sociedade.

Países como Canadá, Estados Unidos da América, Suécia, Noruega, Finlândia, Islândia, Dinamarca, Inglaterra, já possuem em suas escolas, universidades, hospitais, serviços públicos, enfim, serviços a comunidades, um intérprete de Língua de Sinais disponível à comunidade surda e a seus familiares, e em muitos países estão disponíveis cursos de língua de sinais à população ouvinte.

Nos Estados Unidos, nos anos 90, houve uma crescente preocupação em formar educadores capacitados para atuar com estudantes cultural e lingüisticamente diferentes. Este país tem investido cada vez mais na formação continuada de professores no que diz respeito à educação multicultural, sendo que este investimento começou devido às desigualdades existentes entre os afro-americanos. (GARCIA, 1999).

Houve uma crescente consciência de que o currículo escolar deve mudar para refletir novas idéias de igualdade e tornar-se mais relevante às vidas dos estudantes afro-americanos. A educação multicultural foi um movimento para a reforma e igualdade educacional para todas as crianças. (GARCIA, 1999, p. 149).

A educação multicultural tornou-se institucionalizada nos EUA desde a pré-escola até o nível universitário, e também na formação do professor. Todos os membros da escola e todos os programas foram reformulados e, no que diz respeito à educação do surdo, isto também está sendo pensado. (ZEICHNER, 1993).

A educação multicultural está trazendo avanços aos Estados Unidos, no que tange à construção de uma escola para todos. Já no que diz respeito à surdez, a educação multicultural, a partir dos anos 90, trouxe ao surdo a possibilidade de atuação como professor, fato que em muitos países de primeiro mundo isso ainda não ocorre. (GARCIA, 1999).

Já outros países, como a Finlândia, Dinamarca, Islândia, Suécia e Noruega, vêm adotando políticas de incentivos às famílias, às escolas e às comunidades onde os surdos estão inseridos, para aprenderem, sem ônus nenhum, a língua de sinais, fato raro em todo mundo. (JONKINEN, 1999).

Nos países nórdicos, principalmente Suécia e Dinamarca, a visão de educação bilíngüe dos surdos começou a tomar forma na década de 80, fortalecida principalmente por exigências e demandas de famílias das crianças surdas.

A língua de sinais foi sendo então respeitada e incluída nos vários espaços da instituição escolar, pouco a pouco, como sendo outra língua, uma língua de ensino e disciplina acadêmica. Mas, talvez a grande diferença é que “há uma longa tradição de valores democráticos, igualdade dos seres humanos e os modelos de bem-estar social nos países nórdicos”. (JONKINEN, 1999, p. 110).

Os resultados dos primeiros experimentos sobre o desempenho dos alunos neste modelo foram surpreendentemente melhores quando comparados com aqueles da educação oral. Ao mesmo tempo, o multiculturalismo na educação começou a ganhar terreno em todo o mundo e tornou-se cada vez mais forte como uma tendência atual. As pessoas aceitam mais facilmente o multicultilingüismo e o multiculturalismo em muitos aspectos da vida. (JONKINEN, 1999, p. 110).

A Finlândia e a Dinamarca possuem 5.000 alunos surdos que usam a língua de sinais, a Suécia possui 8.000; a Noruega, 4.500; e a Islândia, 200 surdos, números estes significativamente menores que os países desenvolvidos. Esses alunos estão nas escolas regulares que funcionam dentro de uma perspectiva multicultural.

Nesses países nórdicos, existem diversas escolas para surdos e em todas elas a educação é bilíngüe, sendo que em seus currículos é obrigatório ter, como primeira língua, a língua de sinais, que é usada para instrução dos alunos surdos; já a língua oral é aprendida como segunda língua e inserida através da leitura e escrita. O treinamento da fala é individual. (JONKINEN, 1999).

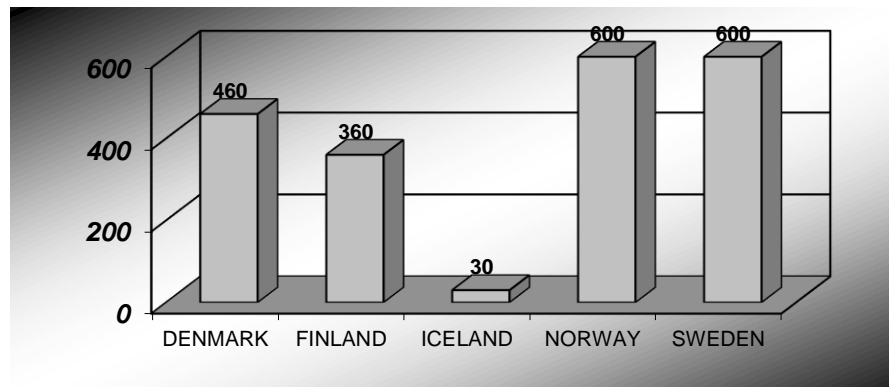


Figura: 1 Número de alunos surdos nas escolas para surdos e classes para estudantes com dificuldade auditiva. (JONKINEN, 1999: p. 110).

Vale ressaltar que nesses países já existem professores surdos qualificados para atuarem com os alunos surdos e com dificuldade auditiva, junto de seus colegas ouvintes.

Muitos jovens surdos estão estudando agora para serem professores. Por exemplo, na Noruega e Dinamarca há cerca de 15 professores agora e na Finlândia haverá 11 estudando para serem professores no próximo outono de 1998, a nível universitário. (JONKINEN, 1999, p.113).

O ensino da língua de sinais é obrigatório e faz parte do currículo da vida acadêmica de crianças surdas nos países nórdicos, dando assim a possibilidade a toda a comunidade, seja ela ouvinte e ou surda, de se relacionar e incorporar a língua de sinais. Isto permite às várias comunidades desses países vivenciarem, entre tantas diferenças, a diferença lingüística que se constrói já na infância, podendo o surdo exercer um papel de direito, o papel de um cidadão surdo atuante, crítico e respeitado na sua diferença junto a sua comunidade (ouvinte/surda), pois:

cada vez mais os estudantes surdos estudam com estudantes ouvintes, usando intérpretes educacionais financiados por seus municípios, desde as escolas vocacionais até as universidades. As possibilidades de escolher o campo em que desejam estudar são maiores do que nunca por causa do serviço de intérprete de língua de sinais gratuito. (JONKINEN, 1999, p.114).

Nesses países há propostas educacionais direcionadas para a educação dos surdos dentro de um contexto social mais amplo; através de intérpretes, é permitida a eles a construção de culturas que estão intimamente ligadas às línguas que esses encontram no dia-a-dia, como a cultura surda adulta, rica em sua história, língua, e a cultura da segunda língua da criança surda, tais como as histórias do bairro, dos pais, família, país, que são subsídios valiosíssimos para a construção de mundo e para viverem, mais tarde, como cidadãos completos.

Sabemos que os países em desenvolvimento ainda estão longe de oferecer uma educação dentro dos princípios da Abordagem Bilíngüe Bicultural²², como têm feito os países nórdicos. Entretanto, muito se tem lutado em todo o mundo e também em países em desenvolvimento para que o surdo possa ter seus direitos como educandos, respeitados, buscando meios para que sua língua possa ser usada dentro da comunidade surda e ouvinte, como primeiro passo para a construção de um cidadão crítico, autônomo e atuante.

Nos países em desenvolvimento, como a China, a Rússia, a Índia, as Filipinas, e alguns países da África e da América do Sul, como o Chile, a Colômbia, a Argentina, Uruguai e o Brasil, a maioria dos surdos não possui ainda uma educação adequada e a atuação da escola para com essa clientela começa agora a tomar forma.

De acordo com os dados oferecidos pela Comissão de Direitos Humanos da Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf, WFD), em 1995, aproximadamente 80% das pessoas surdas do terceiro mundo não recebiam nenhuma educação básica. (SKLIAR, 1999, p. 12).

²² As escolas que adotam o termo *Abordagem Bilíngüe Bicultural* estão trabalhando no sentido de garantir ao surdo sua cultura e identidade, como também garantir a eles que conheçam e se apropriem da identidade e cultura do ouvinte. Muitas escolas dos países nórdicos já trabalham dentro desse contexto. (JONKINEN, 1999).

Alguns países da América do Sul, tal como a Colômbia, têm tentado, dentro do seu contexto histórico, social, político e cultural, avançar em estudos da população surda e na formação de intérpretes de Língua de Sinais, para caminhar em direção a uma educação bilíngüe e multicultural²³ mais próxima possível dos países de primeiro mundo, mas tentando preservar sua história e sua cultura.

A Colômbia tem uma história de educação formal de surdos, ainda muito recente, que começou a partir do ano de 1924, quando uma entidade religiosa começou a oferecer programas educativos a jovens surdas. (RAMIREZ, P. 1999). Como ocorreu em toda a América do Sul, nos primórdios esses programas tinham como característica uma educação com predomínio do modelo clínico, onde a reabilitação era muito forte.

O aluno era visto como paciente e o professor como terapeuta, no que persiste a aplicação da multiplicidade de métodos de curto prazo, na busca de objetivos com relação à comunicação do aluno surdo. (RAMIREZ, 1999).

A educação dos surdos, no início do século XX, era oralizada. Como a concepção clínica dos surdos prevalecia, as políticas educativas centradas na deficiência traziam, como consequência, práticas corretivas de reabilitação dentro da sala de aula; não se conhecia a importância da Língua de Sinais para a construção do conhecimento, e a educação se baseava na crença de que a língua de sinais Colombiana (LSC) inibiria as crianças de adquirirem a língua oral, o que dificultaria seu contato com os adultos. (RAMIREZ, 1999).

²³ Diferentemente dos países nórdicos, onde a população não é muito diferente culturalmente, os países da América do Sul têm uma infinidade de culturas, devido a sua formação, migração e imigração, por isso a importância de uma educação voltada ao multiculturalismo.

A educação oferecida a pessoas surdas na Colômbia vivia pressões políticas que incentivavam a integração escolar, porém, a integração social das pessoas surdas tinha uma relação diretamente proporcional ao domínio da língua da maioria da população. Por esse motivo foram criadas políticas oficiais que apoiavam os métodos orais. Segundo Ramirez (1999, p. 44), os objetivos dessa política eram:

Desenvolver as destrezas que permitem ao surdo utilizar o máximo dos seus restos auditivos; ensiná-los a falar, e entender a língua oral; desenvolver paulatinamente sua compreensão da linguagem a fim de permitir ao surdo a compreensão das mais distintas áreas do saber; prepará-lo para ingressar no nível superior de educação e no mercado de trabalho de forma competitiva.

Mas, ao final da década de 50, surgiram as primeiras associações de surdos que se manifestaram contra as políticas educacionais oficiais, surgindo assim o método de comunicação total²⁴, que era a repulsa ao oralismo dominante. A Língua de Sinais Colombiana (LSC) começou então o seu processo de reconhecimento como a língua natural dos surdos, nesse período.

Já a década de 90 dinamizou o processo de educação para os surdos. Uma lei regulamentada em 1996 estabeleceu a integração das pessoas especiais no sistema educativo regular e criou unidades de apoio especializadas em prestar serviços tecnológicos, terapêuticos e pedagógicos nas escolas que se abriram para a inclusão, oferecendo um serviço educativo formal para a população especial e apontando a

²⁴ A Comunicação Total não é um método, mas uma filosofia voltada ao atendimento e educação do surdo, com proposta de ação em que não se excluem técnicas e recursos de: estimulação auditiva; adaptação de aparelho de amplificação sonora individual; leitura labial; oralização; leitura e escrita; língua de sinais; alfabeto manual; português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais criados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e também o “pidgin” (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso do Brasil, o português e a língua de sinais). A Comunicação Total usa esses recursos simultaneamente (CICCONE, 1990 apud ROSSI 1998).

possibilidade de intérprete de sinais. Esse ano marcou também o reconhecimento da Língua de Sinais Colombiana (LSC) como a língua da comunidade surda do país. (RAMIREZ, 1999).

Ingressou-se, assim, em um panorama nacional de educação que previa educação bilíngüe para todos os surdos. Essa experiência incluía pessoas surdas na sala de aula, com intérpretes, na verdade pessoas ouvintes que possuíam um bom nível de conhecimento da Língua de Sinais Colombiana (LSC). Também foi implantado um programa de educação integral bilíngüe para as crianças surdas com menos de cinco anos, visando facilitar o acesso a essa primeira língua, a língua de sinais, de maneira natural.

Atualmente, a Colômbia ainda está longe de oferecer um trabalho, no que diz respeito à população surda, como o dos países desenvolvidos, mas as associações têm se empenhado muito para construir uma política educacional mais abrangente, voltada à pessoa surda.

A Argentina tem uma história de educação para os surdos muito diferente da Colômbia, talvez pela sua estrutura política, social e econômica ter sido mais forte, e, portanto, o país pode oferecer melhores condições educacionais para todos do que a Colômbia.

A partir da década de 60, a ciência social, por descontentamento com a educativa vigente, deu início a discussões mais profundas a respeito de propostas de alteração da situação político-educativa. No que se refere ao surdo, foi proposto um modelo “bilíngüe-bicultural”, que partiu de uma concepção sócio- antropológica. (MASSONE & SIMÓN, 1999).

A educação bilíngüe- bicultural para surdos na Argentina partiu do pressuposto da antropologia, que era preciso capacitar professores a ensinar os conteúdos curriculares na língua natural dos surdos: “La Lengua de Senas Argentina” (LSA), como também atuar na conscientização dos adultos, para que as crianças surdas pudessem construir a sua identidade de modo confortável, podendo então ser ensinado espanhol escrito como uma segunda língua. (MASSONE & SIMÓN, 1999).

Porém, essa medida é aplicada na Argentina somente em escolas para surdos. Segundo Massone & Simón (1999), a política lingüística Argentina responde a um modelo de país homogêneo, onde a importância de se construir um Estado com perfil próprio levou à necessidade de se ter uma língua única- oficial - para todo o país, no caso o Espanhol, proibindo-se assim qualquer outra língua para a preservação e união da nação.

Essa concepção ideológica pretende assimilar cultural e lingüisticamente todo o território e seus habitantes, desconsiderando as diferentes línguas e as culturas próprias dessas. Essa polarização está presente no discurso público, nos meios de comunicação, no governo, etc. É um modelo monolingüístico que considera que não existe outro grupo além do majoritário, isto é, o que fala a língua espanhola.

A escola na Argentina funciona, assim, como um aparato do Estado, reproduzindo a ideologia da homogeneização e, portanto, acentuando a diferença. Todos os documentos produzidos, todas as legislações vigentes referentes à educação, e também a Constituição Federal de 1994, apontam para um autoritarismo e uma crescente exclusão das minorias, das quais o surdo faz parte.

Todo o discurso e luta, voltados para uma educação bilíngüe-bicultural, com o uso de um intérprete de sinais, e baseados em uma concepção multicultural de aceitação e respeito pela diversidade, tiveram início na década de 80 com as ciências sociais, mas

não conseguiram introduzir no sistema essa educação bilíngüe e não houve entendimento do governo para que ela se fundamentasse. (MASSONE & SIMÓN, 1999).

Não existe nenhum documento do Estado que se proponha a oficializar a educação bilíngüe e a função do intérprete de LSA – espanhol, nos meios de comunicação ou na escola.

O único documento que faz menção ao surdo é o decreto 1027/94:

“Sistema de proteção integral para as pessoas com necessidades especiais” é o único que menciona como função da Secretaria de Meios de Comunicação da Presidência da Nação, a inclusão do intérprete de língua de sinais nos noticiários do horário central em canais a cabo e comuns. (MASSONE & SIMÓN, 1999, p. 62).

Ao inserir esse documento, o governo deixa claro que não há uma preocupação real de educação dos surdos, pois a LSA não é considerada como parte do processo de construção da identidade surda, mas sim um meio de quebrar a soberania do país, por não fazer uso do espanhol. Com isso, a educação do surdo na Argentina, na década de 90, dividiu-se em um discurso oralista; um discurso permeado de propostas alternativas para abandonar o oralismo; e um discurso de integração, presente também no Brasil.

Com essa divisão, a educação do surdo ficou prejudicada e o surdo, por não ser aceito com sua LSA, perdeu o direito de participar das discussões que dizem respeito a sua língua, cultura e identidade.

Atualmente, a língua oral espanhola segue a trajetória dominante na Argentina, enquanto os surdos têm seus direitos suprimidos, não tendo a possibilidade de usufruí-los de maneira igual a todos os cidadãos, através da LSA.

Para que a Argentina mude esse perfil de homogeneização do ensino, não respeitando as diferenças existentes nas culturas, nas línguas, nos indivíduos, deve

haver uma transformação de ações educativas na aplicação de modelos e leis, e também uma transformação interna da sociedade no que se refere ao entendimento e respeito às diferenças, o que deve começar com práticas educativas concretas.

Outro país da América do Sul, que teve uma história da educação de surdos construída bem recentemente, é o Uruguai. Mas, diferentemente da Argentina, esse país colocou em ação um plano de educação bilíngüe já na década de 80.

Segundo Peluso (1999), no Uruguai a educação bilíngüe para os surdos foi sendo implementada nas escolas públicas para surdos em Montevideo, onde funcionavam classes no mesmo prédio das escolas comuns, mas em horário diferenciado, tendo o apoio das autoridades educativas nacionais e com um grupo multidisciplinar de trabalho.

O plano de educação bilíngüe foi criado, conjuntamente, por entidades de todos os níveis: Inspeção Nacional de Educação Especial, Inspeção de Surdos, Diretores das Escolas e várias universidades. (PELUSO, 1999).

O ingresso da língua de sinais nas escolas públicas deveria estar relacionado com a presença simbólica dessa língua em toda a sociedade, de maneira mais ampla, por meio de políticas lingüísticas. Assim, o governo federal encaminhou uma proposta a toda sociedade, enfatizando a necessidade da língua de sinais, da língua oral e suas culturas serem veiculadas no país, uma vez que ambas poderiam e deveriam alcançar o mesmo status de língua, podendo gerar a mesma igualdade de oportunidades, pelo reconhecimento e pelo respeito as suas diferenças específicas. (PELUSO, 1999).

No entanto, ainda nos dias atuais, essa proposta resiste na sua implementação, devido ao preconceito sobre considerar a língua de sinais como língua, que de fato é, e a sociedade como um todo resiste a um intérprete de sinais e à adoção de uma nova educação para o surdo. (PELUSO, 1999). Essa modalidade de educação passou por

grandes dificuldades nas escolas no início da sua implantação, muito em razão do desconhecimento e da inadequação da formação dos profissionais da educação.

Em Montevideu, a instrumentação do plano bilíngüe introduziu uma importante problemática, no momento em que a língua de sinais Uruguaia teve que se adaptar à modalidade formal que exige a educação escolar. Para solucioná-la, foi dada um importante passo em relação a LSU (língua de Sinais Uruguaia), simultaneamente com o início da implementação do plano bilíngüe de educação, que foi a publicação de um dicionário básico de LSU. (PELUSO, 1999).

O Uruguai tem uma larga tradição em estabelecer caráter de obrigatoriedade para que todos os docentes da educação primaria devam ser “Maestros”, e essa titulação é adquirida após três a quatro anos de estudo. No caso dos surdos, eles puderam ingressar no “Instituto Magisterial”, que criou a formação de instrutores surdos, responsáveis em passar a língua de sinais e a cultura surda nas escolas. Isso caracterizou professores surdos e intérpretes ouvintes, significando um avanço na América do Sul, no que tange à educação dos surdos nas escolas públicas.(PELUSO, 1999).

O programa de educação bilíngüe supõe um trabalho harmônico entre três culturas: a cultura ouvinte pedagógica, a cultura ouvinte científica e a cultura surda. Mas, na implementação dessa educação bilíngüe, no Uruguai, houve dificuldade em conciliar a cultura ouvinte à cultura surda, uma vez que a cultura ouvinte tem muito mais poder que a surda. Muitas professoras ouvintes deixaram de passar nas escolas a cultura surda, trabalhando elementos próprios da cultura ouvinte, construindo a identidade de ouvintes em surdos. (PELUSO, 1999).

Segundo PELUSO (1999), a educação para os surdos no Uruguai necessita de um intercâmbio cultural, onde haja espaço para os surdos mostrarem e construírem sua identidade.

É importante ressaltar que o Uruguai caminha para grandes avanços na educação dos surdos, uma vez que já existe a possibilidade de se discutir a cultura surda dentro da escola. A dificuldade que aparece, porém, é a de conseguir que os educadores e a comunidade olhem os surdos, como sujeitos possuidores de uma outra língua, e que a ausência de oralidade não faz deles deficientes, mas diferentes, propiciando, assim, a construção de uma escola inclusiva de verdade.

Diferentemente do Uruguai, que teve o apoio das autoridades educativas nacionais na construção de uma escola voltada ao bilingüismo, no Chile, segundo Quintela & Pérez & Navarro (1999), a educação para crianças surdas ainda tem como abordagem o modelo oralista, apoiado nas legislações vigentes e no modelo clínico, onde o surdo é visto sob a ótica da patologia.

Só em 1985, foi criada a primeira escola que utilizou da “filosofia de la communication total”, incorporando sinais aos programas de metodologia oral.

A partir de 1990, entrou em vigor o “Decreto nº 86”, que estabeleceu planos e programas de estudo para as crianças com *transtornos de Comunicação*, para serem aplicados em escolas especiais. Esse decreto previu cinco áreas a serem trabalhadas: Área psicomotora, Área cognitiva, Área Social, Área de expressão artística e Área vocacional. Segundo esse programa, a possibilidade de um desenvolvimento cognitivo permite à criança compreender e expressar determinados significados e também desenvolver processos especificamente lingüísticos que lhe permitem desenvolver

códigos lingüísticos para se expressar diferentemente da língua oral, no caso a língua de sinais. (Quintela & Pérez & Navarro, 1999).

O objetivo principal da escola especial no Chile é preparar os alunos para integrá-los na educação regular, mas as atividades curriculares programadas centram-se no sistema de comunicação oral auditiva:

“Tudo isto se complementa com programas específicos para favorecer a língua oral, tal como terapia da fala, educação da audição, leitura lábio-facial, o uso de próteses auditiva e outras técnicas de amplificação do som.” (Quintela & Pérez & Navarro, 1999:135).

Considerando-se essa análise, a educação de crianças surdas no Chile não cumpre nem o que a constituição do país promulgou, no “Decreto nº 86”, porque entende que os surdos, em verdade, são pessoas portadoras de uma patologia que deve ser reabilitada. A reabilitação para essa patologia é fornecer subsídios aos deficientes auditivos para que eles se oralizem, desde a mais tenra idade.

Com essa abordagem de reabilitação, o surdo, ao longo dos anos, dentro de um sistema escolar todo preparado para a oralização, não constrói seu desenvolvimento psico-social, cultural, e sua identidade. Constrói-se, sim, um indivíduo surdo marginal, dentro da sua própria comunidade. (Quintela & Pérez & Navarro, 1999).

Dentro desse panorama, o papel do intérprete é também marginal, pois só conta com o apoio de famílias e amigos de surdos, e também de pesquisadores na área, num espaço restrito a associações, festas e alguns pontos onde os surdos se encontram. O governo não oferece oficialmente nenhum empreendimento para tal trabalho. (Quintela & Pérez & Navarro, 1999).

Sendo assim, o papel do intérprete não se modificará, e a língua de sinais não se difundirá, enquanto o surdo não for visto e respeitado como uma pessoa possuidora de outra língua, não como uma pessoa que possui uma doença.

Para tal, é necessária uma mudança nas discussões em todos os setores da sociedade chilena, do que venha a ser doença, diferença, deficiência, inclusão e exclusão, para se ter, enfim, uma educação de surdos e ouvintes voltada a todos igualmente, mesmo sendo tão diferentes.

Percorrendo outros países em desenvolvimento, distantes da América do Sul, percebe-se que não são tão diferentes nos caminhos para uma construção de sujeitos surdos, formação do intérprete e de uma nova escola, que contemple a todos, inclusive os surdos.

Profissionais trabalhando com crianças surdas em países com poucos recursos têm prioridades diferentes, na prática de seu trabalho, daqueles que trabalham em países com altos recursos. Internacionalmente, todos os profissionais que trabalham com surdos têm treinamentos e objetivos profissionais similares. Países em desenvolvimento estão buscando caminhos junto a órgãos internacionais para que a discrepância entre o atendimento do surdo rico e a do surdo pobre seja cada vez menor, mas, é importante observar que esse tipo de caminho tem um alto custo e depende da postura ética dos governos federais, estaduais e municipais, na luta para diminuição da surdez e da implementação de políticas que assegurem o direito de todos a uma educação de qualidade.

Existem países em desenvolvimento, que apresentam muitas semelhanças na questão das diferenças, do preconceito e da exclusão com os países aqui já citados.

A China, por exemplo, que é muito diferente na sua cultura, nos seus valores, nas suas crenças e na sua política, não está tão diferente de alguns países da América do Sul, no que tange à educação dos surdos.

Esse enorme país tem um diferencial que é a população, muito grande. Só na área de surdez, existem, nos dias de hoje, aproximadamente 20.5 milhões de surdos, e ali ainda não existem intérpretes de língua de sinais treinados trabalhando em tempo integral, em todas as regiões da China. (ROBERTS, 2001).

Os intérpretes que atuam na televisão são professores de surdos e que ocasionalmente foram intérpretes para crianças surdas na escola e continuaram a interpretar para elas quando se tornaram adultos. Para as necessidades diárias de interpretação, como uma consulta ao médico, uma entrevista para emprego ou um telefonema, as pessoas surdas regularmente recorrem a um membro da família, ou a uma pessoa surda que saiba a língua de sinais e escute o suficiente para usar o telefone e ler os lábios, ou um professor de surdos, ou um voluntário de uma unidade para deficientes ou de uma empresa beneficente. (ROBERTS, 2001, p. 55-56).

Na China, os serviços nas cidades grandes são muito diferentes dos serviços em pequenos bairros distantes e na zona rural. Uma pessoa surda que vive na área rural provavelmente só terá sua família para ajudá-la na comunicação. (ROBERTS, 2001).

Essa situação não é muito diferente no nosso país, pois no Brasil, mesmo em grandes centros urbanos, ainda não há intérpretes em LBS disponíveis, como profissionais para os surdos. É comum vê-los atuando precariamente e sem o apoio da comunidade, por essa não saber falar com pessoas surdas.

A política e os investimentos dos governos de países em desenvolvimento, tais como a China, o Brasil e outros, são insatisfatórios no que diz respeito à inclusão/

integração, privilegiando ainda a visão clínica de reabilitação das pessoas com necessidades especiais. No caso da surdez, muitas vezes as ações são tão precárias, que acabam por influenciar no desconhecimento do uso da língua de sinais pelos surdos e disponibilidade e treinamento de intérpretes.

A China dá muito destaque ao modelo clínico, enfatizando a normalização do deficiente, uma vez que a maioria da população não está ciente do modelo social que poderia ser adotado.

A palavra chinesa para deficiência, *canji*, tem seu significado bem próximo da palavra “*cripple*” (aleijado) em inglês. No budismo e nas religiões do povo chinês, uma deficiência é vista como um pagamento por pecados de vidas passadas e uma punição dos deuses. Isto é comparável com atitudes tradicionais na Índia e até mesmo na Europa, nos dias atuais.

Na China há a tradição das crianças sustentarem seus pais quando crescerem. Como a maioria de crianças surdas na China nasce de pais ouvintes, como ocorre em outros países, o desejo que suas crianças escutem e passem a ser “normais” é comum para a maioria daqueles que ouvem, instalando-se assim um modelo de reabilitação, dando pouco valor ao conhecimento e uso da língua de sinais.

Um fator gritante é que na China o estigma de ser “diferente” é mais forte do que na Europa, e a surdez é vista como uma doença ou deficiência. Se um casal tem um filho surdo, o procedimento do governo, no que se refere ao planejamento familiar, é o de permitir a esta família ter outro filho, pois a surdez é oficialmente considerada uma deficiência severa. (ROBERTS, 2001).

Para esses país, cujo nascimento de um filho significa ajuda na renda familiar, o nascimento de um filho surdo significa falta de ajuda financeira para família. O que resta

à criança surda na China é a escola e também os professores, no sentido de atuarem para a reabilitação, para a cura, para que esse possa futuramente adquirir conhecimento para o trabalho.

Os professores têm sido sempre tratados com grande respeito ao longo da história da China e, até mesmo quando aposentados, não são tratados como “senhor” ou “senhora”, mas “professor”. A diferença entre um professor e um aluno na China é muito maior do que qualquer ocidental possa imaginar.

Professores de surdos na China, Taiwan e Hong Kong têm muitos papéis na vida de seus alunos: como professor, assistente social, intérprete, conselheiro, oficial do trabalho e guardião. Seu papel e sua influência continuam na vida dessas pessoas surdas muitas vezes até quando estas se tornam adultas. (ROBERTS, 2001).

A China tem uma forte cultura de respeito pela tradição e autoridade, de fazer o que o governo pensa, ser correto e apropriado. Sendo uma sociedade comunista, cujo governo tem o dever de controlar as pessoas e os sistemas, onde atividades estudantis e sindicais são cortadas das notícias, não há qualquer campanha para estimular ou valorizar qualquer indivíduo.

Nessa cultura, o governo acredita que tem o direito de controlar a sociedade da maneira como achar melhor, como pode ser visto nas leis de controle de população, que têm por objetivo “melhorar a qualidade da população” (PENG; GUO, 2000 apud ROBERTS, 2001).

Idéias de valorização e de respeito pelo indivíduo não fazem parte da cultura chinesa: as necessidades e desejos da família e da comunidade são prioridades. Isso ocorreu tanto na China imperial, como ocorre na China comunista. No passado, inclusive,

as famílias viviam juntas e as informações eram compartilhadas entre a família e a comunidade.

Há indivíduos e instituições de caridade que usam sua iniciativa para criar projetos em toda a China, beneficiando muitas pessoas deficientes, o que decorre de uma tradição de séculos de benevolência. Os projetos são voltados para pessoas que sofreram desastres naturais, como enchentes ou terremotos, ou circunstâncias adversas como pobreza, uso de drogas ou prostituição. Infelizmente, projetos voltados às pessoas deficientes, embora bem intencionados, geralmente significam ajudá-las a se tornarem “normais”.

Roberts (2001, p. 56-57) aponta que os indivíduos surdos na China são vistos como inferiores às pessoas ouvintes em todas as instâncias da sociedade. Não há, por parte do governo, uma preocupação com uma educação de qualidade, para que esses possam ser incluídos na sociedade exercendo no futuro uma profissão de qualidade.

Também não existe investimento na formação e contratação de intérpretes de língua de sinais chinesa na escola.

As gerações mais velhas de pessoas surdas na China se lembram dos surdos (alguns ainda vivos) que se organizaram e ensinaram em escolas para surdos durante a Guerra Sino-Japonesa (1937-49). Foram homens e mulheres dedicados e corajosos que trabalharam com recursos mínimos.

Infelizmente, na década de 50, quando o governo impôs métodos de ensino oral nas escolas para surdos, professores ouvintes dos surdos foram trazidos de volta e os professores surdos foram removidos ou desqualificados. (ROBERTS, 2001).

Hoje a sociedade chinesa e o governo demonstram duas atitudes antagônicas em relação às influências do ocidente. Por um lado, sustentam que a cultura e a tradição

chinesas são melhores que as adquiridas no ocidente, e com isso a hereditariedade chinesa deve ser mantida, abolindo-se a interferência de outros países. Por outro lado, aceitam que o Ocidente tem base maior na ciência, portanto a economia e a tecnologia chinesas devem acompanhar o ocidente. Estas duas atitudes conflitantes significam que tanto a China poderá utilizar-se das idéias do Ocidente, em relação a educação dos surdos, como se recusar a alterar costumes de sua sociedade.

A Língua de Sinais Chinesa ainda é muito pouco estudada na China, mesmo que o trabalho com a criança surda aconteça precocemente em grandes centros, com o encaminhamento da família para um atendimento mais específico, quando a surdez é detectada ainda na maternidade.

Já as famílias moradoras no campo podem obter recursos do local onde trabalham para comprar medicamentos, mas para a educação pré-escolar ou para acesso à língua de sinais os recursos raramente estão disponíveis, fato muito semelhante ao que ocorre na zona rural do Brasil.

As crianças surdas de vilas situadas no campo, que iniciam a escola para surdos na cidade mais próxima, geralmente são aceitas em um período escolar, o que não ocorre com as outras crianças, que permanecem por dois períodos diários na escola. Isto porque o comportamento e habilidades de linguagem do surdo não são bons o suficiente para que a escola os aceite nos dois períodos: eles são considerados muito “selvagens”.

O pesquisador Inglês Roberts (2001;p.61) relata sobre uma de suas estadas na China, quando encontrou dois interpretes em Nanjing que interpretavam em tribunais, conferências e em jornais na TV.

Eles disseram que enquanto ensinavam na escola gesticulavam ao mesmo tempo que falavam, quando interpretavam não falavam e reduziram padrões

de movimento da boca. Pude então concluir que estavam utilizando SSC-Chinês Sinalizado (Sign Supported Chinese).

O SSC é mais utilizado do que a Língua de Sinais Chinesa-CSL. Isto ocorre porque há pouca pesquisa na China sobre a língua de sinais, a qual tem um baixo status e não é considerada como uma língua verdadeira. Nos dicionários em CSL, muitas traduções são do tipo “sign-for-word”, ou seja, há mais de uma palavra para o mesmo sinal, como por exemplo, as palavras estudar e escola. Já na língua SSC e no dicionário utilizados pelos professores de surdos há dois sinais separados para cada palavra, de acordo com o chinês falado.

Roberts (2001) afirma que os intérpretes são inflexíveis em seguir os dicionários e usar uma língua de sinais padronizada “gramatizada”, referente ao chinês escrito, por isso sua língua de sinais segue a forma e a ordem do chinês falado. Eles evitam usar sinais regionais e “língua de sinais de pessoas surdas”

Os intérpretes também interpretam em entrevistas de emprego e consultas médicas quando necessário, mas os intérpretes das unidades para deficientes são os que atuam na interpretação para as necessidades diárias. Intérpretes nunca são usados em escolas normais.

A comunidade de surdos em Nanjing é privilegiada em relação ao restante da China, por possuir um grande número de intérpretes, enquanto em outros lugares não há unidades escolares para surdos ou, se há, estas não têm intérpretes ligados a elas. Na zona rural, o acesso a professores de surdos é muito mais difícil, e a maioria dos surdos só conta com a família.

Um programa para melhorar a educação de surdos na China, por parte do governo poderia solucionar problemas originários da falta de dinheiro e infra-estrutura

inadequada. Entretanto, há fatores positivos: mão-de-obra barata; as ONG's estão ativas na China; a Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC) já é parte dos programas de governo; e os chineses, surdos e ouvintes, estão interessados em outros países e em outras práticas para aperfeiçoamento de sua comunicação e educação, surgindo assim convênios e parcerias com os países da Europa e América do Norte.

Um outro país que tem uma trajetória muito rica, relacionada à surdez, língua de sinais e intérprete de sinais, é a Rússia, uma vez que começou a se preocupar com essa questão a partir dos estudos de Vygotsky, na década de 20, apontando a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo.

Na URSS, Vygotsky publicou trabalhos apoiando o uso da língua de sinais para alunos surdos (VYGOTSKY, 1989). Ele descreveu a língua de sinais como “uma língua ricamente desenvolvida” e, em particular, como meio de “pensamento mais profundo para a própria criança”.

Zaitseva (2000) e Gregory (2000) descrevem, em seus trabalhos, que Lev Vygotsky tratou a língua de sinais independente e enfatizou sua importância para a atividade comunicativa e cognitiva da criança surda. Dentro do paradigma de sua teoria histórico-cultural, Vygotsky reconheceu a prioridade dessa língua e da comunicação psíquica mais elevada nas crianças.

Em 1938, na conferência de professores de surdos na URSS, o alfabeto digital e a sinalização foram introduzidos na educação para surdos como meios adicionais de comunicação, embora a língua falada e escrita permanecesse dominante.

Entretanto, em 1950, Stalin publicou seu livro “Tópicos de Marxismo e Lingüística”, no qual ele escreve: “Pessoas surdas são anormais e seus sinais não substituem a linguagem” (GREGORY, 2000).

A língua de sinais foi então proibida em todas as escolas para surdos, e os trabalhos de Vygotsky banidos. No entanto, o alfabeto digital permaneceu como um importante meio de comunicação. Sobre esse episódio, o professor Zaitseva afirma que: “a diversidade foi transferida para a ideologia dominante do totalitarismo neste país, dando força ao oralismo”. (GREGORY, 2000).

Mais tarde, porém, a língua de sinais, na Rússia, foi formada para desenvolver e dar suporte a um projeto introdutório à Língua Russa de Sinais para crianças surdas da pré-escola (entre 2 e 7 anos), em Moscou. O projeto começou com quatro professores, dois surdos e dois ouvintes, que visitaram um jardim de infância para crianças surdas em Moscou e propuseram atividades com língua de sinais para quatorze crianças surdas, cujos pais concordaram.

O projeto cresceu, e nos dias de hoje tem suas próprias premissas como parte do Centro para surdos em Moscou e diferentes grupos de crianças se encontram ali durante a semana. O Centro também proporciona a oportunidade para os pais usarem ou aprenderem a língua de sinais. (GREGORY, 2000).

Até 1991, o sistema de educação para surdos na URSS era um sistema formal de estudo, que tinha um currículo que era aplicado às repúblicas soviéticas, incluindo a Rússia. Com o colapso da União Soviética, nesse mesmo ano, o contato com o mundo ocidental se abriu e isso levou a um interesse crescente pelo uso da língua de sinais na educação de alunos surdos. Em abril de 1991, começou um contato com a universidade de Bristol, na Inglaterra, envolvendo pessoas surdas, intérpretes, profissionais e professores que atuavam na área de surdez, e houve grandes mudanças na Rússia, no que tange às novas abordagens educacionais vindas do ocidente.

Percebeu-se, então, que sistemas antigos poderiam ser ultrapassados e substituídos por novos. Isto permitiu que novas abordagens na educação e a influência de idéias do ocidente fossem bem-vindas. (GREGORY, 2000).

Muitos estudiosos em educação bilíngüe para surdos, na Rússia, fizeram acordos com pesquisadores da Inglaterra para este desenvolvimento.

Essa proposta foi discutida por Jim Kyle, diretor do Centro para Estudos de surdos e decidiu-se fazer uma tentativa para Caridade Know How via Centro de Estudos para surdos. A tentativa foi feita em Maio de 1992 e teve sucesso, levando à fundação da Escola Bilíngüe Anglo-Rússia em setembro de 1992. Esta primeira escola bilíngüe foi criada dentro de uma escola para surdos pré-existent, a School 65: em essência essa era uma 'escola dentro da escola'. De forma interessante a equipe desta escola incluiu de vez o psicólogo internacionalmente renomado, Lev Vygotsky. (GREGORY, 2000, p. 50).

A escola bilíngüe foi financiada parcialmente pelo setor privado de Moscou e parcialmente pela School 65. A instituição de Caridade Know How, através do Centro de Estudos para surdos, sustentou as transações entre Inglaterra e Rússia e pagou pelas visitas dos profissionais entre os dois países. (GREGORY, 2000).

A escola bilíngüe teve, então, muito sucesso com os alunos, equipe e pais. Os alunos chegaram ao ensino médio, e muitos profissionais surdos e ouvintes foram contratados e treinados para trabalhar dentro de uma abordagem bilíngüe.

Entretanto, quando a situação econômica na Rússia começou a se deteriorar, particularmente no setor público, os novos desenvolvimentos e mesmo os planejamentos não foram mais possíveis na educação do surdo e mesmo o sistema de educação básica acabou sendo privado de investimentos. Tornou-se então impossível expandir a escola, e foi apenas graças à dedicação da equipe que as classes já existentes foram mantidas. (GREGORY, 1996).

Mas houve um compromisso político da equipe, pais e surdos, em manter o trabalho com a abordagem bilíngüe, que se estende até os dias de hoje, na Rússia.

Entre 1992 e 1995, o entusiasmo pela educação bilíngüe aumentou e muitos membros da equipe da escola estavam pensando o que poderia ser alcançado se eles começassem a usar língua de sinais com crianças desde cedo, ao invés de somente a partir dos 11 anos, como ocorreu no início do projeto. Uma visita dos alunos surdos e professores da escola da Rússia à Inglaterra reforçou a idéia, que era motivo de crescente discussão, e houve um intercâmbio entre os dois países, com a Inglaterra dando suporte técnico e financeiro à implantação de um programa de abordagem bilíngüe iniciando na educação infantil.

Gregory (2000) relata que o programa teve início no Kindergarten “Profsoyusna”, em novembro 1995, atendendo crianças entre dois e sete anos, uma vez por semana. A abordagem utilizada no jardim de infância era basicamente oral, com a adição de alguma língua de sinais, embora alguns dos membros da equipe compreendessem bem a língua de sinais. Muitas crianças e professores utilizavam a língua de sinais fora da sala de aula.

Dois professores surdos e dois ouvintes iam ao jardim de infância, duas vezes por semana, por aproximadamente duas horas. As crianças eram retiradas de suas aulas regulares e as sessões eram conduzidas com o objetivo de desenvolver sua língua de sinais, usando jogos, histórias, filmes, etc.

Um dos professores responsáveis pelo programa o descreveu afirmando que ele é centrado no desenvolvimento e enriquecimento do vocabulário da língua de sinais, aquisição prática da gramática dessa língua e o desenvolvimento das expressões e diálogos.

[...] Nas nossas aulas contamos histórias com ou sem figuras. As crianças muitas vezes encenavam histórias, jogavam, realizavam tarefas diferentes para o desenvolvimento da memória, do pensamento, lógica e imaginação, e tudo é feito com a Língua de Sinais Russa. (TOMSON, 1996 apud GREGORY, 2000, p. 51).

O Relatório “Sinais da Rússia” (1997-1998, apud GREGORY, 2000, p. 51) aponta que as crianças fizeram excelente progresso nesse sistema e outros professores da educação infantil começaram a usar língua de sinais. No final de 1997-1998, eles estavam otimistas.

A seguir eles descreveram o que sentiram:

Nós sentimos que fizemos muito este ano e que as crianças que vemos hoje são muito diferentes daquelas que vimos há três anos. Não é simplesmente o fato de estarem mais velhas. Elas estão muito diferentes do que outras da mesma idade. Elas sabem muito mais. Elas podem pensar, se comunicar facilmente e, o mais importante, elas são ‘livres’. É bom que os pais estejam satisfeitos também. No fim do ano as crianças mais velhas encenaram uma história difícil especialmente escolhida para mostrar aos outros professores e aos pais o que as crianças eram capazes de fazer.

E concluíram o relatório dizendo: “Para nós os momentos de maior sucesso são os de comunicação livre. Quando atuam eles ensinam uns aos outros e discutem. Eles contam histórias infantis muito bem” (Sinais da Rússia, relatório op cit).

Porém, havia algumas preocupações. Embora as crianças tivessem um bom aproveitamento da língua de sinais e alcançassem boa comunicação durante o jardim de infância, não existia uma escola com a mesma metodologia para a qual pudessem ser transferidas quando atingiam 7 anos.

Os pesquisadores ingleses também achavam que havia a necessidade de alguns recursos, como vídeos, que as crianças pudessem assistir em casa com seus pais. Então houve uma preocupação dos pesquisadores ingleses e russos em ensinar língua de

sinais para crianças e formar um centro de pesquisas em função desses dados, além de promover aulas de sinais aos pais, funcionários, e investir no desenvolvimento de materiais.

A partir de 1988, a situação da Rússia piorou e os planos para o centro de pesquisas tiveram que ser colocados de lado. A situação na educação infantil tornou-se insustentável. Não havia verba para pagar os funcionários e as escolas infantis tinham de disputar os alunos para continuarem a funcionar. Gregory (1996).

Apesar das dificuldades, surgiu uma oportunidade para a Fundação do Centro de Estudos Surdos em Moscou, onde foi estabelecido, em 1999, o Centro para Estudos Surdos e Educação Bilíngüe, como iniciativa da Ação para Crianças da Rússia (ARC).

A primeira iniciativa foi desenvolver um vídeo com as histórias mais tradicionais da Rússia, em língua de sinais, para que todos os surdos tivessem acesso à história do país.

No Centro de Estudos Surdos e Educação Bilíngüe também eram oferecidas aulas de língua de sinais para quem tivesse interesse e, juntamente com esse curso, foi desenvolvido um dicionário de língua de sinais com interesse no desenvolvimento de pesquisas sobre língua de sinais na Rússia. (GREGORY, 2000).

Dessa forma, a Rússia prova que tem tentado, apesar de seus entraves políticos, econômicos e estruturais, e das limitações que a mudança política gerou ao país, trazer benefícios da língua de sinais às crianças surdas, pois acreditam que, quanto mais cedo as crianças surdas forem expostas à língua de sinais, mais cedo elas criarão sua autonomia lingüística. (GREGORY,1996).

A Rússia está tentando buscar um caminho para o surdo, que não destrua sua diferença, mas sim que mantenha vivo o indivíduo, a sua língua e sua diferença, como diz Derrida (1997): “uma língua de que o outro possa se apropriar, uma língua traduzível”.

Ao longo dos anos, outro país que tem tentado construir um trabalho com os surdos e com a sua língua, usando para tanto o intérprete de sinal, é a Índia. Ainda que muito distante do caminho adotado pela Rússia, teve para essa construção uma organização muito importante, chamada DEAFAX²⁵ (JAMES, 2001).

A filosofia central do DEAFAX tem focado a tecnologia como uma poderosa ferramenta para dar às crianças surdas o incentivo para lerem, escreverem e melhorarem suas habilidades de alfabetização. A capacidade de se comunicar com outras pessoas à distância também amplia fortemente as oportunidades da criança de desenvolver sua linguagem e habilidade de compreensão de leitura e escrita.

Um aspecto importante disponível para crianças e adultos surdos é o envolvimento de instrutores surdos, treinadores, mentores e da equipe operacional em todos os programas da DEAFAX. Eles têm um papel-chave, atuando como padrões, e também são particularmente efetivos para o estabelecimento da boa comunicação e para tornarem todos os programas acessíveis. Por uma questão de princípio, pelo menos a metade dos 28 membros da equipe dos programas do Deafax é surda.

A tecnologia tem potencial para exercer um importante e significativo papel na vida das pessoas. Ela está continuamente progredindo e rompendo novas barreiras, com novos produtos tornando-se constantemente disponíveis. Telefones de texto são muito

²⁵ A Organização Deafax é uma instituição de caridade registrada e organizada para “criar um mundo no qual crianças e adultos surdos possam se comunicar efetivamente com as pessoas ouvintes em igual base através da interação humana e pela tecnologia de informações e comunicações (ICT)” (Deafax, 2001). Foi fundada em 1985 por Ken Carter, professor formado de surdos e consultor especial, que é agora Chefe Executivo da Instituição. Ele estabeleceu um projeto para capacitar estudantes surdos que deixaram a educação superior em leitura para manter contato através de fax e outras formas de comunicação à distância. O Deafax cresceu de sua iniciativa original, então agora engloba um amplo número de projetos capacitando crianças e adultos surdos a acessarem e receberem treinamento no rápido desenvolvimento das tecnologias modernas de IT (Informação Tecnológica). Mas esta instituição faz mais do que promover o uso de várias tecnologias: Deafax também promove pesquisa e financia projetos para melhorar as facilidades educacionais e oferecer oportunidades de emprego para crianças e adultos surdos no Reino Unido e em outros países, tais como a Índia. (JAMES, 2001, p. 11).

úteis para surdos, bem como outras tecnologias da comunicação. Similarmente, a tecnologia de informações na forma da Internet pode abrir portas e criar oportunidades que não seriam tão acessíveis de outra maneira. (JAMES, 2001).

A Índia está conseguindo, através do Deafax, avançar em recursos tecnológicos para as pessoas surdas interagirem e atuarem em suas comunidades, favorecendo assim a disseminação de uma outra língua, a língua de sinais, e também favorecendo a escrita e leitura desses surdos, pois essas tecnologias difundem o uso da escrita.

James (2001) comenta que, das 300 milhões de crianças na Índia, 100 milhões não vão à escola. O número relativo de crianças surdas que vão à escola é muito menor do que isto: a maioria fica em casa. Algumas crianças surdas freqüentam escolas comuns; outras escolas para surdos. Toda escola para surdos tem uma lista de crianças que gostariam de se matricular, mas que não podem porque suas famílias não podem pagar pelos livros e outras despesas. Há escolas particulares e públicas para surdos, com taxas anuais que são altas para muitas famílias.

Segundo JAMES, (2001), a razão entre meninos e meninas que estudam em escolas para surdos é desproporcional, o que pode ser visualizado no quadro a seguir:

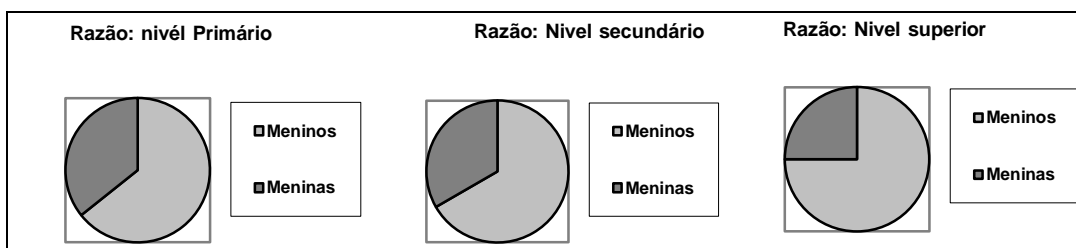


Figura: 2- Razão entre meninos e meninas no ensino

Percebe-se, no quadro acima, o quanto às mulheres surdas são discriminadas no âmbito escolar e também nas relações cotidianas. Um exemplo disso é o preconceito

quanto a se casar com uma mulher surda, pois até os homens surdos preferem se casar com uma mulher ouvinte, com a afirmação que ela poderá cuidar melhor deles.

Os métodos de ensino para surdos, nas escolas indianas, são basicamente orais, com alguma língua de sinais para auxiliar o professor. Não existem professores surdos para surdos. A maioria das crianças surdas deixa a escola sem nenhuma qualificação na busca de emprego.

O maior problema nas escolas de surdos na Índia é que o currículo e os livros-texto são os mesmos que são usados nas escolas para ouvintes. O governo exige que as escolas para surdos cumpram o currículo nacional, e, deste modo, as crianças surdas devem prestar os mesmos exames, sem nenhuma diferenciação ou “regalia” pelas suas necessidades especiais. Há um pequeno financiamento do governo para capacitar os professores dos surdos a desenvolverem estratégias especiais de ensino a crianças surdas. No entanto, os professores têm medo de não alcançar os padrões do governo, e ao mesmo tempo têm poucos meios de alcançá-los. (JAMES, 2001).

Uma lição típica pode consistir do professor copiar no quadro-negro o texto do livro que faz parte do material do governo. As crianças então copiam do quadro sem compreenderem aquilo que supostamente deveriam aprender. Professores de surdos não são bem pagos, recebendo apenas um pequeno bônus em relação aos professores de escolas comuns. Também por causa da burocracia, alguns professores têm que esperar meses para receber seus salários, o que acarreta a diminuição de professores para surdos.

JAMES (2001) descreve que o Deafax organizou uma pesquisa, a ser conduzida em todas as escolas para surdos em Tamil Nadu, com a finalidade de prover mudanças úteis nas escolas para surdos de Tamil Nadu. Esta pesquisa foi realizada pela Fundação

Nambikkai e financiada pela Divisão Internacional do Fundo da Comunidade, sendo desenvolvida e implementada por um consultor de desenvolvimento, Professor W. A. F. Hopper. Tamil Nadu é a província mais ao sul da Índia, e tem uma população equivalente à do Reino Unido. Possui, no total, 45 escolas para surdos, das quais 44 responderam à pesquisa, que abordou professores, coordenadores, alunos, adultos surdos e pais de crianças surdas.

Os resultados da pesquisa dão conta de que a maioria dos coordenadores – 40 dentre 43 – gostariam de preparar um currículo diferente do Nacional para seus alunos surdos, com a inserção de intérpretes de sinais. Isto foi confirmado também pelos professores: 88% disseram que os livros do governo não proporcionavam um “aprendizado prazeroso”; 80% acreditavam que o currículo de matemática e ciências era muito pesado para ser alcançado pelas crianças surdas; e 32% gostariam de livros que fossem orientados mais visualmente com a ajuda de um intérprete em sala de aula. (JAMES, 2001).

No total, 620 pais de crianças surdas fizeram parte da pesquisa, e seus comentários foram realmente reveladores: 55% disseram que “geralmente não se sentiam orgulhosos de seus filhos surdos”; mais de 90% não esperavam de seus filhos um grande avanço na escola; apenas 11% ajudavam seus filhos com as tarefas escolares em casa. Certamente não estava sendo dada aos pais a assistência necessária para que apoiassem seus filhos. (JAMES, 2001).

Com relação aos resultados apresentados pela pesquisa, em particular no que diz respeito à questão do currículo, a Deafax financiará o trabalho do Professor Hopper na produção de um currículo experimental que será testado, primeiramente, em duas

escolas. Posteriormente proporá ao governo uma revisão do currículo educacional para as crianças surdas.

A pesquisa nas escolas para surdos, em Tamil Nadu, foi realizada com a aceitação do governo, que aprovou o projeto em 1º de abril de 2000. O intercâmbio entre a educação governamental local e a educação especial oficial em Tamil Nadu será muito relevante, se mudanças no sistema de educação para crianças surdas forem efetivadas.

Os professores e coordenadores das escolas têm um papel importante no planejamento de um currículo mais acessível e na modificação das “medidas” de progresso e evolução dos alunos surdos. Um “comitê jurídico”, formado por professores dos surdos, pais, indústria e líderes da comunidade, tem se unido para lutar por melhorias. Também foram realizadas reuniões entre líderes da educação para surdos e representantes do governo. (JAMES, 2001).

Um aspecto importante desse projeto na Índia é o direcionamento do projeto para as garotas. Será dada prioridade às suas necessidades em todos os níveis, em um esforço pra redirecionar a discriminação que sofrem.

Outro aspecto é a dificuldade que as crianças surdas apresentam para aprender a escrever, uma vez que a língua oficial é o inglês, mas a língua nacional é Tamil Hindi, uma língua muito difícil, que apresenta muitas letras.

Em Tamil Nadu algumas escolas ensinam inglês para seus alunos. Outras usam apenas Tamil Hindi, que é a língua nacional da Índia, e eu acredito que sua forma escrita tenha sido transposta para o quadro-negro. Entretanto, Tamil tem 256 letras em seu alfabeto, o que deixa dificuldades óbvias para seu uso em tecnologia. O fato de existirem tantas letras também torna difícil para as crianças surdas aprenderem a escrever Tamil e, de acordo com as informações que recebi dos professores, poderia ser mais fácil para as crianças surdas aprenderem palavras em inglês e construir sentenças em inglês do que tentarem ser alfabetizadas em Tamil. Mas certamente um aspecto importante a ser considerado no futuro é a extensão do uso de novas tecnologias nas línguas nacionais e locais. (JAMES, 2001, p. 13).

Nos novos projetos do Deafchild UK, os princípios de encorajamento da alfabetização e das habilidades de comunicação, através de novas tecnologias, são as bases para o Deafchild na Índia. O princípio de que metade do grupo deve ser surda também é mantido no Programa da Índia. O desenvolvimento de iniciativas secundárias, para melhorar a educação dos surdos, através de mudanças curriculares e através dos acampamentos de verão para os pais de crianças surdas, pode resultar em benefícios significativos para as crianças surdas (JAMES, 2001).

Programas como o DEAFAX, em países em desenvolvimento, provam que existem caminhos para se construir uma sociedade mais responsável na sua diversidade. O caminho é longo, mas não impossível. Os países já desenvolvidos devem estar abertos a ajudar e financiar com implementação tecnológica de ponta, para que a diferença possa ser mantida, mas entendida e respeitada na construção de uma sociedade mais justa para todos.

Um país que tem buscado desenvolver trabalhos para educação do surdo, formação de intérprete de sinais, respeito à língua de sinais da comunidade surda, dentro de uma perspectiva bicultural, é as Filipinas. Esse país, que fica na Ásia e possui aproximadamente setenta e três milhões de pessoas, tem realizado parcerias com alguns países desenvolvidos, através do Serviço Voluntariado Estrangeiro (VSO – Voluntary Service Overseas).

A VSO é a maior agência independente e internacional de envio de voluntários. Assiste comunidades na Ásia, no Pacífico, na África, no Caribe, na Europa Ocidental e nos países formadores da ex-URSS, a fim de alcançar seus objetivos de desenvolvimento.

O serviço de Voluntariado estrangeiro oferece assistência prática, de longa duração, na forma de voluntários – homens e mulheres qualificados para trabalhar por remuneração muito baixa, para áreas em que uma equipe local não está disponível. Atualmente, há quatro voluntários para trabalhar com surdos atuando na Namíbia, na Nigéria, na Tailândia e nas Filipinas. (HART, 2001).

Hart é um intérprete de sinais e pesquisador que participou de um programa de voluntariado que vem trabalhando na Universidade de Bristol, com o professor Dr. Ronald Brouillette, e foi chamado para ser intérprete de língua de sinais para surdos durante três anos nas Filipinas.

Hart foi chamado para trabalhar nas Filipinas a convite do professor Dr. Ronald Brouillette, que procurava alguém que fosse capaz de atuar como um modelo para os surdos, trocando experiências e habilidades com filipinos surdos e encorajando-os a se envolverem na educação e esportes para surdos. Eventualmente a VSO concordou em financiá-lo como intérprete por 3 anos (1997-2000). (HART, 2001; p. 29).

No tempo em que Hart (2001) trabalhou nas Filipinas, havia um número maior de pessoas surdas, com surdez profunda ou severa beneficiadas pela VSO. Como muitos programas não tinham experiências com surdez profunda e severa, Lingkod Banahaw proveu um modelo de treinamento nessa área. Ele trabalhou com eles para desenvolver um treinamento de liderança para surdos, educação para professores de surdos e intérprete de sinais.

Grupos formais de surdos, ligados a uma associação e ou federação, e grupos informais têm se estabelecido na cidade de Manila e em outras grandes cidades. A VSO oferece meios para os surdos se encontrarem e aprenderem temas relevantes ligados à surdez. A PFD (Federação Filipina para Surdos) e Deaf Sports Pilippines (DSP) levam

seus membros às fontes de emprego, serviços sociais e outras agências que podem responder às suas necessidades, além de formarem intérpretes de sinais, conhecedores da cultura e dos costumes dos surdos, para auxiliá-los em várias situações do cotidiano.

Certamente é importante para os intérpretes aprenderem sobre a cultura e os costumes das pessoas surdas nas Filipinas para respeitá-las no seu trabalho diário. Dentre os aspectos culturais, incluem-se a língua e o comportamento, entre outros. As pessoas surdas inglesas, que chegam nas Filipinas pela primeira vez, precisam aprender a Língua de Sinais Filipina (PSL) e o intérprete pode auxiliá-las até a aquisição da nova língua.

Os surdos que chegam ao país, ao se apropriarem da língua de sinais Filipinas, podem se apropriar da cultura desse país e ajudar na construção de uma educação bicultural para o surdo, intensificando a importância da inclusão em todas as instâncias da sociedade.

Novos caminhos para o trabalho com surdos, através dos intérpretes de língua de sinais, vêm se tornando realidade mesmo em países muito pobres, como é o caso de Zimbábue, pertencente ao continente Africano. Zimbábue é um país no sul da África, com uma população de aproximadamente 9 milhões de habitantes.

Este país foi uma colônia Britânica (Rodésia do Sul e posteriormente Rodésia) de 1890 até 1965, quando uma Declaração Unilateral de Independência impôs ao país uma liderança da minoria branca de Ian Smith. Após 15 anos dessa liderança, a independência real foi alcançada em 1980. (BARCHMAM, 2000).

A educação de crianças surdas no Zimbábue teve início em 1940, quando as irmãs Dominicanas da Igreja Católica abriram escolas para crianças surdas africanas. Posteriormente, uma escola para crianças surdas e cegas foi aberta pela instituição

nacional de caridade para deficientes, na década de 1960. Após uma epidemia de pólio, a Cruz Vermelha abriu duas escolas para crianças brancas e negras com deficiências físicas, visuais e auditivas.

Segundo Barchmam (2000), as primeiras escolas tinham professores vindos de países da África do Sul, Inglaterra e Alemanha, e estes professores traziam novos métodos de comunicação para surdos. A Igreja trouxe a experiência de ensinar crianças surdas na África do Sul, enquanto as irmãs Dominicanas tinham experiência da África do Sul, Irlanda e Alemanha. Toda a equipe de treinamento estivera em diferentes lugares do mundo até meados de 1980, e como resultado houve uma grande variedade de idéias para a educação de surdos e o papel do intérprete de sinais no Zimbabwe.

O legado deixado na educação dos surdos, da era colonial, mostra que a educação era oferecida apenas para uma pequena porcentagem de crianças surdas, em escolas especiais autônomas e isoladas, e as escolas eram racialmente segregadas também para os surdos, assim como era toda a educação para negros, antes da independência.

Na época da independência, havia falta de organização nacional e planejamento na educação para surdos, e cada escola era financiada e administrada independentemente. Havia um forte apelo à caridade para a manutenção dessas.

Barchmam (2000) relata que, no período em que o Zimbabwe foi colônia inglesa, e logo após sua independência, por falta de organização, preocupação e entendimento das minorias, houve uma atitude negativa em relação ao trabalho educacional dos deficientes no país, permeada de superstições e bruxarias. Durante esse período, os surdos vivenciaram perseguição e morte.

Depois de sua independência, o governo assumiu a responsabilidade pelo desenvolvimento e expansão da educação especial, a qual se estendeu ao

desenvolvimento de uma política de oferta integrada para a maioria das crianças com necessidades especiais (incluindo crianças surdas) e programas para professores dessa clientela, com formação continuada.

Em 1980, aproximadamente 4000 crianças com necessidades especiais estavam recebendo educação no Zimbabwe, e esse número aumentou para mais de 10000 em 1994. Em meados de 1990, o Zimbabwe tinha cinco escolas especiais para crianças surdas e cerca de 40 unidades de apoio se uniram para auxiliar as escolas de ensino primário e secundário, fornecendo alimento para aproximadamente 1000 crianças surdas continuarem seus estudos, uma vez que essas não tinham comida em suas casas, dificultando sua ida à escola. (BARCHMAM, 2000).

O Zimbabwe vem sofrendo grandes influências internacionais ao longo da sua história e a educação dos surdos também não fica fora dessa influência. Nesse país existem muitos surdos, o que condiz com a triste realidade da população em relação à qualidade de vida que lhe é oferecida, muito precária, com um número elevado de crianças deficientes, desnutridas, doentes e surdas. (BARCHMAM, 2000).

Quando ainda era colônia, os acordos, no que tange à educação de surdos, eram principalmente entre igrejas ou escolas de caridade e organizações não governamentais. Por meio dessas ONGs, providenciavam-se fundos, equipamentos e ou oportunidades para treinamento de professores e intérpretes de língua de sinais.

No fim da década de 90, embora os acordos individuais entre essas organizações não governamentais e entidades ainda existissem, foram sendo trocados por acordos entre governos para prover fundos, e acordos entre governo e organizações intergovernamentais para direcionar políticas de educação para surdos. (BARCHMAM, 2000).

Após a independência, a educação para surdos tem sido direta e indiretamente influenciada, dentre outras coisas, pelo Ano Internacional de Pessoas Deficientes, por declarações e documentos internacionais, e financiada por uma agência bilateral, que provê fundos de acordos governo-governo e o uso de voluntários estrangeiros.

A outra maior influência tem sido de organizações para surdos e deficientes, que têm se preocupado em formar mais intérpretes e popularizar a língua de sinais no Zimbabwe, uma vez que lá, devido à má qualidade de saúde, o nível de surdez é muito elevado. (BARCHMAM, 2000).

Desde a independência, organizações intergovernamentais, tais como a UNESCO e também a Organização Mundial da Saúde – OMS, têm exercido influência na política de desenvolvimento de programas educacionais e da comunidade, de diversas formas, no Zimbabwe:

- através da disseminação de informações em forma de publicações, conferências, encontros e seminários regionais e sub-regionais;
- através da troca de idéias entre organizações governamentais e não governamentais;
- recentemente, na década de 1990, através do uso de declarações e depoimentos internacionais em assuntos educacionais.

Organizações internacionais aumentaram sua influência em assuntos relacionados às vidas de pessoas surdas, incluindo a educação. Também tiveram forte influência junto à UNESCO as abordagens bilíngües para comunicação, o uso de intérpretes de sinais e ainda a preferência pela existência de escolas especiais para surdos.

Barchmam (2000) relata que algumas organizações internacionais também têm buscado influenciar direta e indiretamente as políticas no Zimbabwe, através do reconhecimento da Associação de Surdos nesse país (ASSOD), fundada em 1988, e do desenvolvimento recente de cooperação entre países do sul e leste da África.

A última forte influência para o desenvolvimento da educação de surdos no Zimbabwe tem sido o apoio financeiro para a educação especial, dado ao governo desse país pela Agência Internacional de Desenvolvimento da Suécia. Desde 1982, uma parte desse dinheiro tem sido usada para o desenvolvimento de programas de habilitação para deficientes e projetos especiais de educação, incluindo um programa nacional para o treinamento de intérpretes de línguas de sinais, equipamentos para as unidades de apoio para crianças surdas e fundos para o projeto de pesquisa em língua de sinais. (BARCHMAM, 2000).

Um país pobre como o Zimbabwe tem problemas em várias esferas da sua sociedade, mas investir na saúde e na educação são importantes caminhos para a transformação do país, dando possibilidades de melhoria para a sociedade. Essas possibilidades trazem, a longo prazo, uma vida com mais qualidade e respeito, onde as diferenças poderão ser compreendidas, respeitadas e trabalhadas dentro da instituição escolar, por meio da formação continuada dos professores, que podem, no futuro, fazer parte da educação de toda a comunidade.

Ao fazer alguns relatos desses países, essa pesquisa procurou mostrar os vários projetos e políticas que governos, ONGs e entidades vêm realizando em países com situações semelhantes à do Brasil e países com propostas avançadas na questão da educação do surdo.

Não foram discussões muito aprofundadas, por não haver disponibilidade em literatura no assunto, e por não ser o objetivo maior desse trabalho, mas procurou-se despertar o interesse do leitor e, principalmente, dos professores para questões que, muitas vezes, acreditamos estarem presente somente no Brasil, ou não existirem em nenhuma parte do mundo, abrindo caminhos para estudos e trabalhos futuros.

Compreender o contexto do desenvolvimento de políticas de educação especial no Brasil ou em outros países é muito complicado, pois é necessário vivê-las de perto, fazer parte da comunidade, da instituição escolar, assim como também conhecer as pesquisas que envolvem a população estudada. Isto porque aspectos políticos, históricos, sociais e culturais de sistemas particulares devem ser considerados, o que só é possível através da análise e compreensão das raízes que alimentam os sistemas educacionais vigentes.

Mas podemos pensar a verdadeira educação em qualquer país que tenha como pressuposto um novo paradigma, “a educação de qualidade para todos, na era da globalização”, onde todos possam ter oportunidades iguais. Com a implementação desse novo paradigma, cabe aos órgãos competentes de cada país oferecerem caminhos para que, juntamente com parcerias, a sociedade busque equacionar problemas, buscar soluções, mediar processos de construção de novos conhecimentos e colocar em prática ações de oportunidades para todos.

Isto significa que a educação que pensa na diferença precisa deixar de ser uma ‘proposta’ para se tornar uma realidade em qualquer escola do mundo que esteja preocupada com a construção de uma sociedade justa para todos.

Para que essa educação possa se efetivar, é necessário, como afirma Nóvoa (1993, p. 34):

Que cada professor seja chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para participar dessa formação.

A formação do professor deve ser pensada dentro de um âmbito maior, com a educação sendo vista como um processo através do qual aprendemos a ser membros da sociedade, independente do país onde essa educação aconteça.

Na prática, a escola dos dias de hoje está fundamentada em princípios neoliberais, que atende a uma sociedade globalizada, fortalecendo o velho, não abrindo caminhos ao novo, uma vez que a função da escola é mostrar como o mundo é, e ele é velho. Assim os elementos da aprendizagem se tornam ultrapassados, pois eles estão sempre ligados ao passado.

Na educação dos surdos, esse fio condutor com o passado, sobrepondo o uso da língua oral sobre a língua de sinais, evidencia que o surdo, na maioria dos países, é visto como alguém que precisa ser reabilitado para exercer seu papel de cidadão em um mundo onde a língua oral é que ainda determina a identidade do cidadão.

Ao pensarmos na situação brasileira, vemos que o conservadorismo ainda faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é:

Sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança do mundo, o mundo da criança, o aluno que não aprende da escola, a escola do aluno que não aprende, o novo do velho, o velho do novo. (FERREIRA, 2002, p.230).

No que se refere à educação dos surdos e à profissionalização do intérprete de língua de sinais, essas se encontram ainda muito aquém do desejável, muito ligadas a concepções do passado.

Não existem programas de voluntários de intérpretes de língua de sinais para a pessoa surda e, somente a partir do ano de 2001, foi promulgada a primeira lei²⁶ referente à obrigatoriedade de intérpretes em lugares públicos, para a população surda.

Essa lei foi promulgada muito em função da pressão que as pessoas surdas fizeram junto ao senado (LUZ, 2002). Um dos motivos é que a população surda engloba cerca de 1,5% da população brasileira, o que representa 2.459.214 pessoas. (Russo, 2000).

O Brasil possui 170 milhões de pessoas, sendo um país de contrastes, com grande disparidade em indicadores básicos ao longo de seu largo território, e com grandes variações na entrada de recursos financeiros. Brasileiros ricos podem prontamente se beneficiar de qualquer atendimento, incluindo atendimento para suas crianças surdas, mas a maioria das famílias não tem acesso aos serviços por razões de distância ou custo alto.

Muitas intervenções para crianças surdas são apenas disponíveis no setor privado, e mesmo a língua de sinais é ainda muito discriminada no setor de baixa renda, pela

²⁶ “Em 09 de janeiro de 2001, a Lei Federal [nº 10.172 foi aprovada estabelecendo um](#) Plano Nacional de Educação (Ministério da Educação, 2002b) que objetiva implantar em cinco anos e generalizar em dez anos o ensino da Língua de Sinais Brasileira para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares. Em outubro de 2001, os Deputados da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo aprovaram o projeto de Lei Estadual nº. 900/1999 que oficializa a Libras como meio de comunicação da comunidade surda (Sentidos, 2002b). Em 21 de janeiro de 2002, a Prefeita Marta Suplicy sancionou a Lei Municipal [nº 323/01](#) de autoria do Vereador Carlos Alberto Bezerra Jr., que oficializa a Língua de Sinais Brasileira (Libras) como meio de comunicação e instrução da Comunidade Surda no município de São Paulo (Sentidos, 2002a). Finalmente, no dia 24 de abril de 2002, o Presidente Fernando H. Cardoso sancionou a Lei nº. 10.43, que oficializa a Língua de Sinais Brasileira em todo o território nacional (Ministério da Educação, 2002c). [...] Ou seja, esta Lei deixa clara a importância, agora oficial (Art. 1º), da Língua de Sinais Brasileira na educação e no cotidiano da pessoa surda brasileira, seja na escola, ou nos serviços essenciais (Art. 2º e Art. 3º) ou na formação de profissionais da área (Art. 4º). Desta forma, temos aumentada a sua difusão entre as pessoas surdas, professores e profissionais que trabalham com esta população”. (LUZ, 2002; p.16;17).

família entender que o surdo que não é oralizado fica ainda mais à margem da comunidade, sem garantia de escola e emprego, sendo que o uso da língua de sinais para essa população caracteriza ainda mais a sua diferença.

A família entende, também, que se deve “humanizar o surdo” para que ele possa ser normal e, assim, exercer seus direitos junto à comunidade, conceito este internalizado desde da idade média e que ainda hoje está presente na maioria das comunidades ouvintes.

Dentro deste contexto, é preciso que a língua de sinais assuma sua importância para o desenvolvimento global da maior parte dessas crianças surdas, especialmente para as crianças de classes menos favorecidas, que pouco se beneficiam dela. No caso das crianças com perdas severas e profundas, é certo que estas não desenvolverão a língua oral naturalmente, por não possuírem audição normal e por não conseguirem compreender o que ocorre ao seu redor nem se fazerem compreender. Desse modo, podem tornar-se frustradas, retraídas e desenvolver problemas comportamentais. (LICHTIG, 1997).

Para a maioria das pessoas que lidam com a criança surda, o principal problema da deficiência auditiva é a barreira no desenvolvimento lingüístico oral e na troca de informações pela fala. Na freqüente crença profissional, social e familiar de que a articulação oral seria a única forma de linguagem, muitas crianças com surdez pré-lingüística insistentemente ensinadas no Oralismo puro passam a apresentar sérios atrasos lingüísticos e, conseqüentemente, globais. Felizmente, contudo, tal visão oralista radical tem diminuído sistematicamente nos últimos anos. (LUZ, 2002)

Várias garantias já vêm sendo previstas na Constituição Federal, como foi relatado anteriormente, onde a maior e a principal é a Lei de Diretrizes e Bases - L.D.B., que faz muitas menções às pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Segundo o site

Entre Amigos (2002), um site de informações na área de deficiências, há um grande número de direitos constitucionais garantidos para a pessoa portadora de deficiência, e outros tantos associados. (LUZ, 2002, p. 16):

As garantias constitucionais não são as únicas, havendo outras na legislação infra-constitucional, ou seja, nas normas legais hierarquicamente inferiores (leis, decretos, portarias, etc.). Como exemplo poderíamos mencionar a Lei 7853/89 que traz o modelo geral de garantias às pessoas portadoras de deficiência. Nesta norma infra-constitucional constam garantias na área da educação, da saúde, da formação profissional e do trabalho, na área de recursos humanos, das edificações e criminalização do preconceito.

O reconhecimento de uma educação com garantias para as pessoas surdas, no Brasil, vem ocorrendo dentro das instâncias governamentais e recentemente várias foram as conquistas nesta área. Em 2001, o Ministério da Educação e Cultura – MEC- organizou um grande projeto com o nome de: “Cruzada em Libras: a língua que se vê”, onde foram oferecidos cursos para a formação de instrutores e intérpretes de LIBRAS, previstos na Lei Federal [nº 10.098](#), de 19 de dezembro de 2000 (SENTIDOS, 2002a).

A lei determina ao poder público a responsabilidade pela criação de mecanismos para que as pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação tenham satisfeito seu direito de acesso à educação.

Em 09 de janeiro de 2001, a Lei Federal [nº 10.172](#) foi aprovada estabelecendo um Plano Nacional de Educação, o qual objetiva implantar em cinco anos e generalizar em dez anos o ensino da LBS para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares. (LUZ, 2002).

No mês de outubro de 2001, os Deputados da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo aprovaram o projeto de Lei Estadual nº. 900/1999, que oficializa a Libras como meio de comunicação da comunidade surda (SENTIDOS, 2002b).

No dia 21 de janeiro de 2002, a Prefeita Marta Suplicy sancionou a Lei Municipal [nº 323/01](#), de autoria do Vereador Carlos Alberto Bezerra Jr., que oficializa a Língua de Sinais Brasileira (LBS) como meio de comunicação e instrução da Comunidade Surda no município de São Paulo (SENTIDOS, 2002a).

E por fim, no dia 24 de abril de 2002, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº. 10.436, que oficializa a LBS em todo o território nacional (Ministério da Educação, 2002c), afirmando que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visomotora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras, não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Segundo Luz (2002; p.18), a Lei que trata das questões da LBS e do intérprete é clara quando aponta no:

(Art. 1º), da Língua de Sinais Brasileira na educação e no cotidiano da pessoa

surda brasileira, seja na escola, ou nos serviços essenciais (Art. 2º e Art. 3º) ou na formação de profissionais da área (Art. 4º). Desta forma, temos aumentada a sua difusão entre as pessoas surdas, professores e profissionais que trabalham com esta população. Em suma, nos últimos anos os diferentes níveis de governo vêm dando especial atenção às questões dos portadores de necessidades especiais. Com isso, tanto as instituições, como os profissionais, e também os materiais pedagógicos que estejam em acordo com as novas diretrizes nacionais, serão essenciais para complementar e reforçar as medidas que recuperam a cidadania desta população esquecida durante anos em nosso país.

Quando pensamos na inclusão e na integração, tão importantes e atuais nesse momento na escola, com a legislação brasileira destacando que elas são de fácil acesso a todos, sejam alunos com crenças diferentes, raças diferentes, línguas diferentes, olhares diferentes, andares diferentes e pensares diferentes, temos que refletir sobre uma escola de qualidade para todos, incluindo nela alunos e professores, considerando assim o aspecto sócio-cultural e vários fatores, entre eles a visão ideológica de realidade construída sócio e culturalmente pelos responsáveis pela elaboração da educação em nosso país. (BARBOSA, 1998).

Barbosa (1998, p.1) aponta que os julgamentos de:

“deficiência”, “retardamento”, “privação cultural” e “desajustamento social ou familiar” são todos construções culturais elaboradas por uma sociedade de educadores que privilegia uma só forma para todos os tipos de “bolos”. E geralmente a forma de “bolo” é determinada pelo grupo social com mais poder na dinâmica da sociedade[...]”.

Dentro da escola é comum a prática de classificar e categorizar alunos baseado no que eles não sabem, não querem ou não podem fazer, reforçando o fracasso desses e excluindo a escola de culpa. O problema é visto sempre como se a culpa fosse do aluno e não da questão metodológica, curricular e da organização escolar.

[...] Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, etc., é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos [...] (BARBOSA, 1998, p. 1).

A inclusão passa por todas as instâncias da sociedade, mas é na implementação escolar que a inclusão apresenta os maiores problemas no Brasil. A escola Brasileira, caracterizada por ser um espaço com tanta diversidade, não possui elementos para que essa diversidade possa ser discutida, trabalhada e construída. Ela não aceita a inclusão por entender que essa proposta foi imposta pela administração superior à comunidade educacional, sem a participação do coletivo no debate de idéias, e também por entender que:

[...] inexistem critérios e uma política consistente para a colocação de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares; há uma carência de capacitação continuada e de suporte técnico-científico para os professores, sejam eles do ensino regular, sejam eles do ensino especial; a responsabilidade tem sido toda relegada para os professores, somente; não se percebe, da parte da administração superior, consistência entre a opção política feita e as providências de caráter administrativo e técnico-científico correspondentes e essenciais para viabilizar a construção da inclusão [...] (Aranha, 2001, p. 15).

Educar, como apontam Souza e Góes (1999), é incluir a criança no processo de escolarização, oferecendo-lhe condições de inclusão social, com participação e integração social. Assim sendo, a exclusão escolar corresponde à não educação, na medida em que a escola exclui e nega a sua função, desorganizando a construção de uma escola fundamentada na igualdade entre os indivíduos.

Ao falar em inclusão, não podemos deixar de levantar novamente os pontos positivos, defendidos na Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, em Salamanca, na Espanha, na chamada “Declaração de Salamanca”, que teve por objetivo

norteador propiciar, na escola, educação a todos os alunos com todas as suas diversidades. No Brasil, a partir de então começaram a aparecer trabalhos em escolas, com professores, em administrações públicas, como casos de experiências com cegos, deficientes físicos e deficientes mentais, surdos e intérpretes em Língua de Sinais. A nova L.D.B. reservou um capítulo dedicado à educação especial, onde é assegurada a inclusão e a integração.

No que diz respeito ao trabalho com surdos no Brasil, Lopes (1998) aponta que em um primeiro momento parece ser uma atividade desenvolvida para a cultura oral. Com isso, a intolerância vem à tona quando não há a aceitação, por parte de pessoas ouvintes, da diferença que tem o surdo, no caso a língua de sinais.

Cárnio (1997), em recente pesquisa, observou que há diferenças lingüísticas na produção da leitura e escrita entre surdos e ouvintes, visto que há uma diferença de quase dois anos de defasagem entre os níveis de leitura de alunos surdos e ouvintes.

[...] o sujeito que não capta ou ouve as freqüências sonoras da fala humana na intensidade normalmente usada, não aprenderá como outras, visto que os ouvintes desenvolvem uma linguagem (escrita e oral) segundo padrões uniformes utilizando a audição [...] Portanto, a audição torna-se o canal pelo qual ocorre o processo de aprendizagem, à medida que as pessoas ao redor falam de objetos, fatos, sentimentos no instante em que tais coisas estão ocorrendo. (FERRARO, 2001, p. 37-38).

Cárnio (1997) demonstrou, em uma pesquisa realizada com professores e crianças surdas, que os professores não sabem mediar o processo de construção da leitura e escrita dos alunos surdos, não usam sinal e nem intérprete para essa mediação.

Segundo Cárnio, apud Ferraro (2001, p. 38):

[...] na leitura, trabalha-se a compreensão de vocábulos, privilegiando-se uma interpretação única de significado. O aspecto lúdico da leitura, voltado para a

construção do conhecimento, fica em segundo plano. Em relação à escrita, apesar de serem semanticamente corretas, são sintaticamente inadequadas.

A língua do surdo, no que tange à leitura e à escrita, é sempre mediada pela língua de sinais, que é diferente do português. A inclusão não dá o apoio técnico-científico ao professor que, sem o domínio da língua de sinais e do conhecimento da construção da leitura e escrita do aluno surdo, media o surdo a construir frases corretas, nas quais o surdo não é capaz de organizar cognitivamente suas idéias quando lê ou escreve. Dessa forma, a inclusão do surdo torna-se uma experiência negativa, construindo nele sentimentos de baixa auto-estima durante o processo de construção da aprendizagem. (CÁRNIO, 1997).

A escola brasileira, como espaço social, tem na diversidade um rico instrumental de trabalho, mas não está preparada para receber uma criança que possui um outro código lingüístico. Assim exclui os alunos surdos, que usam como código lingüístico a língua de sinais, e nem permite que eles se beneficiem do intérprete de LBS. Mas, como bem aponta Carnio (1997), é utópico acreditar que toda a sociedade vai estar apta a adotar a língua de sinais dos sujeitos surdos como alternativa de comunicação. Por isso a importância do intérprete de LBS.

Em seus estudos, Lacerda (1996) observou que na ausência de uma língua comum satisfatória, dominada pelos interlocutores, onde os processos dialógicos possam ser estabelecidos entre surdos e ouvintes, fica difícil para o surdo estabelecer a construção de conhecimento, já que esta se dá através das trocas com o outro. Dessa maneira, a comunicação de surdos e ouvintes dentro de um contexto escolar, sem o uso da língua de sinais, mostra-se ineficaz para a proposta de inclusão, pois prejudica as trocas entre os alunos e também entre alunos e professores.

Mesmo assim, as crianças surdas interagem com ouvintes criando situações de comunicação tais como olhar, toque, gestos, pinturas, desenhos, mímica, etc., de modo a assegurar sua convivência na comunidade ouvinte.

Segundo Lopes (1999, p. 91):

[...] a integração social da criança surda começa na aceitação por parte dos ouvintes, da sua diferença. Isso não significa que o surdo não seja respeitado nesta sociedade porque não tem uma 'boa' fala, mas ao contrário, que ele tenha garantido junto aos ouvintes o direito de crescer com outros surdos numa relação de construção cultural materializada na língua de sinais (LS) [...]

O desempenho lingüístico do surdo em uma escola regular é muito diferente do ouvinte, uma vez que o surdo possui um impedimento auditivo e a escola não favorece uma maneira para esse desempenho lingüístico ser construído. Uma dessas maneiras poderia ser o intérprete de LBS, que traria à escola uma outra língua, um facilitador para o processo de inclusão e integração acontecer.

Cárnio, Couto e Lichtig (2000, p. 50) acreditam que cada caso deve ser analisado individualmente.

A maioria dos surdos precisa de uma escola especial, pois eles apresentam necessidades específicas quanto a suas dificuldades no acesso à língua portuguesa (oral e escrita). Mas se o acesso a estes for garantido, eles poderão ser incluídos em qualquer escola.

Nesse caso, a inclusão de crianças surdas no ensino regular deveria ser muito bem repensada. Existem projetos interessantes em várias escolas públicas, de várias cidades, em alguns estados do Brasil, mas ainda não é o ideal. Num mundo ideal, como bem aponta Kyle (1999), nasceriam bebês surdos que já emergiriam no bilingüismo; suas famílias ouvintes (que são a maioria) tentariam apoio para o entendimento e

aprimoramento da língua de sinais, em associações ou com surdos adultos, e eles estudariam em escolas com professores surdos.

As crianças surdas deveriam ser bilíngües – é vital para o seu bem estar e seu progresso no mundo. Podemos criar a base para isso de maneira mais efetiva e apropriada através da atenção às necessidades da família e desenvolvimentos no período da pré-escola. (KYLE, 1999, p. 26).

Alguns projetos já estão se iniciando, e em várias cidades eles já despontam, ainda que timidamente, tais como na cidade de Rio Claro – S.P. – Brasil, onde a Secretaria Municipal de Educação aprovou, na última Conferência de Educação (outubro/2001), a criação da função do intérprete de língua de sinais para surdos na escola regular. Ali, numa escola estadual, deu-se início a esse projeto, patrocinado pelos pais de crianças surdas e com a ajuda da comunidade escolar, tendo grande retorno no que diz respeito à aprendizagem, avaliação, leitura, escrita e sociabilização entre alunos surdos, alunos ouvintes e professores de uma quinta série do ensino fundamental, com a introdução de um intérprete ouvinte em língua de sinais, no ano de 2000.

Isto mostra que o intérprete ouvinte em língua de sinais no Brasil é o primeiro passo para que no futuro possa haver professores surdos, formados por universidades públicas e ou particulares, atuando no ensino regular junto a professores ouvintes e alunos surdos e ouvintes, e podendo utilizar a língua de sinais como sendo uma língua de uma minoria que precisa ser respeitada nas suas diferenças lingüísticas.

Somente no momento em que considerarmos a surdez aliada às condições sociais das minorias culturais, determinadas por diferenças de classe, raça e gênero, ou criarmos mecanismos que assegurem aos portadores de deficiência: seus direitos à cidadania, a aceitação de suas limitações e um planejamento consciente de sua adaptação, inserção e inclusão (no seu sentido mais amplo), é que estaremos avançando no sentido de contribuir efetivamente para o acesso à cidadania, [...] (FERRARO, 2001, p. 53).

A inclusão no Brasil deve ser justa, viável e necessária, mas exige o envolvimento de toda a sociedade e uma política educacional voltada para as minorias, para que essas possam ter suas diferenças respeitadas e reconhecidas.

Sabe-se que a L. D. B., por si só, não conseguirá trazer mudanças de base. Faz-se necessária uma política de implementação de diversas ações, simultaneamente, nos órgãos administrativos, nas escolas, na comunidade, além de uma mudança radical na estruturação dos cursos universitários, fazendo valer no currículo de todo curso o conhecimento do sujeito que vê, fala, anda e pensa diferente, pois ele também é um indivíduo que constrói, produz e transforma a sociedade.

No caso da surdez, é preciso haver uma mudança na maneira como os ouvintes percebem esse indivíduo surdo, não como DEFICIENTE, mas sim possuidor de uma língua diferente – a língua de sinais, que tem um papel importante nas descobertas e busca de um mundo melhor.

No Brasil, a profissão do intérprete de língua de sinais caminha lentamente, impedindo um avanço desse profissional e o seu reconhecimento junto à instituição escolar, o que vem sendo aguardado pela comunidade surda.

O papel do intérprete no mundo ainda é muito questionado, por ser ele um estrangeiro na língua de sinais, mas sabe-se que ele é quem vem ampliando o conhecimento da população de ouvintes a respeito da língua de sinais.

Segundo Ferreira (2002, p. 30-31), há sempre um locutor no ato da fala, o qual expressa em símbolos o que ocorre em sua mente:

No caso do ouvinte, o sinal que é emitido o exercita a uma determinada ação; do ponto de vista da comunicação propriamente dita, o símbolo vem representar aquilo que o locutor pretende expressar. A evocação realizada

pela memória tem papel preponderante neste sentido, tanto nas línguas orais, como nas línguas de sinais. Entretanto, esse processo é um emaranhado de conexões neurológicas, emocionais e sociais e, o fato da linguagem ser construída por signos, faz com que seja considerada dentro de um campo vasto de processos simbólicos, quer sociais e psicológicos.

Segundo Behares (1996), a linguagem é o meio mais completo da expressão simbólica, ocupando um lugar de destaque não só nas teorias que tratam dos signos lingüísticos, mas também na educação, psicologia e em outras ciências humanas. Assim, o intérprete deve ter um profundo entendimento do simbolismo que permeia sua atuação, mesmo porque a totalidade dos elementos lingüísticos visuais que usa, no caso da língua de sinais, difere da língua acústica que carrega mentalmente enquanto pessoa ouvinte. (FERREIRA, 2002).

[...] toda a língua é um composto orgânico, diferente de todas as restantes e exprimindo a individualidade do povo que a fala; é a característica da mentalidade de uma nação, e indica o modo peculiar como essa nação tenta realizar o ideal da fala. (FERREIRA, 2002, p. 31).

O intérprete prescinde de conhecimento de sinais e, como ouvinte, para transitar entre as duas línguas, se esforça para incorporar conceitos lingüísticos e culturais das comunidades envolvidas.

Ferreira (2002, p. 27) afirma “que o intérprete deve atuar de maneira impecável, exata, correta”. Não basta fluência em LBS; as noções da sua língua materna (falada, lida e escrita) trazem uma atuação confiante para ambos os envolvidos.

Um fato positivo, que pode ser aqui destacado, é que, com as novas tecnologias, a nova legislação Federal sendo implementada no Brasil e alguns cursos sendo oferecidos pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – FENEIS, aos

profissionais que atuam como intérpretes, inicia-se um processo de desmistificação da Língua Brasileira de Sinais junto à comunidade ouvinte.

Para tornar-se intérprete é importante salientar que o futuro profissional deve aprender a língua de sinais e participar como membro da cultura da comunidade surda por meio de alguma associação de surdos. Além de habilidade nesse aprendizado e da convivência sócio-cultural junto a essa comunidade, ele deve ter graduação mínima de 2º grau, uma vez que somente a cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, oferece um curso universitário de formação para intérprete de Língua de Sinais. O curso ainda é novo e, embora ideal, é de difícil acesso à maioria dos futuros profissionais, devido à distância.

O conhecimento da língua portuguesa é fundamental para o exercício da profissão, uma vez que o intérprete necessita ser fluente tanto na língua de sinais como na língua oral de seu país. Daí a denominação de tradutor bilíngüe. Pede-se ainda que ele esteja cursando ou tenha formação universitária. (FERREIRA, 2002).

Ferreira (2002, p. 36) aponta como elementos básicos e fundamentais à prática do serviço de tradução que:

[...] o profissional deve ter consciência de três aspectos primordiais para sua eficácia: a neutralidade, a ética (traduzido como alto caráter moral) e a imparcialidade, fatores sem os quais não há qualquer prova de compromisso profissional. Mesmo sob a influência necessária desses três aspectos, o intérprete de língua de sinais deve agir com 'cumplicidade' num processo de comunicação, bem como ser 'solidário' à comunidade surda, principal dependente de seus serviços profissionais [...]. Contudo, a questão da formação ainda necessita ser pensada.

A FENEIS aponta a capacitação de intérpretes como fundamental para o trabalho com o surdo ir além de uma simples tradução e orienta que os cursos de formação de

intérpretes devem ter uma carga horária específica, podendo abranger alguns conteúdos indispensáveis e devendo ser organizados, contendo:

- Teoria de língua de sinais;
- Aspectos psicológicos da surdez;
- Distribuição neurológica da linguagem humana;
- Noções de cultura, neurolingüística, sociolingüística e teoria da comunicação;
- Identidade da comunidade surda;
- História da língua de sinais e dos movimentos dos surdos no mundo;
- Alternativas, filosofias e abordagens educacionais relacionadas ao surdo;
- Técnicas de tradução e interpretação da língua de sinais;
- Laboratório de prática em sinais;
- Conhecer a vida sócio – cultural do aluno surdo e entender as reais dificuldades que eles enfrentaram no passado e enfrentam nos dias atuais, no que diz respeito à comunicação;
- Ser conhecedor profundo da língua de sinais nos seus aspectos teóricos e práticos e compreender sua importância para a comunidade surda;
- Utilizar fluentemente a língua de sinais em qualquer situação onde estiver uma pessoa surda presente.

A FENEIS ainda enfatiza a necessidade do profissional ter conhecimento suficiente na língua oral de sua comunidade (ouvinte), nas modalidades de escrita, leitura e fala. (FENEIS, 1995).

Ferreira (2002, p. 44) considera imprescindível que o intérprete em LBS perceba o aluno surdo *como ser humano dotado de inteligência, capaz de se desenvolver a partir do exercício fluente em sua língua natural.*

As novas políticas que vêm sendo instauradas no país, em relação ao intérprete de língua de sinais, visando à comunidade surda, à educação de alunos surdos, aos profissionais, à inclusão e integração desses na escola e no trabalho da comunidade de ouvintes, como sujeitos críticos e atuantes, fazem parte da mudança de papel da comunidade surda na educação de suas crianças. Tanto nacional como internacionalmente, essas mudanças podem ser vistas em um contexto mais amplo, nos movimentos a favor dos deficientes em todo o mundo e no aumento de profissionais voltados aos serviços de educação especial.

Em relação às políticas internacionais de educação de crianças surdas, a Federação Mundial para Surdos (FMS) tem buscado, nos últimos dez anos, oferecer uma visão distinta.

A FMS está de acordo com o movimento mais amplo para os surdos nas questões de direitos humanos, emprego e serviços oferecidos. Entretanto, há uma agenda específica para as necessidades de pessoas surdas, que incluem:

- Direitos de lingüística.
- Reconhecimento por parte do governo e organizações internacionais de língua de sinais como a primeira língua na comunidade de surdos.
- O uso da língua de sinais na educação para crianças surdas. (BARCHMAM, 2000).

As verdadeiras e reais transformações político-educacionais, que se referem às pessoas com necessidades especiais, ocorreriam no momento em que os envolvidos

com o processo educativo tivessem o real conhecimento do outro e como nos representamos nesse/ para o outro.

Não existe a possibilidade de mudar as representações dos surdos sem mudar as representações dos que estão diretamente envolvidos no processo educativo desse surdo, no caso da escola, os professores. (SKLIAR, 1999).

Não se pode mexer com as representações dos surdos sem mexer com as representações de professores ouvintes que não sabem quem é esse outro, ou seja, o sujeito de sua pedagogia. (LIMA, 2003, p.46).

Outra transformação importante seria em relação à identidade, em que se discutiriam também a identidade do educador, do aluno e da própria instituição escolar, ou seja, o que significa ser um educador de surdo e o que significa ser um aluno surdo dentro da escola.

A trajetória do país não tem mudado nesse sentido, já que ainda estamos educando para um mundo velho, fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. Basicamente estamos educando para um mundo que já está fora dos eixos ou para aí caminha.

7. OUVINDO OS PROTAGONISTAS

Ler significa reler e compreender, interpretar.

Cada um lê com os olhos que tem.

E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é à vista de um ponto.

Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo.

Isso faz da leitura uma releitura

7.1- Encaminhamento metodológico

Esse capítulo visa apontar como foi desenvolvida a presente pesquisa. Após o envolvimento teórico, partiu-se para a escolha dos caminhos metodológicos, dos instrumentos e dos procedimentos para se concretizar este trabalho.

Essa escolha rompeu com antigos paradigmas e foi direcionando a pesquisadora para a abordagem metodológica que aqui se apresentará, ao mesmo tempo em que indicou a trajetória a seguir para uma melhor operacionalização do trabalho. A partir da escolha, foi possível definir os participantes da pesquisa, a coleta de dados, o modo como esses seriam apresentados e analisados, para que essa pesquisa pudesse deixar sua marca, sua história.

A tomada de decisão da investigadora quanto ao referencial teórico que embasaria toda sua trajetória foi, sem dúvida alguma, permeada de muitas dúvidas, de muita polêmica, mas de muitas descobertas sobre o cotidiano escolar onde se deu a pesquisa; local este onde convivem grupos de alunos que, fazendo uso de línguas tão distintas: oral e LBS, buscam juntos a autonomia e o descobrimento de suas identidades.

O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais. (CHIZZOTI, 1991, p.81).

O conhecimento da clientela escolar, o vivenciar cotidianamente as relações que se estabeleceram entre educadores, alunos (surdos e ouvintes) e intérprete de LBS, as leituras, a revisão de literatura, a construção e desconstrução que o olhar da investigadora ia formando, tudo isso foi essencial para que se mergulhasse na metodologia e essa indicasse os caminhos que estão aqui apresentados.

Muito se tem escrito a respeito de metodologia de investigação científica, enquanto abordagem de estruturação, aplicação e refutamento, que revela dados, interpreta e analisa resultados.

Na história das pesquisas, a abordagem qualitativa esteve muitas vezes à margem da ciência, quando então sérias restrições eram feitas a quem usasse como paradigma de pesquisa essa abordagem. Isso porque a ciência tentava explicar, por transposição, utilizando-se do paradigma positivista, que todo pesquisador deveria ter neutralidade e toda pesquisa deveria ser válida para qualquer circunstância, generalizada para qualquer contexto e altamente confiável. (JANESICK, 1994).

Hoje, sabe-se que essa postura rígida da ciência tem sido questionada e transformada dia-a-dia. Muitos pesquisadores já abandonaram essa concepção estreita de ciência, que apenas considera a pesquisa dedutiva e de testes hipotéticos. (JANESICK, 1994). Segundo Miranda (1999, p.38):

“Toda investigação é científica, quando implica num escrutínio empírico e sistemático, e a discussão sobre metodologia está relacionada com a consistência interna dos procedimentos que necessitam ser adequados ao objeto investigado, razão por que determinados procedimentos se aplicam a uns e não a outros objetos.

Partindo desse pressuposto, nesta pesquisa considerou-se a importância não só de quantificar dados, mas também de vivenciar aspectos da subjetividade do sujeito surdo junto de seus colegas surdos e ouvintes, de seus familiares, do intérprete de LBS e da equipe escolar. Deste modo, fez-se-a opção pela abordagem qualitativa, utilizando-se, para tal metodologia, o estudo de caso.

Portanto, os dados obtidos através dos instrumentos metodológicos de filmagem em VHS, das entrevistas, das fotos tiradas na sala de aula, da observação, do comportamento dos participantes e das relações que se estabeleceram entre eles não foram alterados, de modo que a pesquisa se desenrolasse da maneira mais natural possível, não havendo interferências no processo que já estava estabelecido em sala de aula.

Ao se optar por uma abordagem qualitativa, teve-se como objetivo identificar os significados culturais de um determinado grupo, no caso dessa pesquisa, formado por alunos surdos de uma quinta série do primeiro grau, da Escola Estadual “Profa. Carolina Augusta Seraphim”, na cidade de Rio Claro, situada no Estado de São Paulo, bem como compreender as inter-relações estabelecidas entre o intérprete de língua sinais e o seu impacto com todos os protagonistas desse estudo - alunos surdos/ouvintes, professores, coordenadora pedagógica, diretora e família.

Segundo Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa de pesquisa, na área de educação, caracteriza-se por um contato direto do pesquisador com a realidade e deste modo oferece a possibilidade de documentar o não-documentável.

No caso específico deste trabalho, os instrumentos metodológicos tiveram o papel de desvelar os encontros e desencontros através de filmagens em V.H.S., de observação participativa, de entrevistas, de fotos, que permearam o dia-a-dia dos surdos em uma sala de aula, com um mediador, o intérprete de LBS, e suas práticas educacionais, descrevendo assim, as ações e representações de seus atores sociais, reconstruindo a língua de sinais, bem como suas formas de comunicação e os significados que são criados no cotidiano desses, e seu fazer pedagógico.

Todos esses instrumentos metodológicos foram importantes para que juntos, pudessem apontar caminhos para a compreensão do impacto do intérprete de LBS na sala de aula de uma escola regular, como também nortearam toda a discussão das análises da pesquisadora.

O pesquisador pode vivenciar as possibilidades que essa abordagem ofereceu para estudar os fenômenos de mediação entre o intérprete de LBS e os alunos surdos, dentro da escola, e extrair daí a riqueza da criatividade e da coragem que mostraram ao enfrentarem seus desafios como sujeitos de uma cultura que há muito é excluída.

De acordo com Batzán (1995), a metodologia qualitativa é tanto processo como produto da investigação. Como processo, estabelece uma relação de aprender com, não apenas estudar um determinado grupo em um trabalho de campo; como produto, constitui-se no relatório de todo o processo empreendido pelo pesquisador e de seus achados. Ela favoreceu a interpretação do significado das ações do grupo cultural estudado: surdos, e a utilização de sua língua viso espacial, mediada por um intérprete ouvinte.

Como apontado anteriormente, essa pesquisa foi desenvolvida no campo, mais especificamente num estudo de caso, dentro de uma escola estadual de quinta a oitava série, e implicou no deslocamento do pesquisador durante um ano, indo ao encontro dos membros da comunidade surda, dentro de uma sala de aula de quinta série, para a coleta de dados.

De acordo Da Matta (1993), o estudo de caso permite uma mudança na maneira de o pesquisador ver o mundo e a sociedade, por oferecer a ele oportunidade de conhecer o que acreditava ser desconhecido, mas que pode ser identificado como parte

de seu próprio mundo, à medida que o pesquisador vai se envolvendo com essa nova realidade.

O estudo de caso pode parecer similar a outros, mas sempre é distinto, pois há uma particularidade no caso, no sujeito e na sua história, existindo também um interesse próprio e único. Nesse caso, foi desenvolvido em situações naturais e focalizou a realidade da sala de aula, de uma maneira contextualizada.

Stake (1994) aponta que o estudo de caso diz respeito à escolha do objeto a ser estudado, sendo definido quando o pesquisador busca o que quer compreender em um único caso. (STAKE, 1994).

O objetivo do estudo de caso é o estudo das particularidades, peculiaridades e diversidades. Por si só não conduz a generalizações. [...] não está, de fato, na busca de generalizações, mas sim no que se pode aprender com ele ou a partir dele, já que, potencialmente, o estudo de caso poderá vir a ser – mas não como condição necessária – um pequeno passo na direção de uma grande generalização se submetido a uma análise conjunta com outros estudos. (MIRANDA, 1999, p. 39).

O valor do estudo de caso é a sua unicidade, e ele tem sido respaldado ao longo dos anos por várias ciências como a Educação, a Antropologia, a Sociologia e a História, as quais permanecem sólidas em seus méritos. O estudo de caso tem se mostrado muito rico na esfera educacional. (JANESICK, 1994).

A opção pelo estudo de caso possibilitou a compreensão das complexidades situadas em diferentes contextos: natural, social, ético, político, cultural, e que fizeram parte do estudo, uma vez que permearam-no, fazendo parte de sua história e de sua trajetória.

O trabalho com estudo de caso permitiu à pesquisadora interpretar os dados enfatizando a produção de significados, ponderando seus registros e suas impressões pessoais.

Stake (1994) enfatiza que o pesquisador, dentro dessa abordagem, não é aquele que vai a campo fazendo testes, com hipóteses já pré-determinadas; ao contrário, no campo ele busca o contato direto com os sujeitos e atividades do caso que se apresenta, obtendo dados, para sua análise, a partir das interações que ali se estabelecem.

Assim, é importante esclarecer que o pesquisador tem que deixar cuidadosamente planejada a penetração e o acesso ao campo de pesquisa. O investigador trabalha para a compreensão do significado da vida de todos os participantes, em seus próprios termos, e por isso:

“...é necessário que exista uma relação de confiança e harmonia mútuas. Somente com base nessa relação acontece o desvelar das compreensões das experiências do participante, quando então é dada ao pesquisador a possibilidade de entender as nuances próprias da vida de cada um.” (MIRANDA, 1999, p.41).

O tema do investigador vai se vislumbrando e se maximizando com a sua entrada e permanência no campo de pesquisa.

Tal fato se dá na medida em que busca questionar uma peculiaridade, objetivando, assim, visualizar o que pode ser aprendido dentre as possibilidades de compreensão que o estudo apresenta. (MIRANDA, 1999, p.41).

Ao finalizar a pesquisa de campo, a investigadora organizou todos os dados obtidos, por meio dos instrumentos metodológicos - observação participativa, filmagens em VHS, entrevistas e fotos. As filmagens em VHS, as fotos e a observação participativa aparecem o tempo todo nas discussões, onde foram consultadas e revistas a todo o momento pela pesquisadora, e foram fundamentais para a composição das análises e discussões dos dados, tendo sempre como foco a compreensão dos protagonistas do estudo.

Em posse desses instrumentos, a investigação prosseguiu levantando categorias e sub-categorias dos dados colhidos e analisados, que permitiram a pesquisadora fazer uma discussão interpretativa dos dados, na forma narrativa, valendo-se de suas próprias interpretações, como bem aponta Stake (1994).

A investigadora, também criou elementos para que nem tudo que observou e filmou no seu estudo de caso seja apresentado na sua elaboração final de trabalho, só o que for realmente relevante para o seu estudo, mas sempre permanecendo fiel aos dados colhidos e apresentados.

Cabe ainda ressaltar que a trajetória deste estudo de caso foi composta pela interpretação dos dados à luz do referencial teórico, e da composição formada pela apresentação do contexto da pesquisa com os componentes culturais, sociais, políticos, educacionais, econômicos que ocorreram no campo.

Para uma melhor compreensão dos caminhos que foram percorridos e esclarecer como se deu o encaminhamento desse estudo, será apresentado um quadro com um esquema que demonstra a trajetória metodológica da pesquisadora.

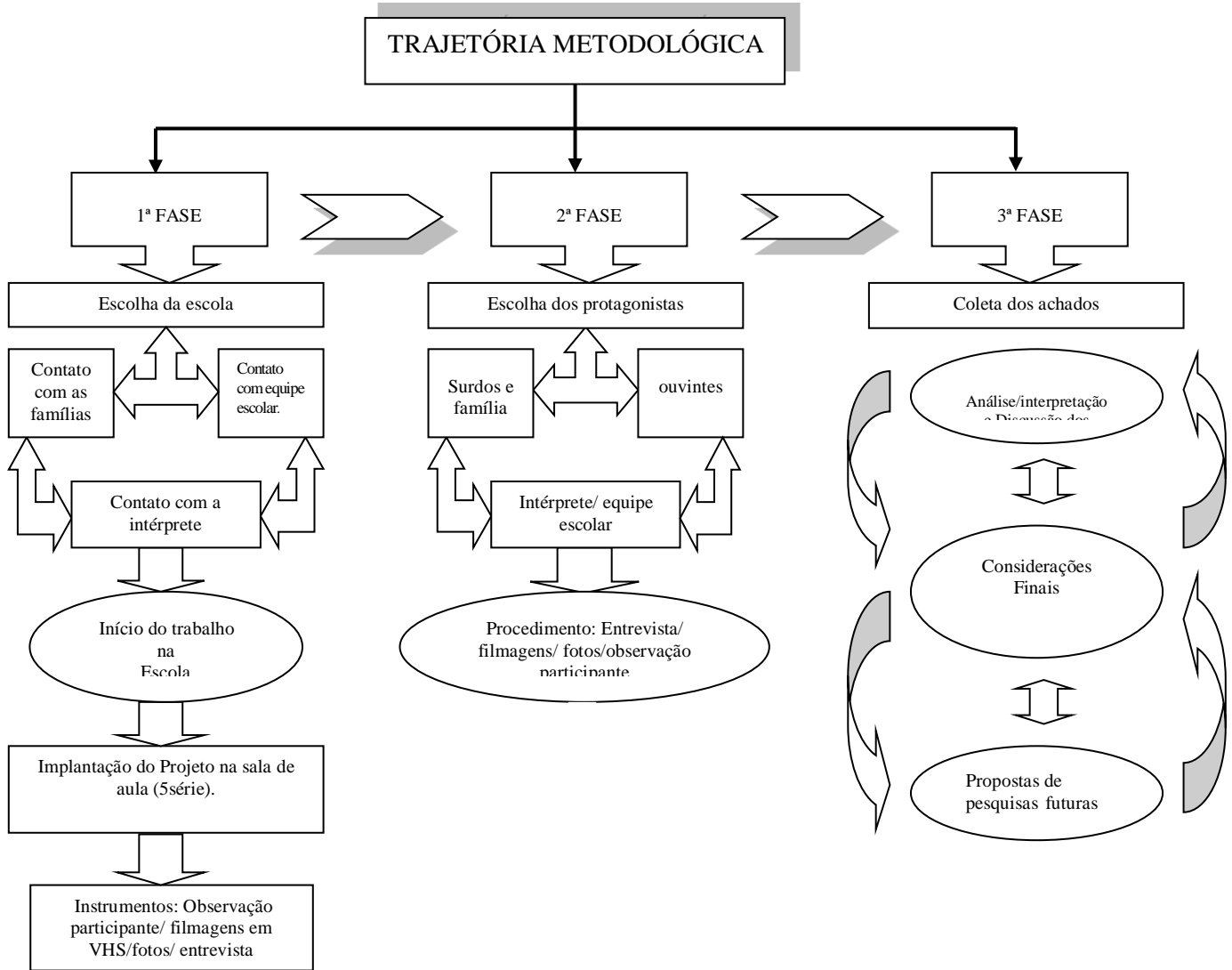


Figura: 3- Trajetória Metodológica da Pesquisadora

7. 2. Coleta de Dados

O trabalho que aqui se apresenta teve como subsídios, para a coleta de dados, alguns instrumentos da abordagem qualitativa: o da observação participante, concomitantemente com as filmagens em VHS e as fotos, em um primeiro momento; o da entrevista, em um segundo momento.

7. 2.1. Observação Participante

Nos estudos da educação, das ciências humanas e sociais, é muito comum, segundo Chizzotti (1992, p.87;88), o interesse dos investigadores pelas atividades do dia-a-dia,

Pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou na sala de aula, e por todo sentido que as pessoas dão ao concreto de práticas e de comportamentos, prenes de significados social e político e de grande relevância para as ciências humanas e para a educação.

A vida diária é recheada de histórias que se caracterizam por particularidades e atividades, destacando-se que essas são vividas por pessoas específicas.

Na instituição escolar, a dinâmica interna funciona como:

Uma réplica onde se repetem as mesmas questões observadas nas relações entre pares, entre adultos e crianças, entre posições diferenciadas na estrutura organizacional de um sistema, relações formais e informais, e assim por diante. (PENIN,1994, p.xii).

André (1989, p. 39; 40), em seus estudos sobre o cotidiano escolar, coloca como fundamental para a compreensão do estudo da atividade humana, na sua manifestação mais imediata, o existir e o fazer cotidiano. Para esse autor (1989, p. 39; 40):

“... parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social. A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos; diretor e professores; diretor e alunos e assim por diante”.

Sendo assim, as pesquisas que se ocupam do cotidiano das escolas muito têm contribuído para um melhor entendimento do que se passa dentro delas, influenciando assim novas perspectivas de atuação da equipe escolar, no seu interior.

A observação participativa tem contribuído para essas novas perspectivas de atuação, uma vez que estabelece, através de observação, as relações que se formam no interior da escola, selecionando informantes, transcrevendo textos, levantando genealogias, mapeando campos, construindo um diário. No entanto, para que os dados sejam fidedignos, devem ser descritos, acompanhados de argumentação, utilizando-se para tal as técnicas de observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos. (ANDRÉ, 1995).

A observação não é simplesmente olhar, mas destacar de um contexto o que se pretende estudar e analisar. Para Triviños (1987), observar um fenômeno social é separá-lo do seu contexto, seja ele simples ou complexo, para que em sua dimensão singular seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.

Existem quatro aspectos cruciais para que a observação participativa tenha êxito: 1) ter como finalidade a coleta de dados; 2) entender o papel do observador, que pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, ser parte integrante ou periférica na estrutura social; 3) tempo de observação, que pode ser longo ou curto; 4) o observador possuir um papel ativo enquanto modificador do contexto e, ao mesmo tempo, como receptáculo de influências do contexto social observado. (HAGUETE, 1987).

Com a proposta de observar as inter-relações, a investigadora participou diretamente do cotidiano escolar, realizando filmagens em VHS diárias da classe, onde os alunos surdos estavam inseridos. A observação se deu da forma mais natural possível, pois embora estando diante da câmera, a classe foi se constituindo como um grupo de alunos, independentemente das línguas que circulavam nela.

A pesquisadora sempre esteve presente no contexto da sala de aula, nas reuniões em equipes, no recreio, no refeitório, nos passeios, poucos, pela classe apresentar um comportamento que, para a escola, era muito difícil. (haverá um momento mais adiante que esse fato será relatado de forma mais detalhada). Participou também de visitas e algumas vivências proporcionadas por alguns professores da classe, principalmente os de recuperação.

Sendo assim, as observações foram livres, não tendo uma pré-determinação dos comportamentos a serem observados. Estes ocorriam de forma natural e espontânea, o que pode ser confirmado através das filmagens em VHS.

A cada visita à escola, eram redigidas as notas de campo, que relatavam a descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades, conversas, idéias, estratégias e reflexões da pesquisadora, para que essas informações pudessem, ao

término da observação participante, acrescentar subsídios para a construção e análise dos dados. Cabe também relatar que essas notas deram uma direção e foi uma forma útil para que a pesquisadora não se perdesse no relato de estudo.

Sendo assim, por meio da observação participante foi possível, nessa pesquisa, discernir e selecionar as ferramentas complementares, para a coleta de dados e discussões dos mesmos.

As filmagens em VHS e as fotografias, utilizadas nesse trabalho, serviram como instrumentos e recursos auxiliares que subsidiaram e detalharam o estudo, elucidando aspectos importantes para análise, uma vez que as filmagens foram editadas e utilizadas a todo momento, para melhor entendimento nas discussões e análises dos dados, pela pesquisadora.

Por meio da observação, também foi se construindo a mediação pedagógica entre a intérprete de LBS, os alunos surdos, professores e alunos ouvintes.

É importante salientar que a observação participativa se mostrou fundamental, uma vez que possibilitou o estabelecimento de uma relação de aceitação, de familiaridade, de confiança e de amizade mútua entre os sujeitos da pesquisa e a investigadora, garantindo assim a qualidade na coleta dos dados.

7.2.2. A entrevista

A entrevista foi adotada, no caso desse estudo, objetivando compreender as concepções de escola, de saberes educacionais, o papel do agente educacional – intérprete de LBS, dentro da escola, e qual o impacto desse intérprete nas práticas educacionais formais e não formais. A entrevista foi elaborada (anexo 1) e feita em gravações em áudio (fita cassete), seguindo um roteiro contendo as questões norteadoras (anexo 1).

A entrevista adotada nesse estudo foi a semi-estruturada, a qual, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 134), é:

a forma de recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Na entrevista semi-estruturada utilizada haviam tópicos previamente elaborados pela investigadora, que, apesar de ter controle sobre o estudo, não exerceu um papel de controle sobre os protagonistas entrevistados - 1 intérprete de LBS, 7 professores, 6 alunos surdos, 2 alunos ouvintes, 1 diretora administrativa escolar, 1 coordenadora pedagógica, 6 membros da família dos alunos surdos; deixando-os muito à vontade para que expressassem suas concepções sobre a vida, a escola, os surdos, a inclusão, o intérprete de LBS, a integração, enfim, de todas as categorias diagnosticadas e elencadas nesse estudo.

As entrevistas sempre aconteceram em uma sala de aula, dentro da escola, sendo que parte dos entrevistados, optaram por respondê-la na área externa da escola, por essa, apresentar uma linda área verde, cheias de árvores, bancos e jardim.

O uso da entrevista teve como pressuposto básico a conversa a dois. No caso dos surdos, foi necessária a presença do intérprete de LBS, solicitada por iniciativa da pesquisadora, com vistas a oferecer informações mais pertinentes ao objetivo da pesquisa e centradas em categorias igualmente concernentes a esse objetivo. (Minayo, 1994).

Na entrevista ocorre um processo de interação social entre duas pessoas, no qual uma delas, a pesquisadora (entrevistadora), tem por objetivo obter algumas informações do outro, o entrevistado. (Minayo, 1994).

Lücke e André (1986) afirmam que, durante a preparação e realização da entrevista, alguns cuidados devem ser observados, como, por exemplo, o respeito aos entrevistados por parte do pesquisador (entrevistador) quanto às suas opiniões, devendo este, portanto, não distorcer assuntos e saber ouvir com atenção.

Lücke e André (1986) afirmam ainda que deve existir o uso de um roteiro que guie a entrevista, situando os tópicos principais e procurando seguir uma ordem lógica e psicológica.

Na entrevista deve se dar muita importância à flutuação da mesma, como a comunicação não-verbal que se estabelece ao longo dela e que é fundamental para compreender melhor o que o entrevistado está procurando comunicar

Lima (2003) aponta que existe uma natureza interativa entre o pesquisador (entrevistador) e o colaborador (entrevistado), e que a pesquisa de campo é um processo de diálogo no qual se está falando com pessoas e não estabelecendo fontes, sendo uma relação de aprendizado para ambos.

Minayo (1994) aponta que é dessa forma que a entrevista pode oferecer idéias, crenças, maneiras de pensar, sentimentos, maneiras de atuar, conduta ou pensamento presente ou futuro, razões conscientes ou inconscientes de definir crenças e sentimentos. Essa mesma autora afirma (1994) ainda que, depois da realização das entrevistas, há necessidade de transformar o relato oral em texto escrito, para torná-lo disponível ao público.

O relato oral, nessa pesquisa, foi gravado utilizando-se um gravador portátil SONY, o que resultou em 20 mini fitas, e posteriormente foi feita a transcrição destas pela pesquisadora, sem nenhuma alteração. As entrevistas foram transcritas na íntegra, dando subsídios e complementando as observações feitas dentro da sala de aula, gerando assim os dados.

As entrevistas foram elaboradas e feitas após um cauteloso período de observação, tendo como pano de fundo as gravações e as notas de campo, num ambiente espontâneo e descontraído, o que proporcionou uma interação muito confiável de todos com o entrevistado.

Foram realizadas vinte e quatro entrevistas, onde buscou-se essa diversidade de sujeitos, pois eles geraram uma variedade de fontes de informações e deram diferentes perspectivas de interpretação de dados, como bem aponta André (1995).

Ao se finalizarem as entrevistas, juntamente com as notas de observação participativa e as filmagens em VHS, procurou-se assistir, ler e reler o material selecionado para as análises, até chegar-se a uma espécie de impregnação do seu conteúdo pela pesquisadora, levando em consideração tudo o que passou, nesse período, pelo olhar da pesquisadora, inclusive as hesitações, os silêncios, os risos e qualquer outro detalhe que essa viu e ouviu. (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Aprender a pensar, aprender o olhar-pensante não é somar conhecimentos já internalizados, apropriados. Mas é estabelecer relações entre semelhanças e diferenças. E para isso, uma “forma” do pensar ou do olhar não tem serventia. A minha forma se exercita, se instrumentaliza na quebra das amarras de um olhar comum, na procura consciente da própria forma de olhar, no exercício de buscar ângulos novos, na construção de relações. É um olhar de pensamento divergente. (MARTINS, 2003).

A pesquisadora, pois, aprende a olhar olhando. Mas não é um ver qualquer, superficial, rápido, não implicado com o conhecimento. Essa pesquisa teve esse cuidado, fazer nascer o sensível olhar pensante da pesquisadora.

Através do desvelamento do olhar pensante da investigadora, foram coletados os dados referentes à atuação e o impacto da intérprete de Língua Brasileira de Sinais, presentes no processo investigativo, e os dados referentes a como os alunos surdos percebiam os fatos relacionados às suas experiências e à sua construção do conhecimento, juntamente com os professores ouvintes, os alunos ouvintes, a diretora, a coordenadora pedagógica, a família e a intérprete de LBS.

O estudo levantou as particularidades do grupo de surdos, o potencial desse grupo e trouxe para a escola regular uma outra língua, um diferencial e, o mais importante, permitiu à escola tratar dessas questões no cotidiano das suas relações.

Conhecer como ocorre a inserção do intérprete em LBS no contexto escolar mostrou-se muito importante, por ser ele um elemento fundamental no processo educativo das crianças surdas e ouvintes, apontando um novo caminho para a inclusão do aluno surdo na escola regular. (LACERDA, 2001).

7.3 Os protagonistas e os espaços envolvidos na pesquisa

7.3.1 Caracterização da Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

A intérprete concluiu, primeiramente, habilitação específica para o magistério, na Escola Estadual de 1º e 2º graus “Joaquim Ribeiro”, na cidade de Rio Claro-SP.

Durante o curso de Magistério, freqüentou também um curso de L.B.S., com duração de 100 horas, com um Pastor da Igreja do Nazareno, na cidade de Campinas - S. P.

O curso proporcionou-lhe um aprendizado básico para o uso de LBS. A partir daí, sentiu necessidade de aprofundar seus estudos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), iniciando então o nível 1 do curso de L.B.S. oferecido pela FENEIS – São Paulo. Atualmente, está frequentando o nível 3 do curso de L.B.S, oferecido pela FENEIS, na cidade de Campinas – S.P.

A Intérprete cursa também o terceiro ano de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP), Campus - Rio Claro.

Seu trabalho com surdos se iniciou na Escola Estadual Prof^a. “Carolina Augusta Seraphim”, na cidade de Rio Claro – SP, no ano de 1999. Como professora eventual de uma sala de recursos para alunos surdos, inseridos no ensino regular, fazia o trabalho de professora bilíngüe Língua Brasileira de Sinais e Língua Oral - (L.B.S. e L. O), onde os alunos surdos protagonistas dessa pesquisa, faziam parte da classe.

Começou seu trabalho interpretando cultos na Igreja Nazareno, na cidade de Rio Claro, sendo depois convidada a trabalhar como intérprete de L.B.S. em sala de aula, no projeto de pesquisa desenvolvido com uma classe quinta série, do ensino regular, onde foram inseridos seis alunos surdos, durante todo o ano letivo de 2000.

Como intérprete de L.B.S., ajudou a ministrar um curso de L.B.S. juntamente com um instrutor surdo, no ano de 2000, oferecido a toda comunidade escolar da Escola Estadual Prof^a. Carolina Augusta Serafim na cidade de Rio Claro – SP. O curso teve uma grande presença dos pais de alunos surdos, de professores da escola e também de outras escolas, de alunos ouvintes e pessoas da comunidade em torno da escola.

O salário pago à intérprete, durante todo o ano de 2000, vinha da ajuda de uma empresa de cerâmicas, da associação de pais e mestres da escola e de doações dos pais dos seis alunos surdos inseridos na quinta série regular, do ensino fundamental. Entretanto, muitas vezes a intérprete trabalhou sem receber o salário integral, pois a associação de pais e mestres da escola, que ajudava a mantê-la, muitas vezes não possuía verba suficiente no caixa da instituição e os pais não tinham como contribuir. Sendo assim, a Intérprete recebia somente apenas uma pequena quantia da doação da empresa de cerâmica.

7.3.2. Caracterização dos alunos Surdos

Durante toda a realização e transcrição das entrevistas da pesquisa, foram utilizadas as iniciais dos nomes e dos sobrenomes dos alunos surdos para que não houvesse exposição desses²⁷.

Menina – T. F.	Menina – L. P.	Menino – D. S.
Menino – D. M.	Menino – R. Z.	Menino – J. R.

O grupo de alunos surdos pertence a um nível sócio-econômico menos favorecido, sendo que menina **L. P.** mora com a mãe e irmãs mais velhas, e nunca conviveu com o pai. Todos os membros de sua família são ouvintes; a causa de sua surdez foi devida à rubéola materna, adquirida durante a gestação. Comunica-se através de LBS desde pequena, pois sempre teve contato com surdos adultos.

A menina **T.F.** mora com a mãe e um irmão mais novo. Os pais se separaram há dois anos, mas ela tem contato com o pai, todos os familiares são ouvintes, sua surdez foi adquirida na gestação da mãe, por rubéola. Usa LBS há pouco tempo, somente depois que os pais resolveram participar de um curso em LBS, organizado pela escola da filha.

O menino **D.S.** mora com os pais e uma irmã mais velha. O avô paterno e um tio são surdos. A família não conhece a causa da sua surdez.

D.S. comunica-se com LBS desde pequeno, pois possui o modelo dos membros surdos da família.

²⁷ Esses protagonistas têm seus nomes preservados por se tratarem de alunos menores de idade, portanto preferiu-se usar a primeira inicial do nome e a primeira inicial do sobrenome.

O menino **J.R.** mora com os pais e uma irmã mais velha. A mãe contraiu rubéola durante a gestação. Todo o restante da família é ouvinte. **J.R.** usa LBS há pouco tempo.

O menino **D.M.** mora com os pais e dois irmãos mais novos, sendo a família proprietária de um pequeno supermercado próximo à casa onde moram. **D.M.** é o único membro do grupo pesquisado que recebe intervenção fonoaudiológica em uma clínica particular da cidade, dentro de uma abordagem oralista, e portanto usa LBS há pouco tempo.

O menino **R.Z.** é o mais velho do grupo e mora com a mãe e uma irmã mais nova, já que o pai deixou a família quando esse ainda era muito pequeno, **R.Z.** usa LBS desde pequeno, pois ele já participou de grupos de surdos do Centro Gabriel Porto, na UNICAMP – Campinas, S.P. Já fez muitos amigos, com quais tem contato até os dias de hoje. Sua mãe também contraiu rubéola durante a gravidez.

Os alunos surdos se agruparam na escola regular “Carolina Augusta Seraphim”, a partir dessa pesquisa, mas já havia um agrupamento desses na sala de recursos que freqüentavam na mesma escola, em horário alternado com a escola próxima de seus bairros.

Havia, no ano de 2000, duas salas de recursos, uma no período da manhã e outra no da tarde, que atendiam não só esses alunos surdos, mas todos os alunos surdos de todas as escolas da cidade e da região.

A fim de melhor entendimento do perfil dos alunos surdos dessa pesquisa, serão apresentadas duas tabelas. A primeira tabela trata da distribuição dos alunos de acordo com o grau de perda auditiva, modalidade de comunicação, atendimento fonoaudiológico, uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual - AASI e idade, a tabela 1; já a tabela

2 mostra a descrição e graus de perdas auditivas, conforme dados obtidos da Organização da Saúde de 2004.

Alunos surdos	Sexo	Grau de perda auditiva	Modalidade de comunicação	Atendimento fonoaudiológico	AASI	Idade
04	M	02 profundas D.M./D.S.	LBS	sim	Sim	13
		01 severa R.Z.	L.O.+ LBS	-	Sim	14
		01 moderada J.R.	LBS	-	Sim	15
02	F	01 moderada L.P.	L.O.+ LBS	-	Sim	13
		01 profunda T.F.	LBS	sim	Sim	14

Tabela 1: Características auditivas e comunicativas dos sujeitos surdos

Legenda

L.O = Língua Oral

L.B.S. = Língua Brasileira de Sinais

M = Masculino

F = Feminino

AASI = Aparelho de Amplificação Sonora Individual

Surdez leve	Surdez moderada	Surdez acentuada	Surdez severa	Surdez profunda
Perda auditiva entre 25db e 40db	Perda auditiva entre 41 db e 55 db	Perda auditiva entre 56 db e 70 db	Perda auditiva entre 71 db e 90 db	Perda auditiva acima de 91 db

Tabela 2: Descrição dos Graus de Perda Auditiva conforme dados obtidos da Organização da Saúde, de 2004.

7.3.3 - Caracterização dos professores participante

Todos os sete professores participantes desse estudo, na Escola Professora “Carolina Augusta Seraphim” possuem Curso Superior, entre eles: Letras, História, Geografia, Biologia, Matemática, Física, Pedagogia, Administração de Empresas, Educação Física e Artes, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, na faixa etária variando de vinte e sete a cinquenta e quatro anos de idade.

Nenhum deles tem curso de Pós-Graduação, e apenas um fez cursos relacionados à área de Educação Especial.

Durante o desenrolar da pesquisa, a Coordenadora Pedagógica cursava regularmente o programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – USP, São Paulo.

O tempo de exercício no Magistério, dos professores entrevistados, varia de três a vinte e seis anos, sendo que a média era de quinze anos.

O tempo de trabalho desses professores, com alunos surdos, em classes regulares, variava de um ano a cinco anos.

7.3.4 - Caracterização da Escola

A escola estadual de quinta a oitava série, do ensino fundamental, situada na cidade de Rio Claro²⁸, no Estado de S.P., onde a pesquisa foi realizada localiza-se em um bairro de classe média menos favorecida, chamado Vila Indaiá.

²⁸ Fundação: 1845; Altitude: 625 m; População: 163.551 habitantes; Área Total: 499,9 km²; Dens. Demográfica: 327,17 hab/km²; CEP: 13500-000.

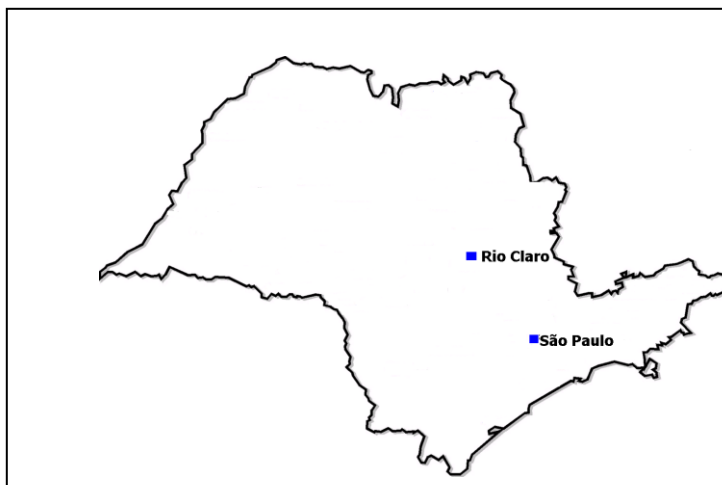


Figura: 4- Situação geográfica da cidade de Rio Claro- SP

A escola é muito acolhedora, apesar de possuir uma arquitetura muito antiga, mas tem em suas árvores e seu espaço de lazer a garantia de acolhimento a todos que ali chegam, sejam as famílias, os alunos da escola, ou a comunidade local. Esses atributos parecem fazer dela um espaço merecedor de cuidados e limpeza por parte dos que ali freqüentam e da comunidade em torno dela.

O prédio da escola é composto de dois andares, sendo que, no ano da pesquisa, os alunos das séries iniciais (5º e 6º séries) estudavam no piso superior e os das séries finais no térreo (7º e 8º série).

A escola possui uma biblioteca, uma cantina coberta, uma cozinha, uma despensa, quatro sanitários e um laboratório de ciências, uma quadra de futebol aberta com arquibancadas, uma quadra de vôlei coberta. Esta última também é usada para servir a merenda no recreio, fornecida pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade de Rio Claro e preparada pelas duas cozinheiras da escola.

A escola, no ano de 2000, possuía vinte e sete salas de aula regulares (quatorze no período da manhã e treze no período da tarde), duas salas de recursos para alunos

surdos (uma no período da manhã e uma no período da tarde), uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores.

O número total de professores, no ano de 2000, era de cinquenta e dois. A escola tinha um diretor, um assistente direto, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, duas merendeiras, um zelador, dois inspetores, duas serventes e três agentes administrativos que auxiliavam na secretaria.

A escola atendia alunos de 5^a a 8^o séries do Ensino Fundamental, no ano de 2000. Ao todo eram novecentos e noventa e dois alunos matriculados, sendo que seis desses alunos eram surdos, incluídos no Ensino Regular, no período da tarde. O funcionamento da escola ocorria tanto no período da manhã como da tarde, sendo de cinco horas a duração de cada período.

A escola Estadual Professora “Carolina Augusta Seraphim” – C.A.S., na época de execução desta pesquisa, fazia um trabalho de orientação a professores sobre inclusão de alunos surdos no ensino regular oriundos de várias escolas da região, tanto particulares, quanto públicas.

As professoras habilitadas em educação especial, Deficiência Auditiva²⁹ - D.A., que atuavam na sala de recursos, orientavam os professores e ou coordenadores das escolas onde os alunos surdos estavam incluídos, para prestar um serviço de orientação em questões específicas da surdez e em questões pedagógicas. Nenhuma das escolas da cidade de Rio Claro tinha um intérprete de LBS nas suas salas de aula, como ocorria na 5^o série da escola C.A.S.

²⁹ A Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, em todos os seus documentos e contratações de professores para atuação na área de educação especial, no que tange aos trabalhos com alunos surdos, utiliza o termo: Deficiência Auditiva – D.A.

A escola Professora “Carolina Augusta Seraphim” dispõe da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, período em que todos os professores estão disponíveis para discutirem problemas de alunos, falarem sobre a frequência, lerem novos textos, refletirem e discutirem sobre os textos lidos. Estas HTPC são organizadas e mediadas pela coordenadora pedagógica, e ocorrem fora do horário de trabalho com os alunos. A participação dos professores nas HTPC é obrigatória e faz parte do horário e do trabalho pedagógico dos professores, sendo que são distribuídas em duas horas semanais, na escola.

Às vezes, durante as HTPC ocorriam cursos de capacitação por áreas, os quais eram oferecidos aos professores da escola Professora “Carolina Augusta Seraphim” pela Diretoria de Ensino da Região de Rio Claro.

7.3.5 - Caracterização da sala de aula

A quinta série G do primeiro ciclo, observada no ano de 2000, possuía 28 alunos ouvintes e seis alunos surdos, com perdas auditivas variando de graus moderado a profundo. Todos se comunicavam através de LBS. Dentre eles, três falavam bem e três não se comunicavam pela oralidade, e utilizavam gestos caseiros.

As salas de aula da escola, na época do estudo, tinham sido divididas por letras que iniciavam em A e terminavam em G, mas sem o caráter de classificá-las por nível de aprendizagem. O intuito era de facilitar a organização e a visualização das classes dentro da escola, uma vez que essa possuía dois andares e era muito grande.

No entanto, a quinta série G era conhecida como a sala onde foram reunidos os alunos que a escola classificava como alunos problemas e com necessidades especiais: surdos e aqueles que tinham dificuldade de aprendizagem.

A quinta série G funcionava no período da tarde, das 13:00 às 18:00 horas. Três alunos surdos faziam atendimento fonoaudiológico com abordagem bilíngüe, duas vezes por semana, no Centro de Habilitação “Princesa Victória”, na mesma cidade, em período contrário ao da escola regular. Um aluno fazia atendimento fonoaudiológico em uma clínica particular da cidade, duas vezes por semana, com linha de trabalho oralista³⁰. Sendo assim, a fonoaudióloga não concordava com a colocação da intérprete de LBS na sala de aula, acreditando que a entrada da intérprete diminuiria a possibilidade de fala do seu paciente. Solicitada a fazer um relatório do aluno, a mesma não se mostrou interessada em nos prestar maiores esclarecimentos sobre o desenvolvimento de seu paciente no atendimento fonoaudiológico, o contrário do ocorrido com a fonoaudióloga que atendia os outros cinco surdos.

Todos os seis alunos surdos usavam prótese auditiva com frequência, as quais tinham sido adquiridas pela Prefeitura da cidade de Rio Claro.

Pelo fato desta quinta série agrupar alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, poucas vezes participavam de passeios e eventos organizados pela escola dentro ou fora dela, pois, na visão de todos os membros da equipe escolar, sair com essa classe era motivo de aborrecimentos.

³⁰ O oralismo ou filosofia oralista tem por finalidade a integração do sujeito surdo na comunidade de ouvintes por meio da língua oral, no caso do Brasil, o Português. O oralismo utiliza várias técnicas de desenvolvimento da fala, mas se faz necessária a utilização do aparelho de amplificação sonora, para reaproveitar restos auditivos importantes no processo de construção da fala do surdo (Goldfeld, 1997).

Por essa razão, foi proposto pela coordenadora pedagógica da escola um atendimento diferenciado de reforço escolar nessa sala, concomitante com as aulas regulares. Com a introdução desta inovação, os alunos surdos se beneficiaram desse atendimento.³¹ A sala funcionava no período da manhã, também com uma quinta série, mas muito diferente da turma da tarde.

O ambiente físico da sala de aula era confortável e as carteiras individuais, arrumadas em filas de duas a duas. Havia uma mesa, dois armários com chave para guardar material específico dos dois períodos (manhã e tarde), cadeira para o professor, duas lousas, cortinas coloridas. A pintura da sala, como de toda a escola, era dividida ao meio, na parte superior sempre amarelo claro e, na parte inferior, combinando com o barrado da cortina, que nessa sala era de cor lilás.

³¹[...] As aulas eram preparadas juntamente pelo professor titular da sala e o professor auxiliar nas reuniões semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A pesquisadora, que atuava na função de coordenadora da escola, discutia as atividades e a metodologia utilizadas, sugeria atividades e auxiliava os professores com referencial teórico, objetivando sanar as principais dificuldades dos alunos da classe. Para isso os professores e coordenação examinavam as produções escritas dos alunos, procurando elencar as maiores dificuldades e eram discutidos quais os procedimentos que deveriam ser tomados. O professor auxiliar foi apresentado aos alunos não como professor de reforço, mas sim como “monitor”, ou seja, ele auxiliaria todos os alunos que precisassem de ajuda nas tarefas realizadas em sala. Certamente, a prioridade de atendimento e intervenção era para com os vinte e quatro alunos previamente indicados pelos professores titulares, mas também estaria disponível para atender qualquer aluno, desde que fosse solicitado. Durante as atividades dadas pelo professor da classe, o professor auxiliar percorria os grupos e fileiras e auxiliava os alunos em suas dificuldades. Algumas orientações ou explicações eram novamente repetidas aos alunos que apresentavam dúvidas ou quando os professores percebiam a ocorrência da mesma dificuldade pela maioria da sala.[...] É interessante relatar que alguns resultados positivos foram constatados pela equipe escolar, ao término de 2000, e por isso alguns professores sugeriram à direção usar a mesma modalidade de reforço e recuperação utilizada na 5ª G em 2000, em outras classes da escola. Os professores puderam verificar uma melhora na disciplina dentro da sala e constantemente comentavam com a coordenação e direção que os alunos estavam mais participativos e demonstravam maior interesse em realizar as atividades propostas em classe.[...]. (Essa citação é parte da dissertação de mestrado de Raquel Cristina Cortez intitulada: “Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução”, que foi apresentada para defesa em out. 2004, na Faculdade de Educação – USP, sob orientação da Profa. Dra. Ida Lichtig. Para maiores detalhes acerca do estudo, é possível encontrá-lo na biblioteca da Faculdade de Educação – USP – S.P.).

Havia desenhos e cartazes confeccionados pelos alunos dos dois períodos, dando à sala um ar de vida e de valorização do que era construído pelos alunos.

A sala de aula estava situada muito próxima à diretoria, no térreo do prédio, o que facilitava o acesso da diretora a ela, sempre estando disponível aos alunos, professores e intérprete.

7.4 - A construção, a análise e a interpretação dos dados

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em um gravador de bolso de marca SONY, aplicadas a 1 intérprete de LBS (anexo 1); 7 professores da escola onde a pesquisa se realizou (anexo 2) e que atuavam junto aos alunos surdos. Esses professores aparecerão nos quadros para discussões dos dados, com numeração ordinal (1º ao 7º), respeitando a ordem da entrevista e composição do anexo.

A entrevista se deu, ainda, com 1 diretora da escola C.A.S., na época da pesquisa (anexo 3); 1 coordenadora pedagógica (anexo 4) da mesma escola; 6 membros da família dos alunos surdos (anexo 5); 2 alunos ouvintes (anexo 6) e 6 alunos surdos (anexo 7). A intérprete de LBS serviu como mediadora e também transcreveu as respostas em português escrito, fornecida pelos alunos surdos. Todas as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora na íntegra e os trechos mais significativos destacados em blocos, no decorrer desse estudo.

Foi realizado também um trabalho fotográfico (anexo 8) para documentar as situações em sala de aula durante todo o ano letivo, que também serviu de suporte para ilustrar o papel do intérprete de LBS em uma sala de aula de ensino regular.

A maioria das aulas foi registrada pela pesquisadora em fitas de vídeo VHS, gravadas por uma filmadora JVC, no período de março a dezembro de 2000. As gravações registradas em 10 fitas de vídeo VHS totalizaram 600 horas de gravação, as quais mostram a intérprete de LBS atuando juntamente com os professores de: inglês, português, geografia, ciências, inglês, história, matemática e educação artística.

Essas vídeo - gravações em VHS, como já foi abordado no capítulo que trata da questão metodológica, forneceram suporte à pesquisadora para composição das discussões e estiveram presentes o tempo todo, por serem essenciais nesse estudo, para um melhor entendimento do papel desempenhado pela intérprete em LBS.

Seguindo proposições elaboradas para este fim, as gravações em VHS foram escolhidas e sempre retomadas no sentido de se adequarem à definição dos dados e darem informações à pesquisadora, acerca do que se objetiva com a análise final de todos os dados coletados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No que tange às entrevistas, estas foram aplicadas a um professor de português titular, um professor de português do projeto de recuperação e reforço, um professor de inglês, um titular de matemática, um de matemática do projeto de recuperação e reforço, um de geografia e um de história, os quais trabalhavam na quinta série escolhida para esse estudo.

Dos comentários obtidos pelos protagonistas das entrevistas semi-estruturada, houveram elementos mais significativos citados por todos. Esses elementos mais significativos e evidentes a todos os protagonistas e que geraram as categorias. Essas categorias foram compiladas e apresentados em 7 quadros.

Elas emergiram das falas, destacando os achados mais relevantes colhidos nas entrevistas, visando estabelecerem as idéias centrais contidas no texto. Esses achados representam o que compõe de mais significativo em toda a narrativa. (ANDRÉ, 1995).

A cada pergunta da entrevista semi-estruturada elaborada aos protagonistas, foi percebido que um elemento da pergunta era mais significativo a todos eles em cada questão. Esses elementos mais significativos se evidenciaram como categorias geradas (ênfaticadas) nas respostas, e todos eles serão apresentados nas discussões dos dados, selecionados pela pesquisadora.

As perguntas mais significativas da entrevista semi-estruturada nortearam a seleção das categorias, os quais geraram sub-categorias, que foram identificadas através das respostas dos protagonistas entrevistados.

As sub-categorias foram geradas a partir das respostas dadas pelos protagonistas por meio de um fio condutor, que tinha como objetivo perceber o impacto da atuação do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LBS, no contexto de uma escola pública para ouvintes. Esses recortes das falas se deram destacando-se os dados mais relevantes colhidos nas entrevistas, visando estabelecer as idéias centrais contidas no texto. Elas atuam dando sentido à leitura das entrevistas e representam o que compõe de mais significativo em toda a narrativa, sob o olhar da observação e filmagem da pesquisadora. (MINAYO, 1994).

Esse estudo se norteou, sempre na perspectiva de ir além, extraíndo assim o substrato desses achados, como sub-categorias, para que pudessem ser suplantados e revelados nas sucessivas leituras analíticas do discurso.

De acordo com Lüdke e André (1986; p.48):

É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.

Essas categorias e sub-categorias selecionadas para a discussão dos dados que serão analisados foram construídas a partir dos substratos considerados primordiais para a pesquisa. Elas foram relacionadas com o universo de representações culturais dos protagonistas da pesquisa.

Objetivando a visualização dos resultados obtidos nas entrevistas, foram organizados 7 quadros correspondentes às falas dos protagonistas da pesquisa, os quais se seguem, separados em duas colunas, contendo a categoria, como tema principal e os seus desdobramentos ou sub-categorias:

São eles:

Quadro 1: Intérprete

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
Experiência do intérprete na quinta-série	“...Trabalhar como intérprete de LBS neste projeto ... me forneceram muitos subsídios para formularem minhas inquietações internas com ... trabalho com surdos... Embora eu tenha feito um curso de LBS com duração de 100 horas... a Língua de Sinais ainda é uma língua estrangeira para mim. Como já citei em outra resposta eu optei por aprender LBS, porém, isso não faz da LBS minha língua materna, assim, não posso desconsiderar que meus alunos se expressam muito, muito melhor que eu pela LBS. Alguns sinais são sempre novos, isso porque existem dialetos, os sinais variam de cidade para cidade. No decorrer do meu trabalho os alunos foram amadurecendo e começaram a iniciar uma vida social mais ativa, tinham vontade de viajar, conhecer novos amigos surdos e ouvintes... na cidade de Rio Claro, a questão da surdez não é tratada com tanta transparência e

naturalidade como em grandes cidades. No interior do estado existe uma forte tendência dos pais esconderem seus filhos, e o acesso dos filhos surdos ao “mundo” torna-se algo difícil, a socialização desses surdos esbarra no preconceito da própria família... Notamos melhora imediata no desenvolvimento cognitivo dos surdos... Percebi que eles sentiram que a escola já não era mais aquele lugar onde eles "deveriam" ir para "aprender", a escola passou a ser o lugar onde eles "queriam" ir e onde eles "aprendiam". A sala de aula passou a ter significado, o professor tomou forma e adquiriu seu papel, a partir do momento que os surdos puderam entendê-lo... todos os dias a escola era o assunto do dia, relatavam tudo que começava a ter significado, coisa que antes era apenas rotina vazia... nesse momento eles descobriram o sentido da escola, o valor de aprender,... que tinham capacidade de aprender muito mais do que sabiam até aquele momento... Não acredito na inclusão de surdos em sala regular sem esse trabalho... Tenho convicção que a Educação não acontece sem comunicação, o intérprete na sala de aula fornecerá o elemento chave da Educação, permitirá a comunicação entre professor e alunos surdos e ouvintes...”

Quadro 2: Professores

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
Inclusão dos surdos	<p>1º “...é quando os alunos deficientes entram na escola com alunos que não têm deficiência auditiva...”</p> <p>2º “...Na educação é incluir os adolescentes dentre um grupo... se sentir inclusos não só de corpo, mas de alma, que dá para se relacionar um com o outro...”</p> <p>3º “...seria esses alunos que têm deficiência auditiva, e que eles se relacionassem com a classe num ambiente perfeito...”</p> <p>4º “...participação direta das pessoas com as qualidades e seus defeitos, de modo que a gente possa apreciar exatamente essas duas coisas...”</p> <p>5º “Acho que quando você trabalha num todo...”</p> <p>6º “É quando você coloca algo em algum lugar.”</p> <p>7º “...Todas as pessoas elas são iguais, todas elas são seres humanos, todas elas precisam ser respeitadas, precisam ser amadas...”</p>

<i>Integração dos surdos</i>	<p>1º "...o aluno entra na sala de aula, consiga manter um contato tranqüilo com os colegas que não têm problema auditivo."</p> <p>2º "É sentir que numa sala de 40 alunos eles se integram... mais os outros que eles vêm ali fora, na hora do recreio, da brincadeira..."</p> <p>3º "...seria o relacionamento pessoal entre esse aluno..."</p> <p>4º "...Não há inclusão se ela não se integrar... as duas coisas são muito relacionadas e quase se fundem, quase se confundem."</p> <p>5º "...participar de tudo, da sociedade. Ele estar integrado com o mundo."</p> <p>6º "...quando um indivíduo no caso da educação, há uma integração dos alunos onde eles conseguem se adaptar..."</p> <p>7º "...essas crianças no caso os surdos e mudos eles têm direito de estar freqüentando uma escola de crianças normais, eles se socializarem... São os adultos que fazem a diferença. Adulto é que vê malícia..."</p>
Diversidade na escola	<p>1º "...o aluno deficiente auditivo... tem o direito de estar na escola juntamente com os alunos que não têm problema auditivo."</p> <p>2º "É quando eles não conseguem se dar bem com o grupo..."</p> <p>3º "...elaborar determinados projetos onde você coloque o aluno não só ele como o próprio aluno da escola mas sim uma sociedade entre os amigos..."</p> <p>4º "...riquezas culturais que eles trazem, as diferenças pessoais que fazem parte de cada um..."</p> <p>5º "Eu acredito que seria alunos excluídos..."</p> <p>6º "É o indivíduo aceitar todas as diferenças, todas as dificuldades, agindo normalmente como se nada estivesse acontecendo."</p> <p>7º "Diversidade são as diferenças."</p>
Diferença na escola	<p>1º "...quando... um aluno... observa que não está sendo aceito pelo grupo."</p> <p>2º "É quando o aluno pode perceber que numa sala ele fica meio de lado..."</p> <p>3º "... se eles estão dentro de uma classe só de deficientes auditivos então ali é notada a diferença deles. Enquanto que eles estão numa outra classe gente pode verificar as condições dele como aluno e como pessoa dentro da sala de aula."</p> <p>4º "...critérios de cada um... é o tempo de aprendizado... representação do que cada um traz consigo."</p> <p>5º "...Cada criança é um tipo e o que você faz?..."</p> <p>6º "...as diferenças vêm, vamos supor, de um nível de uma classe social ou mais sério ainda, quando você tem aluno com uma certa deficiência... onde pode acontecer de haver um certo preconceito..."</p> <p>7º "...A única diferença são as dificuldades que eles têm..."</p>

Importância da Inclusão	<p>1º “...é importante tanto para o aluno com problema de deficiência como para o professor... não estamos preparados na grande maioria para trabalhar com crianças com deficiência auditiva.”</p> <p>2º “Não podia imaginar o surdo junto com os outros... e vi o quanto isso foi benéfico para eles e até para os outros alunos... eles aprenderam a conviver, a amar e respeitar um ao outro... eles mostram... ser humano como a gente...”</p> <p>3º “... importante... para o aluno como para o professor...”</p> <p>4º “É fundamental para todos... elas trazem riquezas que muitas vezes a gente desconhece ou nos trazem dificuldades... só vai fazer com que as pessoas cresçam, espero eu, sobretudo como seres humanos mais do que a parte tecnológica ou conhecimentos...”</p> <p>5º “...Eu acho que para todos... é uma forma de você demonstrar assim solidariedade, amizade...”</p> <p>6º “...Tanto para o aluno como no caso o professor.”</p> <p>7º “...Na sala de aula... que tenha alguém que nos oriente, que nos ensine a como é que nós fazemos para trabalhar com esses alunos...”</p>
--------------------------------	---

Inclusão e Integração dos surdos	<p>1º “...o que falta... é ter esse contato... mas ele não consegue estabelecer um contato até o final... porque ele não conhece a linguagem do aluno surdo-mudo, principalmente o professor de língua estrangeira”.</p> <p>2º “...elas fazem parte da nossa sociedade. Que até então elas viveram distantes... Integrar, incluir é possível isso e dá para relacionar.”</p> <p>3º “...está faltando...uma capacitação para os professores... de como a gente trabalhar com esses alunos.”</p> <p>4º “infelizmente nós não temos como professor um preparo vindo das faculdades, das universidades...”</p> <p>5º “Olha... a primeira vez em 15 anos de magistério... eu trabalho com deficientes auditivos... Aí falaram para mim para não me preocupar porque eu tinha um monitor... Ela me ajudou bastante e eu me entrosei bastante com eles... a gente nota nessa classe que para os alunos não existem deficientes auditivos, para os alunos normais...”</p> <p>6º “...Dentro de uma classe onde todas as crianças são normais fisicamente... pode haver preconceito. Mas aqui... uma integração muito gostosa entre eles mesmos.”</p> <p>7º “...Eu queria que houvesse aqui um intérprete que conseguisse se comunicar com eles, passasse o que eu estou falando para eles... para que pedagogicamente eles assimilassem alguma coisa... eles mesmo vão se integrando...”</p>
---	---

Impacto da interação Professor/ aluno surdo	<p>2º “Foi medo, insegurança, não saber como lidar com a situação, como me relacionar com eles, saber falar a mesma linguagem. Isso me trouxe angústia... eles não se entendiam tanto os normais entre aspas e os surdos... eu me sentia perdida diante de uma situação dessa... a gente tinha que aprender a se amar primeiro para depois aprender outras coisas de disciplina...”</p>
--	---

	<p>3º “depois do primeiro contato eu já percebi que vários alunos da própria sala de aula já tinham contato com eles, ... e às vezes na comunicação esses próprios alunos me ajudaram a falar com eles. Eles sabiam a linguagem de sinais e eu não sabia...por causa dessa falta de capacitação.”</p> <p>4º “...desespero porque eu não sabia como tratar o aluno assim... primeiro que eram alunos deficientes auditivos, segundo que eram crianças pré adolescentes, uma fase extremamente difícil...”</p> <p>5º “Eu levei um susto... Eu faço o que lá?... não havia problema porque tinha um intérprete... depois desse tempo que eu estou com eles, até alguns sinais eu conheço...”</p> <p>6º “...tomei um susto, e entrei em choque... Então eu entrei com folheto de linguagem de sinais, mas mesmo assim a minha cabeça para decorar as coisas, eu não consigo...”</p> <p>7º “...eu não sei trabalhar com eles... eu me senti muito preocupada...”</p>
--	---

<p>Dificuldades na Comunicação</p>	<p>1º “... o primeiro contato com o aluno. Como eu iria me comunicar... um outro problema é como ensinar a língua inglesa para um aluno que não ouve?... o professor fica com esse aluno 50 minutos, 1 hora... tem pouco contato com esse aluno.”</p> <p>2º “medo, aquela insegurança. De repente eu comecei a fazer um trabalho que eles participavam...Claro que vamos supor que um versinho não sai ou dou outro, mas sai na linguagem deles na maneira que eles aprenderam sai... A insegurança e também de como a gente começaria a trabalhar...”</p> <p>3º “O professor não é preparado... e o aluno... não é preparado para esse tipo de aula... O professor da classe especial tem todo um apoio uma estrutura, uma didática para trabalhar com esses alunos e nós não temos...”</p> <p>4º “...Os alunos foram muito mais fáceis de se aproximar por serem meninos e eu também. Mas a menina foi mais difícil... isso aí foi um empecilho inicial... O que acontece é que esses alunos ainda não estão totalmente incluídos... A direção sente, nós professores sentimos muito... os próprios colegas... Os pais são realmente ausentes...”</p> <p>5º “...quando eu vim pra cá eles já estavam aqui e era natural e era normal... Não tive dificuldades no início porque tinha a intérprete... Muitas vezes eu tenho contato com a fonoaudióloga deles...Os pais se preocupam...”</p> <p>6º “...não tenho especialização, não tive ajuda de ninguém, então eu tive que aprender sozinha... Se eu peço para elaborar um texto, eu sei que tem que trabalhar no concreto, nada de abstrato... todos os pais têm que aceitar as dificuldades e têm que saber que a criança não pode ser limitada... quando fiz o trato com o aluno... foi uma tortura porque muitas vezes ele tentava falar comigo e... Então eu tentava escrever, mas meu Deus, ele não conseguia ler...”</p> <p>7º “...Foi a minha falha que eu queria saber mais alguma coisa para eu passar, para eu poder me comunicar melhor com eles... eu não tive contato com esses pais... eu não conhecia os sinais... Eu gostaria que essa direção estivesse aqui mais presente... eu não tive ninguém do meu lado...”</p>
--	---

<p>Sugestões para construção de uma escola inclusiva</p>	<p>1º “...ter o amparo de uma entidade, de um profissional... o professor tem...um contato direto com o aluno... eu tento ter um contato com esse aluno não mínimo, nem o máximo, tentar entender. Eu chamo um outro aluno que consegue entender a língua dele... Precisam de profissionais habilitados... para fazer um trabalho conjunto com professor e a escola.”</p> <p>2º “No caso eu fui conversando com a professora de Educação Especial e com... a interprete... e eles ficavam às vezes meio perdido 38, 40 alunos não dá tempo de atender cada um... E você passa para eles que estou aqui, me chama, esse lado que você está ali presente e que pode colaborar... Tem que começar com o professor mesmo, com a colaboração da escola, da direção. É muito importante uma intérprete ou alguém que conheça e saiba trabalhar com eles...”</p> <p>3º “...fica difícil a gente trabalhar com esses alunos sem uma proposta pedagógica, uma orientação... eu passo algumas atividades diferenciadas... Eu acho que precisa da colaboração da direção, da coordenação pedagógica e da parte do pessoal da Delegacia de Ensino.”</p> <p>4º “...Uma metodologia melhor, objetivando exatamente esses alunos, um acompanhamento mais próximo dos pais... ter condições, métodos, recursos junto à escola... os trabalhos têm que ser em grupos...em grupos de disciplinas... comece o trabalho com eles no concreto... talvez nós tivéssemos uma estrutura melhor um preparo melhor... pudéssemos partir um pouco mais próximos do abstrato... Da direção, da Delegacia de Ensino ajudando a manter recursos e nos dando cursos, palestras, treinamentos... é fundamental que os pais nos ajudem... as universidades e faculdades têm que ser revistas nesse sentido...”</p> <p>5º “...Quando eu tinha o intérprete na sala de aula era muito mais fácil para a gente dar aula... No governo mesmo no modo que pagam os professores, deveriam pagar...O aluno se sentiria muito mais seguro, ele aprenderia muito mais, ele desenvolveria muito mais a capacidade dele... teria que ter um amparo legal da Secretaria da Educação...”</p> <p>6º “... então seria mais fácil que tivesse intérpretes nessas salas onde os surdos freqüentam...mas infelizmente não tem por causa da verba.</p> <p>7º “...passando os meus conteúdos, trabalhando da forma mais diversificada possível e imaginária principalmente em torno de avaliação... que a gente pudesse fazer uma reunião pelo menos uma vez por mês para que houvesse troca de idéias...”</p>
--	---

<p>Impacto do intérprete de LBS no ensino regular</p>	<p>1º “É facilitador, porque eu preciso me comunicar em sala de aula... é necessário... ele me auxilia todas as horas que eu precisei... auxilia..para um trabalho de imediatismo...”</p> <p>2º “De início eu fiquei meio assustada quando via a intérprete... isso ajudou bastante para que hoje eles conseguem ver que eles me atendem... pode dar muitas dicas que você não sabe...”</p> <p>3º “...eu acho fundamental e importante a presença dele na sala de aula... É facilitador... auxilia e muito nas questões pedagógicas.”</p> <p>4º “...o trabalho flui muito mais... o professor pode estar trabalhando normalmente e o intérprete dá realmente o apoio... Não há como o intérprete trabalhar sem o professor e o professor sem o intérprete... ele vai facilitar muito o processo de aprendizagem...”</p> <p>5º “Ele auxilia e bastante... Não só para os alunos deficientes auditivos como para os outros...”</p> <p>6º “É facilitador, nossa! Enquanto eu estou dando aula ela está passando o que é para ser feito. Praticamente ela está dando aula junto comigo... Na época em que eles trabalharam com intérprete dentro da sala de aula eles rendiam muito mais, pode-se dizer que a intérprete caminhou com eles muito mais do que nós.”</p> <p>7º “Não digo assim que precisa ficar o tempo inteiro ali entendeu?... "Qual é o dia que você está precisando da minha pessoa aqui dentro"? Então vamos supor que vai iniciar um ponto novo, dá pra você vir, para a gente conversar?... Se a nossa finalidade é o aluno, então não tem disputa de poder.”</p>
<p>Importância do Intérprete de LBS</p>	<p>1º “...que isso aconteça rapidamente...”</p> <p>2º “É importante... Imagina quem está chegando esse ano. Que no começo do ano não sabia nada... Seria o trabalho do intérprete passar isso...”</p> <p>3º “É importante... para a melhoria do nosso trabalho dentro da sala de aula em relação ao projeto pedagógico da própria escola.”</p> <p>4º “o papel do intérprete poderá muito bem ajudá-los na interpretação do que se pede e em cima disso aí o professor tem mais condições de trabalhar com eles...”</p> <p>5º “...deficientes auditivos... profundo não ouve absolutamente nada e ele só sabe se comunicar por sinais... é necessário o intérprete.”</p>
<p>Abordagem de ensino (Formação continuada)</p>	<p>1º “...deixo esses alunos muito à vontade, não faço diferença porque ele não ouve porque ele pouco entende... chamo esse aluno... que entende os sinais, trago gravuras... trabalhos em grupo com alunos com problemas auditivos... Eu tento fazer com que eles não se sintam constrangidos e diferenciados...”</p> <p>2º “O trabalho de integração que fiz no começo, o do relaxamento, sempre procuro recordar isso, brincadeiras em grupo... quando eu começo minha atividade, eu sempre coloco um versículo da Bíblia e no início eu fazia a oração. Aí eu comecei passar para eles assim "hoje</p>

	<p>quem gostaria de orar? Não só os normais, os surdos também através de gestos..."</p> <p>3º "... Eu acho válido e acho também que eles entendem melhor o assunto do que se eu passar a explicação junto com a classe toda... vou na carteira deles e dou uma atividade diferente para esses alunos..."</p> <p>4º "... Inicialmente eu dava uma assistência maior a eles... eu teria diminuído esse tempo com eles para que eles possam... caminhar por si mesmo... Às vezes ele reclamam, mas isso é uma coisa ótima... A aula é a mesma para todos eles... A diferença não é no que é objetivo principal mas é na velocidade de aprendizado... O intérprete poderá me ajudar muito nesse sentido..."</p> <p>5º "...essa classe é muito unida... O J. R. que... tem uma perda parcial, ela passa para os colegas o que eu falo... Tem a irmã também de um, ela é normal, ela passa também para os outros como resolver o exercício..."</p> <p>6º "...As atividades que eu trabalho com a classe eu não diversifico com os surdos, são as mesmas atividades... As estratégias são diferentes... Já aqui com os surdos eles expressam somente aquilo que eles vêem, os sentimentos deles e nada mais. Você não pode corrigir em hipótese alguma o outro lado. A forma de avaliação é participativa, a gente vai por esse lado, eles mostram aquilo que realmente são capazes de fazer... Eles escrevem realmente aquilo que eles vêem".</p> <p>7º "...os conteúdos são passados para os demais alunos e para eles igualzinhos porque são todos iguais. Nenhum aluno é diferente do outro... Não sei trabalhar com eles porque eu não sei esse negócio de movimento como é que é, de sinal... as estratégias são todas iguais, eles são alunos iguais... eles são normais, a única coisa é que eles não escutam..."</p>
<p>Comentários (papel do intérprete e os alunos surdos)</p>	<p>1º "acho importante os alunos que têm problema auditivo estarem juntos com alunos que tem o acompanhamento normal... precisa de um trabalho efetivo com um profissional... que auxiliem a escola e o professor..."</p> <p>2º "Ano passado esses alunos em termos pedagógicos conseguiram mais, porque tinha a intérprete... eu não podia ficar só com aqueles alunos surdos porque tinha o restante da classe para trabalhar também... Acho que a intérprete é fundamental."</p> <p>3º "... eu acrescentaria a presença desse profissional na escola e na sala de aula. Eu acho que a diretoria de ensino deveria fazer um acompanhamento junto a essas escolas..."</p> <p>4º "Eu acho que a inclusão deve ser em todas as escolas... pelo menos de cada escola que tivesse uma classe onde tivessem alunos com deficiências... para que quando se tornarem adultos isso não torne uma coisa atípica..."</p>

	<p>5º “...Quando eu estava em outra escola... veio uma menina deficiente auditiva...todo mundo ficou de cabelo em pé, inclusive os professores, é chato falar, mas a menina simplesmente foi jogada num canto...</p> <p>6º “... nós os professores, quando são inclusos os deficientes auditivos, por não ter um certo preparo, preparamos urgente um intérprete. Por que? Todo o indivíduo ele tem que viver na sociedade...”</p> <p>7º “A única coisa positiva que eu acho de tudo isso aqui é que esses alunos eles têm direito de frequentar uma sociedade como todas as outras pessoas... Uma coisa importantíssima mesmo é o seguinte, na hora que for montar as classes colocar esses alunos... na pior classe da escola e é ‘judiação’ colocar esses alunos nesta classe.”</p>
--	--

Quadro 3: Diretora da Escola

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
Experiência: O papel do intérprete na escola	“... muito boa... além de ajudar os alunos com dificuldades de audição, criou nos colegas de classe vontade de aprender a língua de sinais para ajudarem os amigos... aumentou o respeito pelas diferenças entre os alunos e com os professores.”
Critérios de escolha das salas	“Foram colocados todos os alunos da série com sérias dificuldades de aprendizagem, onde os deficientes auditivos estavam incluídos... estes alunos deficientes foram perdendo os conteúdos das aulas (e o interesse também), por não se comunicarem adequadamente com os colegas e professores.”
Inclusão dos alunos surdos com intérprete de LBS	“...deveria ter sido começada há muito mais tempo... Esta experiência com intérprete dentro da sala de aula... trouxe melhores resultados ao longo destes anos...”

Quadro 4: Coordenadora da escola

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
Experiência: O papel do intérprete na escola	“...principal responsável pela inclusão desses alunos surdos... o elo que ligava os professores a esses alunos ... também entre os demais alunos... a partir desse trabalho... , os surdos começaram a se sentir parte integrante da turma...”

Critérios de escolha das salas	“Os alunos surdos também apresentavam dificuldades na aprendizagem... pensamos que como a classe seria trabalhada com estratégias diferenciadas, respeitando o ritmo de aprendizagem dos demais alunos, o mesmo ... seria adequado para atender os alunos surdos.”
Inclusão dos alunos surdos com intérprete de LBS	“... oportunidade única, de permitir o acesso do surdo no mundo dos ouvintes, através da instituição escolar... permitiu aos ouvintes aprender a Língua Brasileira de Sinais e usá-la... desmistificando assim a surdez...”

Quadro 5: Pais de alunos Surdos

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
O papel do intérprete na sala	<p>Mãe (Menina T.F.)- “A T.F. gostava da escola quando a Cassiana (intérprete) entrou na classe... tinha muitos surdos... ela poderia perguntar tudo... Ela começou a fazer lição e nós fizemos o curso de sinais.”</p> <p>Mãe (Menina L.P.)- “Eu gostava da Cassiana, agora tenho medo,... ninguém pode ajudar os surdos na escola... eles podem aprender coisas erradas de drogas e sexo... A L.P. sabe falar, mas ninguém entende... ela fala que ninguém fala com ela... Ela ajuda os surdos que não falam...”</p> <p>Pai (Menino D.S.)- “... ele começou a mostrar interesse em aprender quando tinha a intérprete...”</p> <p>Mãe (Menino D.M.)- “No começo eu não achava bom a Cassiana, porque o D.M. tem que falar... depois que ele aprendeu um monte de coisas e ... eu gostei do sinal, eu fui aprender.”</p> <p>Mãe (Menino R.Z.)- “...Quando a Cassiana chegou ela ajudou muito eles na escola, e os professores eram mais compreensíveis.”</p> <p>Mãe (Menino J.R.)- “...Os surdos estavam muito bem na escola e nós também... eles se relacionavam mais com todos...”</p>
Ausência do interprete na sala de aula	<p>Mãe (Menina T.F.)- “A Delegada de ensino não quer pagar a intérprete... Agora a T.F. só quer trabalhar, ela não gosta mais da escola e eu brigo com ela para que ela vá. Ela não consegue falar direito, ela é muito surda...”</p> <p>Mãe (Menina L.P.)- “Ela está com dificuldade na escola e alguns professores tentam ajudar, mas ela não consegue fazer sozinha...”</p> <p>Pai (Menino D.S.)- “... O governo é safado, leva o nosso dinheiro e não paga o que deve, faz a lei e não usa, trata o deficiente como doente e não cuida da escola... a diretora foi muito boa, os professores foram fazer o curso... a delegada de ensino não quis continuar e nem pagar.D.S. ... não quer mais saber de ir na escola e fazer os deveres de casa... ele fica bravo quando o assunto é escola... não sabe mais nada, fala que é difícil estudar sozinho.</p> <p>Mãe (Menino D.M.)- “Agora o D.M. está ‘vagabundo’, não quer aprender, não quer nada, só quer saber de ficar namorando ... não gosta da escola, diz que ela é difícil...”</p> <p>Mãe (Menino R.Z.)- “Nós já usamos sinal desde que o R.Z. era pequeno, ele fala bem e usa sinal bem, ensinou ... amigos surdos e os da escola também... foi prejudicado quando a intérprete saiu da escola.”</p> <p>Mãe (Menino J.R.)- “O J.R. está muito bravo, não quer saber de escola... Ele aprendeu tanto na escola quando ela estava lá... agora só faz o sinal de difícil e que não quer ir na escola, quer trabalhar... eles</p>

ficam bravos quando a gente vai ajudar na lição, eles não entendem as coisas da escola, todas as mães falam... Eles estão crescendo e quando chegar no colegial, como vai ser? O **J.R.** fala bem e muitas pessoas o entendem, mas mesmo assim é difícil para ele, sem ajuda da intérprete.”

Quadro 6: Alunos Ouvintes

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS
Contato com aluno surdo/ LBS	<p>M (menino)- “Foi muito bom... aprendi sinais ... Saiu muito com o D.M., D.S. e J.R. Eles ensinaram muito sinal para a classe ...todo mundo achava que eles não poderiam aprender... eles aprenderam ... ensinaram para a gente muita coisa. Eles são iguais a gente, podem aprender, só não escutam.”</p> <p>L (menino)- “Quando a Cassiana faltava... eu que ficava na frente para fazer sinal... aprendi no curso que fiz aqui na escola e saio muito com eles no Shopping. Eles ficaram meus amigos... queria trabalhar com sinais quando eu crescer... Nós não temos problemas com os surdos, foi muito legal eles ficarem com a gente, o problema é que os professores não esperam eles, eles demoram mais. Quando a Cassiana estava na escola, era mais fácil, agora eles querem sair da escola.”</p>

Quadro 7: Alunos Surdos

CATEGORIA

Intérprete na sala

SUB-CATEGORIAS

(Menina T.F.)- “Ajudou muito, pude fazer muitos amigos, consegui fazer a lição e entender o que a professora explicava, meus pais também me ajudaram mais... arrumei um trabalho sozinha na floricultura”.

(Menina L.P.)- Eu fiquei mais amiga dos professores, eles entendiam o que a gente falava e eu podia pedir para me ajudarem... ela fazia a professora olhar para o surdo. Todos os alunos da classe faziam sinal ... podia falar com eles... namorei um menino ouvinte da classe e foi bom. A Cassiana fazia sinal na classe e os surdos faziam a lição, as professoras perguntavam e eu respondia e a Cassiana ajudava eles entenderem. Eu falo com os ouvintes, mas eles não entendem ...”.

(Menino D.S.)- “... Com a Cassiana, eu fazia a lição, eu escrevia mais, eu aprendia mais, agora professora fala rápido e de costa, eu não sei mais nada. Eu tenho muitos amigos surdos que também não querem mais a escola.... Quero ser jogador de futebol e sair da escola. Eu tenho um sítio e todos os surdos vão lá, a gente fala muito, come, anda a cavalo e eu sei fazer um monte coisas lá no sítio.”

(Menino D.M.)- “No começo eu não queria sinal, nem minha mãe... agora eu falo com sinal e minha mãe também... meu pai não fala comigo com sinal, ele não sabe, fala que é difícil, meu irmão estuda comigo e faz sinal, meus primos, meus amigos também fazem sinal.”

(Menino R.Z.) – “... A Cassiana fazia sinal e eu conseguia fazer a lição sozinha...”

(Menino (J.R.)- “Eu quero sair da escola e ir na escola que todos sabem sinal, meu amigo disse que tem escola assim. A Cassiana ensinou sinal para a classe e eles falavam com os surdos... professores gritam muito, ...sempre bravos ... com surdos.”

Escola sem Intérprete

(Menina T.F.)- “Depois que a Cassiana saiu, eu fiquei sem entender nada, não gosto da escola, professora fala muito.... Minha mãe quer que eu vá para a escola, eu não quero mais, quero só trabalhar.

(Menina L.P.)- “Ficou difícil. A escola não gosta do surdo... quer que a gente saia. Todo mundo fala e não espera a gente. Surdo não é burro, surdo precisa de mais tempo para aprender.”

(Menino D.S.): “Não quero ir na escola, mas meu pai obriga eu ir. Eu vou porque tenho amigos e eles usam sinal e gosto deles por isso...as professoras novas não sabem falar com a gente. Eu não sei mais português, não consigo entender nada na escola.

(Menino D.M.)- “Sinal na escola é bom, o surdo pode aprender fácil. Escola difícil, eu não sei nada, eu falo e os professores não entendem.”

(Menino R.Z.) – “Eu queria a Cassiana, escola pensa que o surdo é burro, não sabe nada, mas surdo não entende a professora. Surdo não é burro, eu sei muito sinal, tenho amigos surdos que trabalham e estudam em Campinas... Eu falar com ouvintes e eles não sabem usar sinal comigo. Eles são burros...”

(Menino (J.R.)- “Antes professores ajudavam os surdos, agora falam muito rápido e o surdo não consegue. Eu sabia tudo na escola quando tinha

a Cassiana e minha mãe não ensina lição em casa, agora quero sair dessa escola... as professoras querem ajudar mas não sabem.”

O foco da pesquisa não foi aqui negado, mas sim resgatado, na medida em que as análises foram sendo construídas, especialmente a análise do papel da intérprete em LBS e sua repercussão no processo de inclusão de alunos surdos dentro de uma instituição de ensino regular.

Por essa análise, foi possível reconhecer que a comunidade escolar tem fundamental importância no processo de apropriação do conhecimento da criança. É por meio dela, de suas contribuições e mediações, que o aluno tem possibilidades para entender, incorporar, construir e elaborar seus conhecimentos acadêmicos, os quais lhe servirão como base no decorrer do seu desenvolvimento como indivíduo inserido na sociedade.

Através do outro, na escola, é que se dá a aquisição de formas mais amplas e adequadas de conhecimento. (LACERDA, 2001).

Para o surdo, o contato com esse outro, seja ele professor, aluno, diretor, pai, coordenadora pedagógica, intérprete de LBS, é o primeiro passo para a inclusão, favorecendo assim o seu acesso a outras instâncias da sociedade.

8. DISCUTINDO OS DADOS

*Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.
Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.*

Fernando Pessoa

Nessa parte da pesquisa, as falas mais significativas dos protagonistas, serão agrupadas em sub-categorias e nas categorias aqui apresentados para compor a discussão e interpretação dos dados.

Começaremos essa análise por um pequeno fragmento da fala da intérprete, onde essa afirma ser estrangeira na língua de sinais.

“[...] Embora eu tenha feito um curso de LBS com duração de 100 horas... a Língua de Sinais ainda é uma língua estrangeira para mim. Como já citei em outra resposta eu optei por aprender LBS, porém, isso não faz da LBS minha língua materna, assim, não posso desconsiderar que meus alunos se expressam muito, muito melhor que eu pela LBS. Alguns sinais são sempre novos, isso porque existem dialetos, os sinais variam de cidade para cidade [...]” (fragmento - intérprete).

Como a língua de sinais não é sua língua natural, não é sua língua construída desde o nascimento com seus familiares, dentro de uma cultura surda, mas sim construída pela aprendizagem, sempre haverá o “sotaque” de alguém que não nasceu nessa e com essa língua, o “sotaque” do estrangeiro, como qualquer língua que aprendemos.

O mesmo ocorre também com o surdo filho de pais ouvintes. Ele se sente como um estrangeiro ao usar a língua oral, pois, por mais que já esteja oralizado, ele terá dificuldades em utilizá-las como código lingüístico.

É importante salientar que o ato de interpretar recria o espaço de diferença, relacionando línguas e conseqüentemente culturas diferentes. Lacerda (2001, p 8-9) aponta que o ato de interpretar é similar ao processo cognitivo através do qual se trocam mensagens de uma língua a outra, sejam elas orais ou sinalizadas:

“Nesse sentido a interpretação difere da tradução, já que esta é um termo técnico que se refere, exclusivamente, ao processo de trocar mensagens escritas de uma língua para outra (...) A interpretação é, por essência, um

processo de tomada de decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas, onde, frente uma situação-problema, a situação passa necessariamente pela língua.”.

O intérprete de língua de sinais é formalmente o que faz uma tradução ao vivo, usando a sua voz ou sinais, de corpo presente, **atuando**, como no teatro. O prefixo INTER, na palavra **intérprete**, tem o significado de algo que está entre uma língua e outra, colocando essas duas línguas em relação, criando uma **analogia** entre elas. Os sinais que a intérprete “movimenta” no espaço visual dão sentido ao surdo sobre o que seu interlocutor ouvinte está falando; E através da sua fala ele comunica ao ouvinte, os sinais expressos pelo surdo.(Ferreira, 2002).

Entre duas comunidades que utilizam línguas diferentes, o processo de interação se dá a partir do tradutor- interprete que se torna responsável por ser portador de uma habilidade em transitar entre duas línguas distintas. E no caso da relação entre surdos e ouvintes, a intermediação é específica, feita pelo interprete de língua de sinais, por esse ser a ponte que liga duas línguas e duas culturas diferentes. (Ferreira, 2002, p-27).

As fotos a seguir ilustram como a intérprete atuou, se posicionou e se movimentou dentro da sala de aula, entre a professora, alunos surdos e alunos ouvintes, e ainda o local que ela ocupou na sala.



Figura: 5- intérprete de LBS e professora de Português – maio/2000



Figura: 6- intérprete de LBS interpretando para a professora uma pergunta da aluna surda L. P.– maio/2000P

O intérprete como se pode observar nas fotos apresentadas e nas falas da intérprete acima, sempre faz uma ponte entre duas pessoas, mediando o conhecimento de uma cultura a outra, e vice-versa, numa relação dialógica entre alunos surdos e professores ouvintes e também na direção inversa.

Sendo assim, a todo intérprete é necessário um vasto conhecimento para transitar entre as duas línguas, esforçando-se para incorporar conceitos lingüísticos e culturais das comunidades envolvidas, para que todo o significado que se transporte da mente de um falante para o outro venha repleto de nuances, de minúcias da língua de quem a transporta para a outra língua. *Daí,*

torna-se fundamental conhecer dados que outras ciências comportam sobre a linguagem, como as análises antropológicas sobre as origens das línguas, os estudos neurológicos sobre o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento da estilística para a compreensão das metáforas e metonímias, da ambigüidade, das tonalidades empregadas para expressar emoções e de outros aspectos valiosos como os classificadores componentes da língua de sinais. (FERREIRA, 2002; p.32).

A linguagem é crucial na vida do homem e o seu significado é tão importante que as possibilidades da semântica são infinitamente desconhecidas, podendo inclusive se estender a outros aspectos jamais imaginados.

Behares (1996) afirma que a questão do “eu” que fala pelo outro é tão íntima à psicologia e à psicanálise, que essa via possibilita a intermediação do que é falado por surdos e ouvintes, através da voz emprestada do intérprete em língua de sinais.

Nesse aspecto não basta ser ético - há que ser profissional, assumindo duas vertentes fundamentais ao processo de interlocução/comunicação. O conhecimento do conteúdo é incorporado pelo profissional de forma a ceder sua voz, assumindo ser esse “eu” do encontro entre dois modos diferentes para a possível comunicação. O intérprete deve atuar de maneira impecável, exata, correta. Não basta fluência na língua de sinais; as noções da sua língua materna (falada, lida e escrita) fomentam uma atuação confiante para ambos os envolvidos. (FERREIRA, 2002; p.32).

Um outro fragmento mostra que, à medida que o surdo é respeitado como usuário de uma modalidade de língua diferente, ele se manifesta como um ser independente, encarando o mundo como os ouvintes, amadurecendo, aprendendo e se transformando,

dando origem à vontade, aos desejos, às trocas, às interações dentro e com a comunidade, e assim o seu desenvolvimento cognitivo vai sendo construído paulatinamente.

“[...] No decorrer do meu trabalho os alunos foram amadurecendo e começaram a iniciar uma vida social mais ativa, tinham vontade de viajar, conhecer novos amigos surdos e ouvintes [...]”. (fragmento - intérprete).

Vygotsky (1998) aponta, em seus estudos, que o desenvolvimento psicológico de qualquer indivíduo se manifesta primeiramente no plano externo – interpsicológico, no contexto cultural das interações sociais que vão sendo construídas com o outro, e, posteriormente, transfere-se para o plano interior – intrapsicológico, dando origem à função psicológica superior. Em outras palavras, a apropriação que a criança faz da experiência social parte da experiência com os outros e, paulatinamente, vai sendo internalizada por ela, sendo a linguagem o principal aporte que a criança tem para essa construção.

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p.114).

A linguagem, não necessariamente a oral, é um sistema simbólico que faz a mediação entre o indivíduo e o seu meio sócio-cultural, tornando-o um sujeito social e cultural. Na verdade, a linguagem é constitutiva do sujeito.

Na medida em que o surdo se apropria da sua língua e é dado a ele o direito de usá-la na interação com o outro, ele também constrói as suas funções psicológicas

superiores, assim como um ouvinte, e se constitui sujeito com vontade, direitos, moral, valores,... É dada ao surdo a “palavra” que dá forma ao pensamento, criando novas modalidades de atenção, memória e imaginação. Além de indicar um objeto do mundo externo, o surdo também especifica as principais características desse objeto, abstraíndo-as das características dos demais objetos, formando assim, nas funções mentais superiores, elementos para atuar criticamente e autonomamente, na comunidade. (VYGOTSKY, 1998).

Esses elementos, que são fornecidos pela escola, não são organizados passivamente, mas sintetizados pelo surdo por meio de suas interações com outros ouvintes e ou surdos, por meio da LBS, tendo o intérprete como mediador dessas interações. Dessa forma, todo arcabouço externo se transforma em interno, isto é, intrapsicológico, surgindo a tomada de consciência, que parte da dimensão social para a individual.

A tomada de consciência faz com que o surdo aumente suas interações sociais, levando-o ao exercício das próprias funções psicológicas e ao empreendimento de não estagnação cognitiva do organismo.

No fragmento que se segue, é importante perceber como a intérprete toma a cidade do interior como excludente.

“[...] na cidade de Rio Claro, a questão da surdez não é tratada com tanta transparência e naturalidade como em grandes cidades. No interior do estado existe uma forte tendência dos pais esconderem seus filhos, e o acesso dos filhos surdos ao “mundo” torna-se algo difícil, a socialização desses surdos esbarra no preconceito da própria família[...]”. (fragmento - intérprete).

Sayão (2004, p.12)³², em seu artigo no jornal Folha de São Paulo, afirma que “*Viver é um risco pessoal permanente. Viver sem liberdade e sem autonomia é um risco para o futuro da humanidade*”. Mas, como mediar um processo de construção de autonomia e liberdade, nesse mundo tão excludente, tão perigoso e agressivo? Esse mundo que tem a nossa marca, a nossa história, se é o que é, é porque nós participamos dessa construção, tornando-o assim.

Sob esse ponto de vista, podemos dizer que a intérprete comete um equívoco quando afirma que no interior do estado o processo de exclusão é maior e deixa subentendido que em grandes cidades isso não acontece. Na cidade grande a exclusão é transparente, só os melhores ficam, os outros, que não se destacam por não serem fisicamente, intelectualmente e sócio-emocionalmente perfeitos, são excluídos com muita naturalidade. Na cidade pequena do interior existe ainda o acolhimento, o assistencialismo, o protecionismo, embora isto não gere, de maneira alguma, a autonomia e a liberdade tão desejadas pelo homem.

Mas nos dois extremos: cidade grande e cidade pequena, a identidade social³³ de quem é diferente, que porta consigo algo que a norma não tem, é reduzida à substantivação da imperfeição: ele é um deficiente, um surdo, um cego, um louco,... (GOFFMAN, 1982).

³² Artigo de Rosely Sayão publicado no caderno Folha Equilíbrio com o título: *Ensinar o filho a se cuidar ou cuidar dele?*

do jornal Folha de São Paulo do dia 02/09/2004, quinta – feira, S.P. – Brasil.

³³ Identidade social virtual para Goffman (1982) é a expectativa que temos em relação ao que atribuímos ao indivíduo. Já a identidade social real refere-se à condição que ele prova possuir. No confronto entre essas duas posições, ocorre um certo constrangimento entre as partes; e os indivíduos que não correspondem às exigências dos ditos normais acabam adquirindo a condição de “desacreditados”. Os “desacreditados” seriam aqueles cujo estigma não se evidencia de imediato, podendo ser percebido somente após algum tipo de contato com o estigmatizado. Os “desacreditáveis” podem vir a vivenciar a situação de “desacreditados”.

A pessoa não existe, o que existe é a sua imperfeição, e por isso ela é reconhecida por meio dela e por ela, dentro de uma sociedade que prega a perfeição, negando o diferente, marginalizando-o.

A família, dentro dessa perspectiva, camufla o problema, muitas vezes escondendo-o nas cercanias de sua casa, na missão de proteger o filho da sociedade, que ela imagina perfeita e que não aceita os diferentes.

A família ouvinte às vezes, ao negar uma outra língua, a língua de sinais cria um filho surdo oralizado, construído pela família e pela comunidade, acreditando que essa possibilidade seja a única dele se constituir como sujeito. Entretanto, a gestualidade, isto é, a LBS é a única forma de linguagem para o surdo constituir seu pensamento e organizar uma série de informações e princípios, sem os quais a educação para ele resultaria sem nenhum propósito. (VYGOTSKY,1998).

Tudo o que é pertinente ao pensamento e à linguagem faz parte da constituição do sujeito e da construção de suas relações sociais e das relações pedagógicas, nas quais o pensamento se expressa através da linguagem, mas os dois devem se encontrar na palavra. (LACERDA,1996).

A linguagem é a principal arma do desenvolvimento psicológico para a criança e o adulto, pois ela possibilita a comunicação e o contato social entre os indivíduos. A linguagem, nesse processo, passa a ter uma característica de significação relevante na relação do homem com outros homens e com a cultura. (VYGOTSKY,1998).

Vygotsky (1991) também evidencia a linguagem quando afirma que a criança surda precisa da gestualidade para a formação de conceitos, os quais o tornarão um sujeito construtor da autonomia.

Para a família, no entanto, a gestualidade é o distanciamento das possibilidades que o surdo tem de construir-se como sujeito “normal”. Sendo assim, como o surdo não pode exercer sua língua, a LBS, e não consegue ser oralizado como um ouvinte, a família o esconde nas cercanias da casa em que habita.

O que fica evidente, no próximo fragmento, é a conquista do surdo, através do uso de LBS, da possibilidade de conhecimento de outros ‘universos’ dentro da instituição escolar.

“[...] Percebi que eles sentiram que a escola já não era mais aquele lugar onde eles "deveriam" ir para "aprender", a escola passou a ser o lugar onde eles "queriam" ir e onde eles "aprendiam". A sala de aula passou a ter significado, o professor tomou forma e adquiriu seu papel, a partir do momento que os surdos puderam entendê-lo... todos os dias a escola era o assunto do dia, relatavam tudo que começava a ter significado, coisa que antes era apenas rotina vazia... nesse momento eles descobriram o sentido da escola, o valor de aprender,... que tinham capacidade de aprender muito mais do que sabiam até aquele momento[...].” (fragmento - intérprete).

Os sujeitos surdos, desde o momento em que passam usar a língua de sinais em várias situações com outros surdos, com ouvintes, dentro desse espaço, desenvolvendo-se como sujeitos constituintes de uma língua, podendo atuar de maneira a construir sua identidade e autonomia, imprescindíveis para o seu próprio viver na comunidade surda e nas relações que constroem entre surdos e ouvintes, é que passam a ver a escola como mais um espaço de troca, de busca, de construção para as suas histórias e se apropriam desse espaço como os alunos ouvintes.

Só assim os surdos, possuidores de “voz”, são ouvidos, entendidos e respeitados, podendo, portanto, exercerem o poder de recriar a sua história como alunos, dentro do processo de construção da alfabetização que lhes é mediada, nesse processo, por um

intérprete e por cada professor. Dentro do contexto escolar que se apresenta, são chamados a desempenhar concomitantemente o papel de formadores e de formandos, em situações coletivas de trabalho, nas quais diferentes sujeitos (ouvintes e surdos) são chamados para participar dessa formação.

Mas, vale a pena ressaltar *que a escola é um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder* (SKLIAR, 1999; p.8). Nesse caso, à medida que os surdos podem se articular por meio da LBS, eles têm a oportunidade de se construírem de formas diferentes, desenvolvendo, assim, identidades surdas fundamentadas na diferença, entendendo e tendo elementos para o enfrentamento do poder que se constrói dia-a-dia na escola.

Cabe à escola estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa com relação à surdez. Não é papel do intérprete estabelecer esses critérios, mas sim de toda a equipe escolar que constrói a proposta pedagógica da escola, pois a identidade do surdo é construída e determinada na instituição escolar a partir de diferentes formas multiculturais, que vão se organizando à medida que a equipe vai se apropriando de novos saberes.

A língua de sinais, nesse contexto, produz e constrói a realidade, não sendo somente um instrumento de comunicação ou um reflexo da realidade. É possível perceber, na fala do intérprete, como pode-se ver a seguir, a importância da LBS, mas também o seu caráter de instrumentalização de comunicação, talvez por ela ser sozinha na escola, por não ter com quem compartilhar suas angústias, suas dúvidas, suas conquistas, etc., por não existirem na escola outros intérpretes:

“[...] Não acredito na inclusão de surdos em sala regular sem esse trabalho... Tenho convicção que a Educação não acontece sem comunicação, o intérprete na sala de aula fornecerá o elemento chave da Educação, permitirá a comunicação entre professor e alunos surdos e ouvintes [...]”. (fragmento - intérprete).

Não é o bastante comunicar-se, como também não é o bastante ler e escrever. O substancial nesse processo é se constituir como sujeito surdo, possuidor de uma língua diferente, e com isso ser respeitado como tal, usando a comunicação, a leitura e a escrita para que essa diferença seja uma diferença política e atuante no contexto em que o surdo vive.

Ao intérprete cabe, então, a abertura de caminhos junto à equipe escolar, para que se possa discutir a surdez dentro da perspectiva da diferença, promovendo uma igualdade de condições acadêmicas entre surdos e ouvintes.

A instituição escolar só começa um caminho de verdadeira inclusão quando reconhece a diferença do surdo nas salas de aula da escola. Desse modo o intérprete vem para que essas mudanças possam acontecer, na medida em que ele está ali promovendo a conscientização da equipe escolar, para introduzir novas maneiras de ensinar e aprender.

Perceber e distinguir as diferenças é o primeiro passo para o reconhecimento das limitações, como também das potencialidades dos surdos, no que diz respeito as suas dificuldades na aquisição de uma língua de modalidade oral-auditiva. É também a melhor maneira de perceber, reconhecer e respeitar sua habilidade lingüística manifestada na criação, desenvolvimento e domínio de línguas viso-espaciais, no caso do Brasil, a LBS ou LIBRAS.

Nesse sentido, a principal idiosincrasia é a língua de sinais, que dará condições a eles tornarem seres humanos na sua plenitude. No entanto, o uso dessa língua, apesar de ser requisito básico para a aprendizagem, não deve ser visto como a solução de todos os problemas que se apresentam no ensino de alunos surdos.

O problema do ensino vai muito além do uso da língua e investir no professor é fundamental para que ele reconheça a diferença e tudo o que ela traz para dentro da escola. Investir na formação continuada dos professores é uma das necessidades para se construir uma escola inclusiva, como os fragmentos dos professores apontam a seguir:

1º “...é importante tanto para o aluno com problema de deficiência como para o professor... não estamos preparados na grande maioria para trabalhar com crianças com deficiência auditiva.”

7º “...Na sala de aula... que tenha alguém que nos oriente, que nos ensine a como é que nós fazemos para trabalhar com esses alunos...” (fragmento professor - Importância da Inclusão).

3º “...está faltando...uma capacitação para os professores... de como a gente trabalhar com esses alunos.”

4º “infelizmente nós não temos como professor um preparo vindo das faculdades, das universidades...” (fragmento professor - Inclusão e Integração).

3º “...fica difícil a gente trabalhar com esses alunos sem uma proposta pedagógica, uma orientação... eu passo algumas atividades diferenciadas... Eu acho que precisa da colaboração da direção, da coordenação pedagógica e da parte do pessoal da Delegacia de Ensino.”

4º “...Uma metodologia melhor, objetivando exatamente esses alunos, um acompanhamento mais próximo dos pais... ter condições, métodos, recursos junto à escola... os trabalhos têm que ser em grupos...em grupos de disciplinas... comece o trabalho com eles no concreto... talvez nós tivéssemos uma estrutura melhor um preparo melhor... pudéssemos partir um pouco mais próximos do abstrato... Da direção, da Delegacia de Ensino ajudando a manter recursos e nos dando cursos, palestras, treinamentos... é fundamental que os pais nos ajudem... as universidades e faculdades têm que ser revistas nesse sentido...” (fragmento do professor – Sugestões).

A escola é o espaço facilitador e todos aqueles que a procuram são bem-vindos para contribuir com o trabalho que ali se realiza. Nesse sentido, cada um deveria fazer parte da escola como um membro valorizado e, por sua vez, todos da comunidade

escolar deveriam apoiar-se mutuamente uns nos outros como aprendizes ativos, dinâmicos e recíprocos. Isto porque a Educação se processa e acontece no contato entre seres humanos, onde as potencialidades, facilidades e dificuldades de cada um molda a extensão e o grau do desenvolvimento psicossocial de todos que se relacionam. (FERREIRA, 2002).

Os professores têm um papel de destaque na mediação de construção e formação do cidadão, seja ele normal ou deficiente, seja ele igual ou diferente, seja ele ouvinte ou surdo.

A experiência na escola tem mostrado que o aluno, independente da sua surdez, é capaz de se motivar, de se envolver, quando sua diferença é respeitada e entendida. A inclusão começa pela discussão e entendimento sobre a diferença, a qual deve ser tratada dentro do âmbito político-educacional, dando oportunidades a todos de gerirem sua própria cognição, construindo assim a autonomia e criticidade para promoverem mudanças estruturais na comunidade aonde vivem.

Percebe-se, porém, que não é por esse caminho que os professores, entendem a inclusão. Por meio de suas falas, que não advêm de uma formação sólida e contínua, mas sim de uma formação pautada no 'senso comum', intui-se que a inclusão é percebida pelo caminho da exclusão e do assistencialismo. Isto porque a rede de ensino ainda tem discutido muito pouco o direito de acesso à escolarização de alunos diferentes.

A noção de inclusão tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola, e os professores estão ainda compreendendo a inclusão dentro da ótica de normalização.

[...] o princípio de normalização diz respeito a uma colocação seletiva do indivíduo com necessidades especiais na classe comum. Nesse caso, o professor de classe comum não precisaria receber um suporte do professor na área de educação especial. (FERREIRA, 2002, p.105).

O aluno com necessidades especiais, nesse processo de normalização, necessita demonstrar que é capaz de conquistar seu espaço na classe comum e vencer para a permanência nesse. É necessário a ele viver dentro de um ritmo normal, como a média das pessoas fazem, negando assim a sua diferença.

Mas o princípio de normalização também prevê que sejam dadas condições para que a pessoa diferente viva a sua vida o mais normal possível, isto é, que os recursos existentes sejam adequados às suas necessidades.

No caso do surdo, tratá-lo com respeito e assegurar a ele o direito de exercer sua cidadania por meio da sua língua é um requisito importante. Não é o bastante, mas assegurar-lhe o direito a outra língua em todos os espaços sociais que ele frequenta é, sem dúvidas, o princípio básico para que se pense em inclusão.

Lacerda (2000) aponta que a inserção do aluno surdo no ensino regular tem sido uma das diretrizes fundamentais da política de educação especial no Brasil, nos últimos anos.

Inicialmente, as políticas educacionais se diziam de Integração - entendida nesse contexto como um processo dinâmico de participação das pessoas, legitimando sua interação nos grupos sociais, implicando em reciprocidade. Desse modo, a integração escolar é baseada em um processo que está sempre em movimento, podendo tomar várias formas, de acordo com as necessidades dos alunos.

Nos trechos a seguir, onde os professores relatam o conhecimento que possuem a respeito de integração, percebe-se que ela não é vista como Lacerda (2000) apontou acima: um processo dinâmico de participação de todas as pessoas. Seus relatos estão pautados no que

apresentamos de Lacerda (2001), no trecho que segue abaixo destes depoimentos.

“2º “É sentir que numa sala de 40 alunos eles se integram... mais os outros que eles vêm ali fora, na hora do recreio, da brincadeira...”

3º “[...] seria o relacionamento pessoal entre esse aluno[...].”

4º “[...] Não há inclusão se ela não se integrar... as duas coisas são muito relacionadas e quase se fundem, quase se confundem.”

5º “[...] participar de tudo, da sociedade. Ele estar integrado com o mundo.”

7º “[...] essas crianças no caso os surdos e mudos eles tem direito de estar freqüentando uma escola de crianças normais, eles se socializarem... São os adultos que fazem a diferença. Adulto é que vê malícia [...]” (fragmento professores – integração).

O conceito de Integração no qual as instituições acreditam, ou seja, aquele que faz parte dessas instituições, é que a pessoa com deficiência deve ser preparada para a Integração Social e a sociedade permanece como está. As pessoas ‘diferentes’ é que devem se modificar para se integrarem nesse ou naquele grupo, nesse ou naquele processo.

Sendo assim, as várias instituições sofrem adaptações físicas para receber a pessoa deficiente (rampas, corredores com corrimão, telefones, banheiros especiais, escadas, etc), mas não há um processo de reflexão, discussão e preparação de acolhimento e aceitação desses “diferentes”. Os caminhos nesse processo estão abertos, mas cada um é que deve integrar-se segundo suas possibilidades. Esse argumento fica evidente na fala de um dos professores entrevistados, (número 1):

1º “[...] o aluno entra na sala de aula, consegue manter um contato tranquilo com os colegas que não têm problema auditivo.”; 6º “...quando um indivíduo no caso da educação, há uma integração dos alunos onde eles conseguem se adaptar[...].”

Os documentos preparados na conferência realizada em junho de 1994, em Salamanca - Espanha, organizada pela UNESCO, e também a presença de muitas instituições governamentais, dando origem à “Declaração de Salamanca” (1994), fizeram com que essas discussões chegassem ao Brasil, dando subsídios para que elas tomassem forma na LDB, organizada em 1996, preconizando diferentemente a integração. Surgiu assim a abordagem inclusiva dentro de um modelo no qual cada criança é importante para a construção da riqueza do todo, isto é, na medida do possível a escola regular deve ter todo tipo de aluno para que o grupo se enriqueça.

Para tal, a escola deve mudar e buscar formas criativas, criando soluções para a manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, mediando-o na construção do conhecimento, para que todos os alunos, sem distinção, possam obter resultados satisfatórios, tanto nos seus desempenhos acadêmicos, como sociais.

Para que esses professores mudem o seu entendimento a respeito do que seja integração e inclusão, faz-se necessária uma ampla discussão no cerne da escola, com propostas de formação continuada, tendo como princípio norteador os documentos que tratam do assunto, existentes no mundo e no Brasil. Não basta o professor ter boa intenção, como foi o caso desses que participaram desta pesquisa, que na solidão de suas práticas escolares, nas possibilidades que eles tinham, na boa vontade com que se dispuseram, iam construindo elementos desconexos a respeito da inclusão do surdo na sala de aula.

A vontade e a boa intenção são os primeiros caminhos para as pessoas se abrirem às transformações, mas elas não são garantias para uma mudança no olhar do professor em relação ao aluno surdo. É preciso uma mudança substancial, uma ruptura de

paradigmas, que só acontece à medida que ele se apropria do conhecimento do que seja inclusão e integração, através de mecanismos que a escola pode oferecer.

Os mecanismos que a escola tem para que essas discussões sejam efetivadas são os espaços de reuniões, a HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, os trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares, onde todos da equipe escolar podem se envolver, dentro de uma proposta político pedagógica de trabalhar a diferença em todas as instâncias da escola, para que a criança nela permaneça e seja entendida e respeitada.

Assim, nesse processo de escola inclusiva, o professor ganha um papel fundamental, mediando e orientando as relações de ensino e aprendizagem, entre professor e alunos surdos, entre professor e alunos surdos e alunos ouvintes, entre todos os alunos e intérprete de LBS, e abrindo espaço de mediador para toda a comunidade escolar. Esse professor deve ser o viabilizador de atendimento das necessidades dos alunos ouvintes e surdos, tendo para tal o intérprete de língua Brasileira de Sinais como parceiro de trabalho.

Ao intérprete, então, cabe mediar a relação entre os alunos surdos e todos os outros da comunidade escolar, e, para isso, a diversidade de línguas, de maneiras de aprender e de ensinar devem ser transformadas.

Ao se tratar de Diversidade e de Diferença, é oportuno citar aqui a fala de um personagem com síndrome de Down, no filme francês “O Oitavo Dia”³⁴, quando este afirma: *“Nunca se nota a semelhança. Só a diferença choca”*. Essa fala nos aponta o quanto, aos nossos olhos, a diferença incomoda, amedronta, nos coloca em conflito em

³⁴ Filme: O Oitavo Dia. Direção: Jaco Van Dormael. Distribuição: Europa Home Vídeo, EUA., 1997.

relação ao que não entendemos, não gostamos, ao que foge ao padrão estabelecido pela cultura dominante.

Na fala dos professores 1 e 4, é notadamente clara a visão que esses têm da diferença e da diversidade. Elas não devem ser um problema, elas não devem incomodar, amedrontar, mas elas são um direito de todos. Surdos ou não, deficientes ou não, todos têm o direito de ocupar o mesmo espaço, com suas peculiaridades, trazendo suas diferenças sociais, culturais e políticas para as várias instituições, sem que as pessoas se choquem com ela.

“1º “[...] o aluno deficiente auditivo... tem o direito de estar na escola juntamente com os alunos que não têm problema auditivo.” (fragmento professores – diversidade).

4º “[...] riquezas culturais que eles trazem, as diferenças pessoais que fazem parte de cada um [...]” (fragmento professores – diversidade).

Mas será que somente a ocupação do mesmo espaço resolve o problema da diferença, da diversidade?

Para falarmos de diferença e diversidade, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um dado modelo. Mas quais seriam os modelos usados para “decretar” que alguém é diferente?

Se tomarmos como tipo ideal a pessoa que é: “[...] jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo” (Amaral, 1998), percebemos que uma parte muito pequena da população se encaixa nesses padrões, e a maior parte das pessoas é considerada diferente. Então, existe algo errado

nessa concepção de “diferente”, já que a maior parte das pessoas não se encaixa na parte considerada igual da população, e, portanto, **“todos somos diferentes”**.

Graças à diversidade genética, aos costumes, à ideologia, à crença, à educação, às condições físicas e psicológicas, o homem possui características individuais. Somos seres humanos diferentes, mas freqüentemente traçamos uma linha de diferenças aceitáveis, sendo as outras ignoradas, distanciadas, como se nós não vivêssemos no mesmo espaço ou no mesmo meio. A sociedade ainda não está preparada para lidar com o diferente, mesmo sabendo que somos uma população diversificada.

Na fala do 6º professor, que afirma que devemos aceitar a diversidade, podemos perceber que há um paradoxo, ou seja, aceita-se a diversidade ignorando a diferença que constitui o sujeito, mascarando-se o que o sujeito tem, que é o que o constitui, sua marca, sua identidade, sua diferença:

“É o indivíduo aceitar todas as diferenças, todas as dificuldades, agindo normalmente como se nada estivesse acontecendo.” (fragmento professores – diversidade).

Sendo assim, olhar para a diferença e agir como se nada estivesse acontecendo é colocá-la em posição inferior, onde o indivíduo diferente sofrerá as conseqüências dessa condição, o descaso, o abandono, a exclusão.

Embora o Censo 2000 do IBGE aponte que 14,5% da população total brasileira têm algum tipo de deficiência, o descaso com essa clientela ainda é enorme. Se aplicarmos este percentual à parcela que vai de 0 a 17 anos, que representa 61 milhões de pessoas, podemos afirmar que aproximadamente 8 milhões de crianças e adolescentes têm algum tipo de diferença.

Sendo assim, não dá pra dizer que “devemos agir como se nada estivesse acontecendo”, porque o número de pessoas com necessidades especiais é relativo ou maior que o número de loiros brasileiros, o número de pessoas com o ensino superior, o número de crianças com pais divorciados, o número de viciados em álcool, etc. E muitas vezes estes não são considerados diferentes, e sim frutos de uma diversidade cultural.

É preciso mudar a maneira como encaramos aqueles que não são semelhantes a nós, e uma das maneiras de se fazer isso é mudar a concepção de “diferente”, construindo uma escola inclusiva- reflexiva de qualidade e mostrando a todos os alunos que o “diferente” não é nada mais que uma diversidade e que, se olharmos ao nosso redor, todos somos diferentes, mesmo dentro de nossos lares.

Aceitar a diferença é aceitar que a sociedade é composta por diversidades, e a diversidade é o que produz a riqueza do mundo, é o que faz com que ele se transforme dia-a-dia.

Para que essa reflexão tome corpo, é importante que ela seja discutida no contexto da educação, da escola e do sujeito. Discutir sobre a diferença é pensar na existência do outro.

“Um outro que se apresenta como uma realidade que se impõe gradativamente no dia-a-dia, um outro concreto, com identidade, com história, com uma constituição afetivo-emocional própria”. (FERREIRA, 2002, p. 31).

É através dessa prática que os rumos da educação do surdo começam a se transformar. O professor sem reflexão, sem orientação pedagógica adequada, sem arcabouços teóricos, e o intérprete, sozinho, não conseguirão mediar o processo de

construção da existência do outro (surdo) na sala de aula. Nesse contexto, o surdo permanecerá visto sempre pelo olhar da diferença que incomoda, que deve ser modificada e ajustada aos modelos de normalidade vigentes. Os depoimentos a seguir ilustram o que os professores entendem sobre diferença:

1º “[...] quando... um aluno... observa que não está sendo aceito pelo grupo.”

2º “É quando o aluno pode perceber que numa sala ele fica meio de lado [...]”

3º “[...] se eles estão dentro de uma classe só de deficientes auditivos então ali é notada a diferença deles. Enquanto que eles estão numa outra classe gente pode verificar as condições dele como aluno e como pessoa dentro da sala de aula.”

6º “[...] as diferenças vem vamos supor de um nível de uma classe social ou mais sério ainda, quando você tem aluno com uma certa deficiência... onde pode acontecer de haver um certo preconceito [...]”.(fragmento professores – Diferença).

O que é importante destacar nas falas dos professores é que esses estão abertos a transformações, mesmo tendo ainda visões distorcidas sobre o que seja diferença e diversidade. Esses profissionais defendem a proposta inclusiva de ensino, apoiados na experiência que lhes foi fornecida pela inserção do intérprete e dos surdos na sala de aula e, ao se depararem com alunos tão diferentes, no caso, os surdos, eles refletiram sobre suas práticas pedagógicas, aprenderam com eles, como se pode perceber nos depoimentos a seguir, sobre a importância da inclusão para eles:

1º “[...] é importante tanto para o aluno com problema de deficiência como para o professor... não estamos preparados na grande maioria para trabalhar com crianças com deficiência auditiva.”

2º “Não podia imaginar o surdo junto com os outros... e vi o quanto isso foi benéfico para eles e até para os outros alunos... eles aprenderam a conviver, a amar e respeitar um ao outro... eles mostram... ser humano como a gente[...].”

3º “[...] importante... para o aluno como para o professor[...].”

4º “É fundamental para todos... elas trazem riquezas que muitas vezes a gente desconhece ou nos trazem dificuldades... só vai fazer com que as pessoas cresçam, espero eu, sobretudo como seres humanos mais do que a parte tecnológica ou conhecimentos[...].”

5º “[...] Eu acho que para todos... é uma forma de você demonstrar assim solidariedade, amizade[...].”

6º “[...] Tanto para o aluno como no caso o professor.”

7º “[...] Na sala de aula... que tenha alguém que nos oriente que nos ensine a como é que nós fazemos para trabalhar com esses alunos[...].” (fragmento professor – importância da inclusão).

A possibilidade dos professores vivenciarem a diferença dos surdos, tendo a mediação do intérprete de LBS nas relações que iam se estabelecendo na sala de aula, propiciou a eles uma ruptura de paradigmas construídos sob a ótica do preconceito e da exclusão, e os direcionou para um novo paradigma, tendo como base a “educação de qualidade para todos”. Desse modo, a inclusão e a integração foram sendo construídas com base nas duas línguas, a oral, advinda dos alunos e professores ouvintes, e a LBS, advinda dos alunos surdos e do intérprete.

Essa educação tão discutida, tão almejada, escrita e descrita nos documentos e nas leis, começou a povoar o dia-a-dia dos professores nos conflitos, nas dificuldades, nas trocas, nos ensinamentos, no aprendizado, na amizade que se estabeleceu entre todos na sala de aula. É o que se visualiza a seguir:

2º “[...] elas fazem parte da nossa sociedade. Que até então elas viveram distantes... Integrar, incluir é possível isso e dá para relacionar.”

5º “Olha... a primeira vez em 15 anos de magistério... eu trabalho com deficientes auditivos... Aí falaram para mim para não me preocupar porque eu tinha um monitor... Ela me ajudou bastante e eu me entrosei bastante com eles... a gente nota nessa classe que para os alunos não existem deficientes auditivos, para os alunos normais [...]”.

6º “[...] Dentro de uma classe onde todas as crianças são normais fisicamente... pode haver preconceito. Mas aqui... uma integração muito gostosa entre eles mesmos.”

7º “[...] Eu queria que houvesse aqui um intérprete que conseguisse se comunicar com eles passasse o que eu estou falando para eles... para que pedagogicamente eles assimilassem

alguma coisa... eles mesmo vão se integrando... e houve isso” (fragmento professor – inclusão e integração).

Mas, cabe lembrar que esses professores não estão fazendo nenhuma gentileza aos seus alunos, o que estão construindo é um ensino de direito a que todos devem ter acesso, e esse direito é também chamado inclusão.

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e assim diz a Constituição! (MANTOAN,2004)³⁵.

Essa educação a que todos têm direito, somente acontecerá quando todos os sistemas educacionais, da pré-escola ao terceiro grau, perceberem as pessoas dentro de uma perspectiva multicultural, sejam elas “diferentes” ou “iguais”, com necessidades especiais ou não, trabalhando para que a inclusão ocorra em todas as instâncias da sociedade.

Essa crença está explicitada nas falas dos professores, a seguir, segundo os quais a falta de compromisso com uma educação para todos, uma educação multicultural, tem formado cada vez mais profissionais que só trabalham com segurança com os seus semelhantes, deixando os que apresentam diferenças culturais seguirem à margem dessa trajetória:

³⁵ Maria Teresa Eglér Mantoan - Universidade Estadual de Campinas / Unicamp Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/ FE/ Unicamp-<http://br.groups.yahoo.com/group/estudosinclusao/>-agost./2004.

3º “[...] está faltando...uma capacitação para os professores... de como a gente trabalhar com esses alunos.”

4º “infelizmente nós não temos como professor um preparo vindo das faculdades, das universidades [...]” (fragmento professor – inclusão e integração).

Os professores sofrem, a formação continuada não existe, nem a discussão do que seja multiculturalismo dentro da escola. Sendo assim, o professor se constrói e se apropria do contexto escolar sem conhecimento do que seja a diferença cultural na sociedade e na escola, trazendo para suas práticas pedagógicas a perspectiva monocultural, na qual foi formado, repleta de preconceito, não se mostrando sensível à heterogeneidade, à imensidão de culturas que tem, diante de seus olhos, quando trabalha com seus alunos.

Para esse professor, todos os alunos são idênticos, com conhecimentos e necessidades semelhantes, o que o exime de transformar o currículo e a relação pedagógica que se estabelece em sua sala de aula.

Seu daltonismo dificulta, assim, o aproveitamento da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas. (MOREIRA, 2002, p. 25).

O professor necessita de uma formação docente calcada em uma postura multicultural, que venha de encontro à diversidade e à diferença, sedo que essa falta de formação docente é percebida na fala a seguir:

3º “depois do primeiro contato eu já percebi que vários alunos da própria sala de aula já tinham contato com eles, ... e às vezes na comunicação esses próprios alunos me ajudaram a falar com eles. Eles sabiam a linguagem de sinais e eu não sabia...por causa dessa falta de capacitação.”

O professor tem dificuldade em compreender o aluno surdo por falta de formação adequada e por falta de elementos que as várias instituições não fornecem, quando ele ainda está em formação ou já em exercício. Essa formação deve se dar através de discussões, leituras, cursos, oficinas, reflexões, estágios, vivências com outras línguas, outras formas de comunicar-se, de aberturas de espaços para todos.

Na formação do docente é essencial que ele se sinta acolhido e compreendido como sujeito capaz de elaborar e decidir, que interaja com todos, problematizando sua maneira de pensar, estimulando o outro a fazer o mesmo, para que se construa uma relação de reciprocidade na produção de teias de significação.

A formação docente tem também o compromisso de pensar em um trabalho com múltiplas linguagens, buscando-se evitar que as formas de comunicação fiquem restritas à leitura, à escrita e à oralidade. Nessa formação se instala a relação professor/aluno de qualidade, de respeito, de inclusão ao diferente na sua totalidade, assegurando a ambos as possibilidades que a diferença conquista na relação e na formação que vai se construindo na sala de aula.

A educação inclusiva representa um avanço político educacional e deve ser dada em nossas instituições escolares para garantir que todos os alunos comecem a aprender que o *'pertencer'* é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado.” (Sassaki, 1997, p. 123).

A educação inclusiva constrói o homem, seu potencial criador, produtor e de organização social; ela ratifica ou retifica elementos para os alunos e também os professores pensarem suas ações. Por isso, toda a representação que o professor faz

de seu aluno é de suma importância, uma vez que ela definirá a forma das relações entre eles e dará sentido às experiências a serem vivenciadas.

O professor que faz a representação do aluno usando arcabouços do preconceito, do monoculturalismo, entra em desespero e acaba se culpando por não poder ensinar, sentindo-se muitas vezes fracassado e enfraquecido no que tange à mediação do processo de ensino e aprendizagem, no qual ele exerce o papel central.

Mas, ao inserir o intérprete nesse processo de mediação, o professor não se sente solitário na compreensão do diferente (surdo), e se abre às possibilidades de reflexões e entendimento do que seja outra língua e a importância dessa na sala de aula, para todos os alunos. Os alunos surdos e ouvintes se beneficiam dessa língua, assim como também o professor, como o trecho a seguir aponta:

5º “Eu levei um susto... Eu faço o que lá?... não havia problema porque tinha um intérprete... depois desse tempo que eu estou com eles, até alguns sinais eu conheço...” (fragmento professor – relação professor/aluno).

Sabe-se que o professor, ao ir se apropriando de um outro código lingüístico, leva-o a outros espaços da escola, outras instâncias, tais como a sua família, amigos, outros professores, outros profissionais, e então a língua de sinais vai sendo apresentada, discutida, e lentamente ela acaba sendo conhecida por mais pessoas. Mesmo assim, o medo e a insegurança em algo que eles não dominam, não conhecem, é evidente nas falas dos professores, como se pode perceber:

2º “Foi medo, insegurança, não saber como lidar com a situação, como me relacionar com eles, saber falar a mesma linguagem. Isso me trouxe angústia... eles não se entendiam tanto os normais entre aspas e os surdos... eu me sentia perdida diante de uma situação dessa... a gente tinha que aprender a se amar primeiro para depois aprender outras coisas de disciplina [...]”.

4º “[...] desespero porque eu não sabia como tratar o aluno assim... primeiro que eram alunos deficientes auditivos, segundo que eram crianças pra adolescentes, uma fase extremamente difícil [...]”.

6º “[...] tomei um susto, e entrei em choque... Então eu entrei com folheto de linguagem de sinais, mas mesmo assim a minha cabeça para decorar as coisas, eu não consigo...”.

7º “[...] eu não sei trabalhar com eles... eu me senti muito preocupada [...]” (fragmento professor – relação professor/aluno).

Novamente percebe-se o quanto o professor não está preparado para enfrentar situações novas, embora esteja sempre aberto a aprender, O que ocorre é que não se tem a quem recorrer, o que dificulta assim o processo da inclusão do novo, do desconhecido, do diferente.

O professor, como qualquer ser humano, se adapta a uma situação nova usando das experiências anteriores. Mas, na maioria das vezes, ele espera aprender uma prática inclusiva, ou melhor, receber uma formação que lhe permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos à sua sala de aula, garantindo-lhe a solução dos problemas que presume encontrar nas escolas inclusivas.

Mas, não existe nada pronto. Cada aluno, a cada ano, independente de sua diferença, vem de um contexto social, político e econômico diferente, e portanto não existem trabalhos pedagógicos pré-definidos.

O que deve existir é uma sensibilidade do professor para receber cada aluno como sendo único, e dar a ele o direito a um ensino de qualidade, onde todos possam aprender com igualdade, independente da diferença que cada aluno possua.

O papel do intérprete na sala de aula vem para fortalecer o trabalho do professor que tem limitações e dificuldade para lidar com o diferente: o surdo, conforme apontam as declarações a seguir:

2º “medo, aquela insegurança. De repente eu comecei a fazer um trabalho que eles participavam...Claro que vamos supor que um versinho não sai ou dou outro, mas sai na linguagem deles na maneira que eles aprenderam sai... A insegurança e também de como a gente começaria a trabalhar...”

3º “O professor não é preparado... e o aluno... não é preparado para esse tipo de aula... O professor da classe especial tem todo um apoio uma estrutura, uma didática para trabalhar com esses alunos e nós não temos...”

4º “...Os alunos foram muito mais fáceis de se aproximar por serem meninos e eu também. Mas a menina foi mais difícil... isso aí foi um empecilho inicial... O que acontece é que esses alunos ainda não estão totalmente incluídos... A direção sente, nós professores sentimos muito... os próprios colegas... Os pais são realmente ausentes...”

5º “...quando eu vim pra cá eles já estavam aqui e era natural e era normal... Não tive dificuldades no início porque tinha a intérprete... Muitas vezes eu tenho contato com a fonoaudióloga deles...Os pais se preocupam...”

6º “...não tenho especialização, não tive ajuda de ninguém então eu tive que aprender sozinha... Se eu peço para elaborar um texto, eu sei que tem que trabalhar no concreto nada de abstrato... todos os pais têm que aceitar as dificuldades e tem que saber que a criança não pode ser limitada... quando fiz o trato com o aluno... foi uma tortura porque muitas vezes ele tentava falar comigo e... Então eu tentava escrever, mas meu Deus ele não conseguia ler...”
(fragmento professor – dificuldades).

Pelo que foi dito acima, é possível perceber que a reação dos professores é de medo, insegurança, dificuldade de comunicação, desespero e preocupação, o que revela o despreparo deles para lidar com essa nova realidade, a inclusão, em suas salas de aula.

A escola inclusiva, pois, não é interessante apenas para os alunos deficientes, mas para todos os alunos, já que, ao inserir um aluno deficiente na sala de aula, a escola assume uma nova postura e trabalha com novos paradigmas, aceitando e discutindo as diferenças dentro do seu processo de construção de aprendizagem.

A escola inclusiva, nessa perspectiva, muda os papéis tradicionais de todos os elementos da equipe escolar. Os professores, via intérprete, tornam-se mais próximos dos alunos, captando suas maiores dificuldades.

Mas, o que não pode acontecer é a instituição escolar deixar o suporte aos professores da classe comum a critério do intérprete. A construção de uma escola inclusiva é função de toda a equipe escolar e é mediada pela coordenadora pedagógica, em discussões, reuniões, estudos, reflexões, sendo essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem a participação de todos nele envolvidos, inclusive a direção da escola e a comunidade, via família dos alunos.

O professor, na medida que percebe que toda a equipe está unida na construção de uma escola inclusiva, sente-se mais seguro no seu cotidiano de trabalho com os alunos surdos.

Mas, nem sempre essa união acontece. O relato de um professor mostrou que a direção onde se deu esse processo, mesmo tendo a iniciativa da viabilização do projeto na escola, mostrou-se ausente:

7º “...Foi a minha falha que eu queria saber mais alguma coisa para eu passar, para eu poder me comunicar melhor com eles... eu não tive contato com esses pais.... eu não conhecia os sinais... Eu gostaria que essa direção estivesse aqui mais presente... eu não tive ninguém do meu lado...” (fragmento professor – dificuldades).

É imprescindível, também, rever as concepções, modelos e planejamentos para a formação de professores do ensino regular, sob a ótica do novo paradigma das necessidades educacionais especiais. Isto implica torná-las como destinatários importantes desta formação, uma vez que

esses professores não estão preparados para atender alunos com necessidades especiais, embora desempenhem papel preponderante no processo de ensino inclusivo.

Oferecer ensino de qualidade aos alunos com necessidades especiais depende, em grande escala, da formação, do desenvolvimento profissional dos professores e de outros profissionais envolvidos com esses alunos. Portanto, uma boa formação inicial, acrescida de uma educação continuada, é um fator de primeira ordem para a oferta de um ensino de qualidade para todos, surdos e ouvintes, sem que o professor se sinta ameaçado, frágil e desesperado.

Cabe lembrar que, para esse processo ser inserido na escola, o professor de ensino comum tem o direito que lhe foi assegurado pela resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE n. 2, de 11.9.2001, de ser assessorado por um professor de educação especial.

Essa necessidade fica evidente nas falas dos professores, os quais se mostram abertos na busca de novos caminhos e de orientação, sugerindo trabalhos, reuniões, estudos, preparação, maior envolvimento da direção, da coordenação, família, diretorias de ensino, universidades, professores de educação especial, para atender melhor aos alunos surdos.

1º “...ter o amparo de uma entidade, de um profissional... o professor tem...um contato direto com o aluno... eu tento ter um contato com esse aluno não mínimo, nem o máximo, tentar entender. Eu chamo um outro aluno que consegue entender a língua dele... Precisam de profissionais habilitados... para fazer um trabalho conjunto com professor e a escola.”

2º “No caso eu fui conversando com a professora de Educação Especial e com... a interprete... e eles ficavam às vezes meio perdido 38, 40 alunos não dá tempo de atender cada um... E você passa para eles que estou aqui, me chama, esse lado que você está ali presente e que pode colaborar... Tem que começar com o professor mesmo, com a colaboração da escola, da direção. É muito importante uma intérprete ou alguém que conheça e saiba trabalhar com eles...”

3º “...fica difícil a gente trabalhar com esses alunos sem uma proposta pedagógica, uma orientação... eu passo algumas atividades diferenciadas... Eu acho que precisa da colaboração da direção, da coordenação pedagógica, e da parte do pessoal da Delegacia de Ensino.”

4º “...Uma metodologia melhor, objetivando exatamente esses alunos, um acompanhamento mais próximo dos pais... ter condições, métodos, recursos junto à escola... os trabalhos têm que ser em grupos...em grupos de disciplinas... comece o trabalho com eles no concreto... talvez nós tivéssemos uma estrutura melhor um preparo melhor... pudéssemos partir um pouco mais próximos do abstrato... Da direção, da Delegacia de Ensino ajudando a manter recursos e nos dando cursos, palestras, treinamentos... é fundamental que os pais nos ajudem... as universidades e faculdades têm que ser revistas nesse sentido...”

5º “...Quando eu tinha o intérprete na sala de aula era muito mais fácil para a gente dar aula... No governo mesmo no modo que pagam os professores, deveriam pagar...O aluno se sentiria muito mais seguro, ele aprenderia muito mais, ele desenvolveria muito mais a capacidade dele... teria que ter um amparo legal da Secretaria da Educação...”

6º “... então seria mais fácil que tivesse intérpretes nessas salas onde os surdos freqüentam...mas infelizmente não tem por causa da verba.

7º “...passando os meus conteúdos, trabalhando da forma mais diversificada possível e imaginária principalmente em torno de avaliação... que a gente pudesse fazer uma reunião pelo menos uma vez por mês para que houvesse troca de idéias...” (fragmento professor – sugestões).

A possibilidade da construção de um trabalho pedagógico aparece, portanto, no entender dos professores, quando existe o interprete e esse vai mediando o processo de inter-relação dos alunos e do professor dentro da sala de aula.

Mas, é preciso atentar para o verdadeiro papel do intérprete, que muitas vezes recebe um outro cargo que não é de sua competência, o cargo de agente formador do professor, trabalho este que deveria ser desenvolvido pelo professor de educação especial.

À medida que o intérprete entra na sala de aula, ele, além de ser o mediador do aluno surdo no que tange à língua, também é um agente transformador nas relações que vai estabelecendo com os alunos surdos e ouvintes, com os professores e com as famílias, mas é não um agente formador.

A formação dos professores, como bem aponta Bueno (1999), Ferreira (1995), Mendes (2001) e a resolução CNE n. 2, de 11.9.2001, deve ser viabilizada com o

respaldo dos professores de educação especial, no que tange às deficiências, sendo também função desses assessorar os professores do ensino comum nas suas práticas pedagógicas, para a construção de uma educação inclusiva.

Cabe ainda ao professor de educação especial atender diretamente aos alunos com necessidades especiais, sua família e a equipe de saúde, quando for necessário, formando assim um elo crítico na engrenagem educacional na qual o aluno está inserido.

O professor de ensino regular poderá, juntamente com o intérprete, compor elementos educacionais significativos para poder atuar sem medo, após obter uma formação mais adequada para trabalhar com todos os alunos, independente das diferenças.

Isto porque, sem o auxílio do professor de educação especial para entender o significado do papel do intérprete em sala de aula, o professor do ensino regular fica assustado, em um primeiro momento, demorando a entender a função do intérprete, como se percebe na fala do professor n. 2: **“...De início eu fiquei meio assustada quando via a intérprete... isso ajudou bastante para que hoje eles conseguem ver que eles me atendem... pode dar muitas dicas que você não sabe...”** (fragmento professor – intérprete).

Na medida em que o professor entende o papel do intérprete de LBS, ele não só o aceita, como também se conscientiza da importância desse na sala de aula em que existe um aluno surdo. É o que se percebe nas falas abaixo:

1º **“...É facilitador, porque eu preciso me comunicar em sala de aula... é necessário... ele me auxilia todas as horas que eu precisei... auxilia...para um trabalho de imediatismo...”**

3º “...eu acho fundamental e importante a presença dele na sala de aula... É facilitador... auxilia e muito nas questões pedagógicas.”

4º “...o trabalho flui muito mais... o professor pode estar trabalhando normalmente e o intérprete dá realmente o apoio... Não há como o intérprete trabalhar sem o professor e o professor sem o intérprete... ele vai facilitar muito o processo de aprendizagem...”

5º “Ele auxilia e bastante... Não só para os alunos deficientes auditivos como para os outros...”

6º “É facilitador nossa! Enquanto eu estou dando aula ela está passando o que é para ser feito. Praticamente ela está dando aula junto comigo... Na época em que eles trabalharam com intérprete dentro da sala de aula eles rendiam muito mais, pode-se dizer que a intérprete caminhou com eles muito mais do que nós.”. (fragmento professor – intérprete).

Existem professores que entendem que o intérprete está na sala de aula para auxiliá-lo, para mediar a relação no que tange às descobertas, caminhos, buscas, novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender, novas maneiras de conhecer. Mas também há os que ainda vêem qualquer pessoa na sala de aula como um intruso, uma ameaça para ele e para a classe, pois compromete seu poder em sala de aula, como relata o professor n. 7: ... “Não digo assim que precisa ficar o tempo inteiro ali entendeu?... **“Qual é o dia que você está precisando da minha pessoa aqui dentro”?** Então vamos supor que vai iniciar um ponto novo, dá pra você vir, para a gente conversar?... Se a nossa finalidade é o aluno então não tem disputa de poder...”.

Esse professor entende que o papel do intérprete é apenas o de tirar dúvidas, quando for necessário. É um professor que trabalha isoladamente, como tantos, que ao se depararem com outras formas de ensino sentem-se ameaçados por não refletirem sobre a importância de trabalharem em grupo.

Zeichener (1993) aponta que a formação do professor deve contemplar a reflexão dentro do seu grupo de trabalho, sendo necessário o outro para que ele possa rever suas práticas educacionais, refletir sobre elas e transformá-las.

O mesmo autor (1993) afirma que o isolamento do professor e a falta de atenção para o contexto social do ensino no qual ele vive afasta-o de outros professores, causando o medo de ameaça a sua carreira, o que impede a transformação e reflexão adequadas para exercer o seu papel de direito.

Na medida em que o professor reflete sobre suas práticas, o outro é sempre solicitado para que juntos possam viabilizar estratégias de atuação, tendo como meta a educação para todos. Desse modo ele percebe a importância do intérprete em sala de aula, como apontam as falas a seguir:

1º “...que isso aconteça rapidamente...”

3º “...É importante... para a melhoria do nosso trabalho dentro da sala de aula em relação ao projeto pedagógico da própria escola...”

4º “...o papel do intérprete poderá muito bem ajudá-los na interpretação do que se pede e em cima disso aí o professor tem mais condições de trabalhar com eles...”

5º “...deficientes auditivos... profundo não ouve absolutamente nada e ele só sabe se comunicar por sinais... é necessário o intérprete...” (fragmento professor - Importância do Intérprete).

Por essas falas, pode-se perceber que o professor é aberto a novas propostas de ensino, mas o que acontece é que não lhe é dada a oportunidade de apropriar-se de novas propostas, pois, quando isso acontece, ele se dispõe a refletir sobre elas e rapidamente percebe a sua importância de incorporá-las a sua vida profissional.

Ao entrar em contato com novas formas de conhecimento, dentro da sala de aula, o professor não só as entende, como acredita na melhoria que elas podem gerar a todos. Isto significa que é importante investir na formação do professor, pois ele tem condições de transformar suas práticas educacionais cotidianas.

Atualmente, em várias partes do mundo, o que se ouve é um discurso sobre os professores proclamando autonomia, mais poder, investimento na sua profissionalização e na sua formação reflexiva. Entretanto, a situação que se tem na realidade é a de um profissional desvalorizado, desarticulado, solitário, sofrendo o impacto das políticas de ajuste estrutural exigido pelo Banco Mundial, tentando por si garantir o mínimo a todos os alunos.

São esses professores que, diante da oportunidade de criarem uma nova possibilidade em sala de aula, abrem-se e apontam as falhas e as recompensas, como se percebe nas falas a seguir:

4º “... Inicialmente eu dava uma assistência maior a eles... eu teria diminuído esse tempo com eles para que eles possam... caminhar por si mesmo... Às vezes eles reclamam, mas isso é uma coisa ótima... A aula é a mesma para todos eles... A diferença não é no que é objetivo principal, mas é na velocidade de aprendizado... O intérprete poderá me ajudar muito nesse sentido...”

6º “...As atividades que eu trabalho com a classe eu não diversifico com os surdos, são as mesmas atividades... As estratégias são diferentes...Já aqui com os surdos eles expressam somente aquilo que eles vêem, os sentimentos deles e nada mais. Você não pode corrigir em hipótese alguma o outro lado. A forma de avaliação é participativa, a gente vai por esse lado, eles mostram aquilo que realmente são capazes de fazer...Eles escrevem realmente aquilo que eles vêem”. (fragmento professor - Abordagem de ensino).

No início, o professor quer dar assistência individual aos alunos surdos, mas vai transformando sua prática à medida que entende que cada aluno tem sua especificidade, seu tempo, e que a língua não transforma o surdo em incapaz para aprender.

O que é mais significativo nesses transcritos é que os professores percebem que o intérprete está ali para facilitar a mediação entre duas línguas, e que uma vez que o aluno surdo entende o que está sendo discutido na sala de aula, ele tem toda capacidade

para construir seu ensino e aprendizagem, sem que o professor precise dividir a classe entre ouvintes e surdos.

Os transcritos que se seguem confirmam o quanto o professor reconhece a importância do trabalho feito dentro de uma perspectiva participativa, sendo capaz de apontar a importância dos alunos surdos na escola e visualizar o papel do intérprete como fundamental para a construção da escola inclusiva:

1º “...acho importante os alunos que tem problema auditivo estarem juntos com alunos que tem o acompanhamento normal... precisa de um trabalho efetivo com um profissional... que auxiliem a escola e o professor...”

2º “Ano passado esses alunos em termos pedagógicos conseguiram mais, porque tinha a intérprete... eu não podia ficar só com aqueles alunos surdos porque tinha o restante da classe para trabalhar também... Acho que a intérprete é fundamental.”

3º “... eu acrescentaria a presença desse profissional na escola e na sala de aula. Eu acho que a diretoria de ensino deveria fazer um acompanhamento junto a essas escolas...”

4º “Eu acho que a inclusão deve ser em todas as escolas... pelo menos de cada escola que tivesse uma classe onde tivessem alunos com deficiências... para que quando se tornarem adultos isso não torne uma coisa atípica...”

5º “...Quando eu estava em outra escola... veio uma menina deficiente auditiva...todo mundo ficou de cabelo em pé, inclusive os professores, é chato falar, mas a menina simplesmente foi jogada num canto...”

6º “... nós os professores quando são inclusos os deficientes auditivos, por não ter um certo preparo, preparamos urgente um intérprete. Porque? Todo o indivíduo ele tem que viver na sociedade...”

São relatos pequenos, mas significativos, que dão aos pesquisadores, profissionais da educação especial e também aos profissionais da saúde a certeza de que é possível construir-se uma escola inclusiva. Se o professor sabe da importância de uma escola assim, mas lhe falta reconhecer como, quando e em que momento torná-la realidade, a formação continuada poderá dar-lhe os elementos necessários para modificar suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação docente deve ser construída dentro de uma perspectiva multicultural, aproximando a realidade (cotidiano e cultura escolar) da teoria

(conhecimentos adquiridos na formação), tornando assim a vivência e a reflexão sobre as questões de gênero, de classe, de etnia, de crença, de deficiência, de idosos, de homossexuais, etc., pontos fundamentais nesta formação. Não se pode perder de vista, também as diferenças de origem, de língua, de região, que compõem as nossas escolas.

Esses docentes já possuem o entendimento e discernimento de quanto é injusto segregar, dentro de uma sala de aula regular, os que são notadamente diferentes dos que são notadamente normais, inviabilizando assim a proposta de inclusão.

Muitas vezes eles apontam essa injustiça, como na fala que se segue:

7º “A única coisa positiva que eu acho de tudo isso aqui é que esses alunos eles tem direito de freqüentar uma sociedade como todas as outras pessoas... Uma coisa importantíssima mesmo é o seguinte, na hora que for montar as classes colocar esses alunos... na pior classe da escola e é judiação colocar esses alunos nesta classe.”

O que se tem acima é um professor preocupado com as questões que dizem respeito ao diferente, embora solitário nas suas queixas. Por isso, então, a necessidade de ser ouvido, ser entendido e ter um espaço de reflexão, de discussão, junto aos seus pares, em participação com a direção e a coordenação pedagógica, para que o ato de ‘incluir’ os alunos em uma sala de aula não passe pela discriminação e exclusão dos dois grupos, os deficientes auditivos, que não falam, e os ‘maus’ alunos, que não aprendem.

Com essa garantia advinda da direção e coordenação, o professor não se sente isolado no novo caminho a percorrer para a construção da escola inclusiva.

Muitas vezes, porém, os diretores se sentem superiores ao grupo de professores, eximindo-se da responsabilidade, por quaisquer transformações, exercendo apenas o papel de gerenciador do espaço físico e administrativo da escola; os coordenadores, por

sua vez, trabalham o conteúdo e o treinamento de professores, sem se preocuparem com questões específicas a cada sala de aula e a cada aluno, individualmente.

Tal procedimento mostra que ambos, devido a uma formação mais específica, deixam de ver, de sentir e entender as suas práticas educacionais sob a ótica do professor. O diretor caminha dentro da ótica da direção no que ela tem de mais tradicional, que é cuidar da escola, para que o Estado seja preservado na sua essência, dentro de um modelo Neoliberal, ou seja, formar um número grande de alunos sem que haja comprometimento da escola que ele administra.

Ao coordenador pedagógico, dentro desse modelo, cabe seguir também as regras do Estado, para garantir o cumprimento da formação de todos os alunos, dentro de uma concepção Neoliberal.

A diretora da escola onde o projeto foi desenvolvido, tem clara a importância dos alunos surdos estudarem dentro de uma sala regular com o intérprete em LBS, mediando as duas línguas (oral e de sinais) usadas na sala de aula, como se vê logo abaixo. Mas essa postura não deixa de ser tradicional, pois ao mesmo tempo em que demonstra a importância dessa experiência, ela não se coloca como membro do grupo de professores e também não menciona a importância desse estudo para o restante da equipe escolar (merendeira, secretária, faxineira, etc.).

“... muito boa... além de ajudar os alunos com dificuldades de audição, criou nos colegas de classe à vontade de aprender a língua de sinais para ajudarem os amigos... aumentou o respeito pelas diferenças entre os alunos e com os professores.”(fragmento Diretora - Experiência: intérprete na escola/ importância).

De qualquer forma, antes de se culpar a diretora, isoladamente, deve-se entender que ela faz parte de um sistema educacional organizado para funcionar dessa maneira, conforme já foi explicitado acima.

Já a coordenadora Pedagógica, dessa mesma escola, mostrou-se diferente da maioria dos coordenadores, talvez por ter buscado sozinha uma formação mais adequada, através do mestrado (*strictu sensu*) e implantar, a partir dessa formação, elementos que pudessem servir de apoio aos professores na HTPC, na sala de aula, nos vários espaços da instituição escolar. Mas, mesmo assim, a importância do intérprete não se faz presente em seu discurso, como se pode ler abaixo:

“...principal responsável pela inclusão desses alunos surdos... o elo que ligava os professores a esses alunos ... também entre os demais alunos... a partir desse trabalho..., os surdos começaram a se sentir parte integrante da turma...”(fragmento coordenadora da escola - Experiência: interprete na escola/ importância).

O que se pode concluir é que as mudanças passam por questões de ordem social, cultural, política, que o mestrado não consegue abranger. Mas, as falas da coordenadora indicam que ela tem vontade, sensibilidade e que busca a reflexão sobre as suas práticas educacionais, com ética e compromisso político educacional. Sendo este o primeiro passo para as discussões e as transformações significativas de toda a equipe escolar. Já se sente essa política entrando em suas discussões quando, ao optar pela inserção dos alunos surdos dentro de uma sala de aula com alunos chamados problemas, ela fala usando o **“Nós”**, mostrando um olhar diferente do diretor, como se pode constatar nas duas falas a seguir:

“...Os alunos surdos também apresentavam dificuldades na aprendizagem... pensamos que como a classe seria trabalhada com estratégias diferenciadas, respeitando o ritmo de

aprendizagem dos demais alunos, o mesmo ... seria adequado para atender os alunos surdos...”. (fragmento coordenadora pedagógica - Critérios de escolha das salas).

“...Foram colocados todos os alunos da série com sérias dificuldades de aprendizagem, onde os deficientes auditivos estavam incluídos... estes alunos deficientes foram perdendo os conteúdos das aulas (e o interesse também), por não se comunicarem adequadamente com os colegas e professores...”. (fragmento diretora - Critérios de escolha das salas).

Pela maneira como fez seus relatos, percebe-se que a coordenadora pedagógica realizava seu trabalho calcado nos processos educativos voltados às diferenças. Talvez tenha muito que refletir sob esses processos, mas teve o discernimento de perceber cada aluno como único dentro da sala.

Ao agrupá-los pensou em trazer estratégias diferenciadas para cada um, uma vez que a classe tinha alunos com diferenças visíveis dentro processo de construção do ensino e aprendizagem. Houve uma real preocupação com o desenvolvimento cognitivo de cada aluno, o que não se vê na composição da sala de aula organizada pela diretora.

O discurso implícito da diretora, mas de fácil diagnóstico, foi o de agrupar todos os alunos que eram visivelmente diferentes para que os problemas que pudessem surgir em várias salas de aula surgissem em apenas uma, para melhor funcionamento da escola. Mas, em nenhum momento ela discutiu como seria o trabalho dos professores tendo um intérprete na sala de aula, fazendo a mediação da língua oral e de sinais para alunos surdos, alunos ouvintes e professores.

Ao que tudo indica, pela observação da pesquisadora, os professores receberam os alunos dessa sala como sendo os piores e parece que a proposta era de salvar os surdos, por serem deficientes e bons diante da realidade a que foram expostos.

A fala muito presente no cotidiano dessa instituição escolar, onde a pesquisadora, quando se sentiu ‘parte da escola’, pôde constatar nas suas idas à sala de aula

diariamente, é que o intérprete e os surdos acabaram 'salvando' a sala, pois todos se organizaram em torno deles, transformando-se.

Em relação às regras estabelecidas pelo diretor quanto à organização da sala de aula com os alunos surdos, intérprete e alunos "problemas", nenhum professor se impôs contra, nem mesmo a coordenadora pedagógica.

Como afirma Ferreira (2002, p.178):

Ao aceitar as regras e com ela atuar, se age revertendo-lhe ou não a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto, buscando assim, caminhos para o trabalho de acordo com crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas de ordem, políticas, comportamentais e ou pedagógicas.

Foi o que aconteceu nessa sala de aula, onde todos, alunos surdos e ouvintes, professores e intérprete, direção e coordenação, buscaram elementos, diferentemente, para a construção do ensino e aprendizagem de uma maneira que fosse adequada às necessidades de cada um.

Essa afirmativa pode ser comprovada nas falas anteriores dos professores, no curso de LBS oferecido pela classe, na aprendizagem da LBS pelos alunos e maioria dos professores e familiares, como também nas falas da diretora e coordenadora pedagógica:

“...deveria ter sido começada há muito mais tempo... Esta experiência com intérprete dentro da sala de aula... trouxe melhores resultados ao longo destes anos...”. (fragmento Diretor - Inclusão com interprete).

“... oportunidade única, de permitir o acesso do surdo no mundo dos ouvintes, através da instituição escolar... permitiu aos ouvintes aprender a Língua Brasileira de Sinais e usá-la... desmistificando assim a surdez...”. (fragmento Coordenador Pedagógico -Inclusão com interprete).

Diretora e coordenadora, mesmo vindo de formações diferentes, tiveram a mesma conclusão, no que tange a importância da intérprete de LBS em uma sala de aula regular. Ambas deixaram claro que ela mediou a veiculação de outra língua na sala de aula e uma outra cultura (surda) começou a ser olhada e respeitada.

O olhar sensível dos professores, da diretora, da coordenadora pedagógica, enfim, de toda a comunidade escolar envolvida nesse processo, possibilitou a formação de um novo caminho na sala de aula, por meio da intérprete, acenando a possibilidade de se eliminar o pré-conceito e o medo de um envolvimento com alguém considerado “diferente”.

Esse olhar sensível impregnou também os pais, que aprovaram a idéia da intérprete em sala de aula, pois, para eles, essa foi a oportunidade de convívio dos filhos com outras pessoas da comunidade em torno da escola, como também de aprendizagem de conhecimentos importantes que eles usariam no futuro na sociedade, como apontaram as falas em seguida:

Mãe (Menina T.F.)- “A T gostava da escola quando a Cassiana entrou na classe... tinha muitos surdos... ela poderia perguntar tudo... Ela começou a fazer lição e nós fizemos o curso de sinais.”

Mãe (Menina L.P.)- “Eu gostava da Cassiana, agora tenho medo,... ninguém pode ajudar os surdos na escola... eles podem aprender coisas erradas de drogas e sexo... A L sabe falar, mas ninguém entende... ela fala que ninguém fala com ela... Ela ajuda os surdos que não falam...”

Pai (Menino D.S.)- “... ele começou a mostrar interesse em aprender quando tinha a intérprete...”

Mãe (Menino J.R.)- “...Os surdos estavam muito bem na escola e nós também... eles se relacionavam mais com todos...”. (fragmento pais de alunos surdos – intérprete na sala).

A fala dos pais apontou não só para a melhoria da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, mas para a possibilidade de seus filhos surdos entenderem as coisas que os cercam e a comunidade em que vivem. Os pais tanto acreditaram nessa

transformação mediada pela intérprete, que se submeteram a um curso de sinais aos sábados.

Muitas famílias foram reticentes no início, por terem ainda enraizados, o conceito de humanização do surdo através da oralização, mas à medida que sentiram a transformação de seus filhos, toda a família se modificou perante a introdução dessa nova modalidade de língua: a língua de sinais, como destaca uma mãe:

Mãe (Menino D.M.)- “No começo eu não achava bom a Cassiana, por que o Da tem que falar... depois que ele aprendeu um monte de coisas e ... eu gostei do sinal, eu fui aprender.” (fragmento pais de alunos surdos – intérprete na sala).

Uma outra mãe relatou também a importância da intérprete de LBS para os professores, que ao terem contato com a LBS, tornaram-se mais compreensivos e demonstraram, um olhar mais sensível para com os alunos surdos, na construção do processo de ensino e aprendizagem:

Mãe (Menino R.Z.)- “...Quando a Cassiana chegou ela ajudou muito eles na escola, e os professores eram mais compreensíveis...”. (fragmento pais de alunos surdos – intérprete na sala).

A contribuição da intérprete representou, sem dúvida, uma ruptura muito forte, que possibilitou a todos pensarem a surdez sob outra ótica, a ótica da língua de sinais. Com o uso de outra língua na sala de aula, abriu-se a possibilidade para os surdos viverem verdadeiramente como alunos possuidores de direitos, deveres e respeito, como todos os alunos da sala de aula, sem negar sua diferença.

É importante observar que a intérprete não foi colocada na sala de aula para resolver as dificuldades que os alunos surdos apresentaram ao construírem as suas aprendizagens; o seu papel foi intermediar duas línguas (de sinais e oral), possibilitando a eles perceberem as suas dificuldades, as suas certezas, as suas incertezas, as suas possibilidades e impossibilidades, como alunos e surdos, frente ao ensino que ia sendo veiculado e construído dentro da sala de aula.

A negligência ocasionada por inabilidade dos órgãos governamentais, descompromissados politicamente com a importância e valorização do intérprete de LBS, bem como com a comunidade surda, ficou muito presente quando a intérprete de LBS deixou a escola por falta de pagamento. Nesse momento foi impossível dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de maneira que os surdos não sofressem prejuízo dentro da sala de aula, e esse prejuízo se perpetuaria também em casa, como afirma os pais em seus relatos a seguir:

Mãe (Menina L.P.)- “Ela está com dificuldade na escola e alguns professores tentam ajudar, mas ela não consegue fazer sozinha...”

Mãe (Menino R.Z.)- “Nós já usamos sinal desde que o Ra era pequeno, ele fala bem e usa sinal bem, ensinou ... amigos surdos e os da escola também... foi prejudicado quando a intérprete saiu da escola.”

Mãe (Menino J.R.)- “O J.R. está muito bravo, não quer saber de escola... Ele aprendeu tanto na escola quando ela estava lá... agora só faz o sinal de difícil e que não quer ir na escola, quer trabalhar... eles ficam bravos quando a gente vai ajudar na lição, eles não entendem as coisas da escola, todas as mães falam... Eles estão crescendo e quando chegar no colegial, como vai ser? O JR fala bem e muitas pessoas o entendem, mas mesmo assim é difícil para ele, sem ajuda da intérprete.” (fragmento pais de alunos surdos – escola sem intérprete).

Esses relatos mostram que a língua de sinais foi a língua que eles escolheram para conhecer as coisas do mundo que foram internalizando para si e que ela foi

significativa na medida que possibilitou a eles a oportunidade de se tornarem cidadãos respeitados. Nesse sentido, a escola foi a primeira instância onde eles exercitaram a sua cidadania.

O que se presenciou nesse estudo, porém foi que a Diretoria de Ensino de Rio Claro, que representava naquele momento o Governo do Estado de S.P. nessa região, se absteve de pagar a continuidade do trabalho do intérprete na sala de aula. Não houve compreensão da importância de um intérprete de LBS para a construção de uma escola inclusiva, discurso tão presente no governo do país e na legislação vigente.

Na verdade o governo, embora propondo a escola para todos, via legislação, propagandas, livros específicos, palestras, deixou a construção a cargo dos profissionais de gabinete, cujo entendimento passa longe da realidade da sala de aula.

Os pais, com todas as suas limitações, demonstraram o entendimento que tiveram da escola para todos e o quanto a entrada da língua de sinais facilitou vários aspectos da vida de seus filhos surdos e também de toda a família, porque foi usada naturalmente por todos eles. Isto é muito significativo e pareceu ser um indício positivo de que a surdez estava sendo respeitada e aceita na família.

A entrada do intérprete possibilitou a inserção de uma língua diferente, e também criou nos pais a possibilidade de repensar a educação de maneira mais ampla e crítica, construindo neles o entendimento maior do que seja a surdez no Brasil. Deu a eles esperança da criação de uma escola para todos, com possibilidades iguais.

Também através das dificuldades que foram enfrentando, os pais conseguiram ter um maior entendimento da responsabilidade do governo para com todos os alunos da

escola, de maneira igual. Apontam, mesmo que de maneira muito simples, como o governo teve uma ação descompromissada com os alunos surdos da escola em questão:

Mãe (Menina T.F.)- “A Delegada de ensino não quer pagar a intérprete... Agora a T.F. só quer trabalhar, ela não gosta mais da escola e eu brigo com ela para que ela vá. Ela não consegue falar direito, ela é muito surda...”

Pai (Menino D.S.)- “... O governo é safado, leva o nosso dinheiro e não paga o que deve, faz a lei e não usa, trata o deficiente como doente e não cuida da escola.... a diretora foi muito boa, os professores foram fazer o curso... a delegada de ensino não quis continuar e nem pagar. D.S. ... não quer mais saber de ir na escola e fazer os deveres de casa... ele fica bravo quando o assunto é escola... não sabe mais nada, fala que é difícil estudar sozinho...” (fragmento pais de alunos surdos – escola sem intérprete).

A interferência educacional é de suma importância para a vida social de todos os alunos, e no caso do surdo, essa interferência afeta não só a escrita, a leitura, o raciocínio lógico matemático, etc., mas toda a sua vida fora da escola. Assim, sem poder exercer a língua de sinais dentro da escola, cujo espaço é direito de todos, o surdo emerge para um confinamento cultural, intelectual, de aprendizagem, de lazer e de trabalho, não tendo elementos para sua inserção crítica e autônoma na comunidade.

Discriminado e rejeitado pelo grupo majoritário, por não poder exercer sua construção de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, o surdo se desqualifica, e acaba trocando a educação por coisas mais motivadoras, como o namoro, o trabalho e as brincadeiras de rua, como aponta a **Mãe do Menino D.M.:**

“Agora o D.M. está ‘vagabundo’, não quer aprender, não quer nada, só quer saber de ficar namorando ... não gosta da escola, diz que ela é difícil...” (fragmento pais de alunos surdos – escola sem intérprete)”.

A escola, como já foi apontado em declarações, cartas, leis, em vários países já citados, é o espaço que os alunos surdos e ouvintes têm para construir elementos que permitirão sua existência de maneira crítica, autônoma e responsável, fora dela. Nesse caso, é também o espaço onde os alunos deveriam internalizar elementos para namorar, brincar, opinar sobre assuntos da comunidade, formarem-se cidadãos.

Mas, tudo indica que a escola nem sempre é pensada, organizada, construída e administrada com esses objetivos. Muitos Dirigentes de Ensino, muitos Supervisores, muitos Assistentes Técnicos ocupam cargos estritamente burocráticos, muito distantes da realidade das escolas.

Desse modo, ouvir, sentir, olhar, entender os alunos e o que desejam, o que necessitam, o que pensam da escola e da educação, faz grande diferença para se assumir uma proposta pedagógica que tem como lema a educação para todos.

Os alunos ouvintes demonstraram que a importância da amizade, da vivência deles com a intérprete de LBS e com os alunos surdos, caracterizou-se em uma transformação muito positiva, no entendimento e respeito às diferenças e também na mudança de valores por toda a sala de aula, como se pode verificar abaixo:

M (menino)- “Foi muito bom... aprendi sinais ... Sai muito com o D.M., D.S. e J.R. Eles ensinaram muito sinal para a classe ...todo mundo achava que eles não poderiam aprender... eles aprenderam ... ensinaram para a gente muita coisa. Eles são iguais a gente, podem aprender, só não escutam.” (fragmento alunos ouvintes - Contato com aluno surdo/ LBS).

L (menino)- “Quando a Cassiana faltava... eu que ficava na frente para fazer sinal... aprendi no curso que fiz aqui na escola e saio muito com eles no Shopping. Eles ficaram meus amigos... queria trabalhar com sinais quando eu crescer... Nós não temos problemas com os surdos, foi muito legal eles ficarem com a gente, o problema é que os professores não esperam eles, eles demoram mais. Quando a Cassiana estava na escola, era mais fácil, agora eles querem sair da escola.” (fragmento alunos ouvintes - Contato com aluno surdo/ LBS).

A maneira como os alunos ouvintes visualizaram o papel da intérprete em sala de aula foi um fato importante a destacar. Eles, nos momentos em que encontravam dificuldades em relação a certos conteúdos pedagógicos, por exemplo, solicitavam informações à professora da disciplina ministrada ou à intérprete de LBS, indiferentemente, indicando assim que reconheciam na intérprete mais um elemento disponível em sala, de aula capaz de mediar a aprendizagem.

Lacerda (2000; p. 45) afirma:

que não há uma linha divisória (por que deveria haver?) que delimite funções estanques dos interlocutores em sala de aula. A intérprete é respeitada em seu papel de auxiliar a criança surda, mas ocupa no espaço escolar, outros papéis socialmente construídos pelo grupo.

Através da vivência que a intérprete mediou entre os alunos surdos e os ouvintes, eles construíram laços de amizade, de convívio, dentre outras experiências geralmente ditas não formais, que oferecem situações diferenciadas das oferecidas pelos ambientes ditos formais – como a escola, as quais contribuíram tanto para fortalecer o conhecimento técnico/científico, como também para construir novos valores nesses alunos, como também para transformá-los. Esse discurso faz eco ao que aponta Vangrelino (2004, p.80):

O processo educacional ocorre na vida, no cotidiano das relações, sejam elas familiares, em grupo de amigos ou profissionais (...) existem diversos lugares onde acontecem às relações de ensino-aprendizagem e, neste sentido, todos nós somos ao mesmo tempo educadores e educandos.

A pessoa se constrói em diversos ambientes – a Escola é mais um ambiente que se soma a estes outros - e a partir de diversas experiências. Educa-se na medida em que “torna-se pessoa”, em que se contribui para o “fortalecimento da comunidade”. (TIERNO, 2004).

A criança ouvinte mostrou, nesse estudo, ter um domínio parcial de sinais, domínio este que foi construído em processos interativos entre todos que participaram do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

A língua de sinais não foi ensinada formalmente para toda a sala de aula, mas, ao ser veiculada e vivenciada, os alunos ouvintes foram, pouco a pouco, se apropriando dela, uns com maior fluência, outros com maior dificuldade, mas o que se pode verificar na situação que foi apresentada é que o domínio de sinais que a criança ouvinte apresentou, foi suficiente para possibilitar uma interação que facilitou e favoreceu a aprendizagem por toda a sala.

Os alunos dessa sala de aula aprenderam não só uma outra língua, mas a importância dessa língua no processo de interação e socialização da classe, gerando até a visualização de um futuro trabalho como intérprete de LBS, por parte de um aluno ouvinte, como se pode notar neste fragmento “**...queria trabalhar com sinais quando eu crescer...**”. Essa afirmação aponta como essa profissional foi valorizada, respeitada e entendida por seu trabalho, e como despertou interesse em todos os alunos.

Mas, se para os alunos ouvintes a intérprete de LBS teve uma atuação importante, na desmistificação de uma diferença: a surdez, para os alunos surdos ela foi uma grande vitória. Não solucionou todos os problemas que o surdo encontrou na escola, mas ela abriu perspectivas para que eles sentissem desejo de aprender, de trocar, de se socializar, buscar de caminhos, de não se ‘calarem’ diante das dificuldades encontradas em sala de aula e na comunidade.

Através do uso da língua de sinais na escola, eles lançaram-se em outras aventuras, como busca de trabalho, realização das lições de casa, conversas com os pais, passeios, namoros, amizade com professores, e na construção da autonomia, como se pode perceber em suas ‘ falas ’ a seguir:

(Menina T.F.)- “Ajudou muito, pude fazer muitos amigos, consegui fazer a lição e entender o que a professora explicava, meus pais também me ajudaram mais... arrumei um trabalho sozinha na floricultura”.

(Menina L.P.)- Eu fiquei mais amiga dos professores, eles entendiam o que a gente falava e eu podia pedir para me ajudarem... ela fazia a professora olhar para o surdo. Todos os alunos da classe faziam sinal ... podia falar com eles... namorei um menino ouvinte da classe e foi bom. A Cassiana fazia sinal na classe e os surdos faziam a lição, as professoras perguntavam e eu respondia e a Cassiana ajudava eles entenderem. Eu falo com os ouvintes, mas eles não entendem ...”.

(Menino D.M.)- “No começo eu não queria sinal, nem minha mãe... agora eu falo com sinal e minha mãe também... meu pai não fala comigo com sinal, ele não sabe, fala que é difícil, minha irmã estuda comigo e faz sinal, meus primos, meus amigos também fazem sinal.”.

(Menino R.Z.) –“... A Cassiana fazia sinal e eu conseguia fazer a lição sozinho...”

(fragmento alunos surdos - Interprete na sala).

Um novo paradigma surgiu nessa sala de aula, com a presença da intérprete e a língua de sinais, o que facilitou as relações do aluno surdo com os outros, sua autonomia de escolha, a compreensão de seus direitos e deveres.

Vygotsky (1989) já considerava, em seus estudos, a surdez como um estado normal e não patológico do sujeito surdo, e que só dentro da sua vivência social seria percebida ou não como um problema de fato.

No contexto em que se deu esta pesquisa, foi possível perceber que os alunos surdos não viram a surdez como sendo deficitária, pois eles puderam interagir com a sua cultura e seu grupo cultural através da língua de sinais, quando o seu grupo cultural adquiriu os mesmos meios lingüísticos para essa interação acontecer.

A surdez, em si, não torna a criança deficiente, esse é um modo social de representá-la. Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar nessa sociedade, não ficando marginais a ela. (Lacerda, 1996, p. 46).

Se a surdez fosse encarada de outra maneira que não a da deficiência, seria realmente mais fácil para o surdo construir elementos para uma vida autônoma, na qual pudesse escolher seu próprio caminho, como o fazem os ouvintes, já que os surdos dão mostra de construções significativas através da mediação da intérprete de LBS na sala de aula, não só em relação aos conteúdos que conseguem internalizar, mas nas tomadas de decisões e na relação que estabelecem com os professores.

O trabalho do intérprete em sala de aula foi negociado de modo que não gerou conflitos, ocorrendo de forma integrada com o trabalho do professor. A relação professor – intérprete – alunos não se resumiu a “estar junto numa mesma sala de aula”, mas foi resultado de uma construção conjunta, harmoniosa, visando o êxito pedagógico da criança surda. (LACERDA, 2000). Essa compreensão se apresenta claramente nas falas que foram citadas e que virão a seguir, quando os surdos quiseram deixar a escola, não satisfeitos com a condição dada a eles depois da saída do intérprete de LBS.

Esses depoimentos dos alunos surdos rompem com o paradigma que aponta que pessoas que falam diferentes línguas têm, “visões de mundo” diferentes, ou graus de capacidades diferentes para resolver os problemas que advêm de sua experiência comunicativa, pois mesmo que aconteçam diferenças no ato da interpretação entre um ou outro intérprete, a inteligência é capaz, muitas vezes, de superar velozmente as barreiras que encontram-se no caminho comunicativo. (FERREIRA, 2002).

O cérebro está “qualificado” para providenciar conexões novas e se adequar aos processos cobrados pela experiência, tamanha a especificidade e especialização de mesmo, pois é ele o responsável por armazenar, codificar e decodificar, perceber e mandar respostas sensoriais e motoras - tudo isto acompanhado da força dos fatores emocional e social. (FERREIRA, 2002; p.28).

A ação de estabelecer significados é composta por um ato neurológico, por um ato emocional e também social, e a intérprete de LBS fez parte desse processo tão rico que criou e recriou novas alternativas de significação a cada nova demanda de tradução entre os surdos e os ouvintes, dando ao surdo inúmeras possibilidades de aprendizagem para que ele as levasse para outras instâncias, como se observou a seguir, na fala de **D.S.**:

(Menino D.S.)- “... Com a Cassiana, eu fazia a lição, eu escrevia mais, eu aprendia mais, agora professora fala rápido e de costa, eu não sei mais nada. Eu tenho muitos amigos surdos que também não querem mais a escola.... Quero ser jogador de futebol e sair da escola. Eu tenho um sítio e todos os surdos vão lá, a gente fala muito, come, anda a cavalo e eu sei fazer um monte coisas lá no sítio.”. (fragmento alunos surdos - Interprete na sala).

Todas as palavras na língua pertencem a uma rede de conexões que as ligam a outros termos e cuja forma é indefinida (Vygotsky, 1989). Muitas das associações simbólicas constituem as metáforas, as comparações, os provérbios e outros artigos que vão impor ao intérprete conhecimento complexo das nuances que compõem as línguas faladas e de sinais.

O número de associações é infinito, tanto numa quanto na outra língua, possibilitando inúmeras oportunidades ao aluno surdo de internalizar os conhecimentos que são mediados pelo intérprete, para fazer opções, para entender as coisas do mundo, para traçar opiniões a respeito de sua vida e ser capaz de fazer críticas ao tratamento que lhe oferecem no processo de ensino e aprendizagem e

também de mostrar suas insatisfações na continuação dos seus estudos, como apontam os depoimentos a seguir:

(Menino (J.R.)- “Eu quero sair da escola e ir na escola que todos sabem sinal, meu amigo disse que tem escola assim. A Cassiana ensinou sinal para a classe e eles falavam com os surdos... professores gritam muito, ...sempre bravos ... com surdos.” (fragmento alunos surdos - Interprete na sala).

(Menina T.F.)- “Depois que a Cassiana saiu, eu fiquei sem entender nada, não gosto da escola, professora fala muito.... Minha mãe quer que eu vá para a escola, eu não quero mais, quero só trabalhar.

(Menina L.P.)- “Ficou difícil. A escola não gosta do surdo... quer que a gente saia. Todo mundo fala e não espera a gente. Surdo não é burro, surdo precisa de mais tempo para aprender.”

(Menino D.S.): “Não quero ir na escola, mas meu pai obriga eu ir. Eu vou porque tenho amigos e eles usam sinal e gosto deles por isso...as professoras novas não sabem falar com a gente. Eu não sei mais português, não consigo entender nada na escola.

(Menino D.M.)- “Sinal na escola é bom, o surdo pode aprender fácil.

Escola difícil, eu não sei nada, eu falo e os professores não entendem.”

(Menino (J.R.)- “Antes professores ajudavam os surdos, agora falam muito rápido e o surdo não consegue. Eu sabia tudo na escola quando tinha a Cassiana e minha mãe não ensina lição em casa, agora quero sair dessa escola... as professoras querem ajudarmas não sabem.”. (fragmento alunos surdos – escola sem intérprete).

As falas acima mostram como a intérprete foi entendida como emancipadora e humanizadora das relações entre ouvintes e surdos, e o quanto foi instigante a língua de sinais perpassando todo o grupo, provocando situações que favoreceram a interação, a transgressão, a demonstração de opiniões críticas dos surdos aos pais, aos amigos, aos professores, demonstrando assim o quanto essa língua pode estar presente no espaço de sala de aula, colaborando para as relações que envolvem o espaço educacional como um todo.

Não houve prejuízos trazidos pela presença dessa língua em sala de aula, mas, ao contrário, ela impôs uma diversidade que tornou a linguagem um objeto de constante reflexão por parte dos alunos surdos, como se observa a seguir:

(Menino R.Z.) – “Eu queria a Cassiana, escola pensa que o surdo é burro, não sabe nada, mas surdo não entende a professora. Surdo não é burro, eu sei muito sinal, tenho amigos surdos que trabalham e estudam em Campinas... Eu falar com ouvintes e eles não sabem usar sinal comigo. Eles são burros...”.

Lacerda (2000) afirma que esses dados revelados dão oportunidade de perceber que essas práticas na sala de aula constroem, pouco a pouco, uma condição bilíngüe particular para o sujeito surdo. Além disso, mostra que a língua de sinais pode ser acolhida positivamente pelos ouvintes, possibilitando o rompimento de barreiras sempre tão comuns em relação à língua de sinais, criando um espaço de reflexão, criação, e de práticas político pedagógicas voltadas a todos, indistintamente.

A pesquisa aqui apresentada pretendeu, fundamentalmente, dar visibilidade a um espaço possível de interação entre duas comunidades diferentes (a dos surdos e a dos ouvintes), possuidores de saberes diferentes, dentro de uma sala de aula, para construção do processo de ensino e aprendizagem, tendo como mediador para essa interação e construção, a intérprete de LBS.

Sendo assim, essa pesquisa possibilitou aos que dela participaram, tensões, dificuldades de articulações, impasses que não convergiram, mas também ajustes, negociações, rompimentos, trocas e estruturação de diversos saberes que circularam na sala de aula, e apontaram para infinitas possibilidades de composição dentro do espaço educacional. (LACERDA, 2000).

Esse espaço educacional deverá abrir caminhos para a criação de um compromisso político pedagógico de fazer com que todos, em sua diversidade, possam

ter a possibilidade de construir, através de saberes historicamente produzidos, outras maneiras de se 'fazer ouvir', de aprender, assegurando assim, também, o direito do sujeito surdo ter um mediador para a aquisição da construção de sua aprendizagem - o interprete de língua de sinais.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“ Amanhã há que ser diferente
Podemos nos deitar na relva,
Brincar com os recortes de luz
Que as folhas fazem do sol

Amanhã há que ser diferente
Os rostos estarão desnudos
E o mar de máscaras caídas
Prenunciará um novo mundo

Amanhã há que ser diferente
As marcas de nossos rostos
De nossos corpos, de nossos peitos
Dirão apenas do que foi e é belo

Amanhã há que ser diferente
A maldade se extinguirá
Tal qual chama de antiga vela
Que se transforma em fumaça

Amanhã há que ser diferente
Uns nos outros confiaremos
Porque saberemos que nada há
A temer, a ocultar ou a desvelar

Amanhã há que ser diferente
Os pronomes possessivos cairão
Em desuso e a velha gramática
Tornar-se-á um poema

Amanhã há que ser diferente
Nem máquinas vigiarão os homens
Nem os homens a elas, e o tempo
conquistará uma nova dimensão

Amanhã há que ser diferente
Nenhum homem ou mulher
Competirá com outrem
Compartilhar será o verbo em uso

Amanhã há que ser diferente
E poderemos nos deitar na relva,
Brincar com os recortes de luz

O presente estudo buscou, no decorrer de um ano de pesquisa, analisar o papel de uma intérprete de LBS na mediação da construção de ensino e aprendizagem de seis alunos surdos inseridos em uma quinta série do ensino regular. Para tanto, utilizar-se a observação direta da pesquisadora nesta sala de aula acrescida das filmagens em VHS, de fotos e dos dados coletados nas entrevistas realizados junto aos que os protagonistas envolvidos nesse processo, tudo dentro de um enfoque qualitativo de trabalho.

Esse percurso pode ser considerado curto, apenas um ano, um único grupo, uma sala de aula, no entanto foi um trabalho que apontou elementos primordiais para serem aprofundados em outros estudos, como também serem discutidos em várias instâncias educacionais, como as escolas, as Diretorias de ensino, as Secretarias de educação, e não só nas instâncias de educação especial.

Os elementos obtidos através das análises e discussões, elencados a seguir, dentro do que foi possível refletir nesse estudo, são importantes para que, junto a outras reflexões e pesquisas, possam abrir possibilidades de avanço na educação de qualidade para todos, dentro de uma perspectiva de construção de escola inclusiva.

As reflexões que a pesquisa apontou foram:

- Os professores investigados não receberam formação adequada e tampouco o apoio da escola, para a inclusão dos alunos surdos na sala de aula em que a interprete foi inserida, evidenciando a necessidade de construção de uma proposta político pedagógica calcada em princípios éticos de educação de qualidade para todos.

- Há necessidade de se criarem condições efetivas de trabalho cooperativo, seja por parte da escola, da Diretoria de Ensino, da Secretaria de Educação e da legislação vigente, como forma de enfrentamento dos desafios impostos para a implementação de um projeto de educação que busque atender os Surdos no que tange a língua de sinais.

- A instituição escolar e a estrutura que a mantém, ou seja, Diretoria de ensino, e Secretaria de educação, mostraram-se despreparadas em relação ao atendimento do aluno surdo e também na compreensão e importância da inserção da intérprete de LBS na sala de aula.

- O professor não pode ser o único responsável pela sua formação. O espaço escolar, com seus reais problemas educacionais e pedagógicos, é o lugar ideal para o desenvolvimento da verdadeira formação continuada.

- Seria desejável que ocorressem parcerias entre as instituições universitárias e o ensino público, através de cursos, onde, por exemplo, resultados de pesquisas pertinentes possibilitassem uma melhor reflexão dos professores sobre os temas relacionados a surdez.

- Os professores, ao contrário do que se pensa, buscam a melhoria na qualidade de ensino, um ensino que realmente se preocupe com todos os alunos, todas as suas competências e dificuldades, mas são solitários nessa busca. Esses professores são desrespeitados nas suas práticas educativas, nas suas ações cotidianas de sala de aula, nas suas reais condições de formados, formadores e formandos.

- Surdos e ouvintes, mesmo timidamente, se beneficiaram da mediação da intérprete de LBS, construindo o respeito mútuo, conhecendo pontos de igualdade, aprendendo juntos e criando estratégias para conviver com as diferenças.

- Um outro fator, bastante relevante, foi a interação e a integração entre um grupo de alunos surdos e os alunos ouvintes, os professores, a intérprete, a coordenadora pedagógica, a direção e a família, dentro da escola regular, possibilitando, que os medos, angústias, inseguranças e vitórias fossem vivenciadas coletivamente.

- Fazer parte de um projeto de pesquisa, com a inserção da intérprete de LBS e de seis alunos surdos, que já dominavam a Língua de Sinais, certamente foi um fato marcante que ocorre nesta sala de aula, pois contribui para a construção de uma imagem positiva em relação à surdez dentro da escola, como também em vários espaços sociais que os surdos foram conquistando.

- Tal proposta educacional envolvendo a língua de sinais permitiu o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento cognitivo mais global.

- A proposta de educação explicitada neste trabalho defendeu que não fosse negada aos alunos surdos a oportunidade de aprenderem a língua da comunidade ouvinte na qual estavam inseridos, em sua modalidade oral e ou escrita, sendo que esta

foi ensinada com base nos conhecimentos adquiridos através da língua de sinais, por meio de uma intérprete mediando a construção da aprendizagem dos alunos surdos.

- Vale lembrar que esse projeto possibilitou aos ouvintes o conhecimento e uso de uma outra língua em sala de aula, ajudando assim na formação de uma futura comunidade plural, que respeita as diferenças.

- Em pouco tempo, os alunos ouvintes já eram capazes de manter pequenos diálogos e brincadeiras usando a Língua de Sinais. Essa capacidade foi importante na organização de grupos heterogêneos, de surdos e ouvintes, nas atividades acadêmicas e nas interações de amizade. Este fato foi amplamente discutido com todos os alunos, que acabaram por perceber que surdos e ouvintes poderiam compartilhar situações e aprender mutuamente, respeitando as diferenças que cada um possuía.

- A língua de sinais pôde ser usada na sala de aula, verificando-se assim o respeito, a ética e o cuidado que todos os alunos e os professores tiveram quanto à construção de uma educação voltada a todos igualmente.

- A educação e a inserção social dos surdos constituem um sério problema e muitos caminhos têm sido seguidos na busca de uma solução. Conforme se viu nesse estudo, as experiências mais promissoras, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, como o Brasil, apontaram sempre para a necessidade da atuação direta de pessoas, que conheçam o código lingüístico viso-espacial, ou seja, a língua de sinais, para que o aprendizado dos surdos aconteça de maneira mais global e integrada.

- O intérprete foi entendido, nesse estudo, como mais um educador que participa ativamente do processo educativo, levando o professor a perceber detalhes que lhe passavam despercebidos, uma vez que sua rotina e história profissional raramente tiveram a participação de surdos.

- Nesta pesquisa, o intérprete foi o sujeito que conheceu a história escolar do grupo e a Cultura Surda, conseguindo, desta forma, retomar conceitos a partir de vivências anteriores que, uma vez resgatadas, permitiram a compreensão e elaboração clara das idéias, garantindo, que os alunos surdos pudessem participar ativamente das discussões propostas em sala de aula, como membros ativos, autônomos e críticos.

- A comunidade escolar reconheceu a importância do intérprete de LBS e o impacto que este trouxe à comunidade escolar, assim como também entendeu a língua de sinais como uma a língua oficial da comunidade surda, com estrutura gramatical diferente da Língua Portuguesa oral, apontando a possibilidade de alunos ouvintes seguirem, futuramente, a profissão de intérpretes.

- Pôde-se constatar também que os alunos surdos passaram a entender, organizar e valorizar ainda mais a Língua de Sinais, como sendo o melhor mecanismo pelo qual alcançarão seu máximo desenvolvimento, ao mesmo tempo em que enriqueceram seus questionamentos sobre a comunidade da qual fazem parte. Eles aprofundaram suas análises sobre o que é ser surdo em um mundo majoritariamente ouvinte e passaram a reconhecer seus direitos, deveres e diferenças.

Esta experiência aqui descrita, sobre a inserção do intérprete de sinais em uma sala de aula de quinta série do ensino fundamental, de uma escola pública, foi diferente e teve maior impacto do que outras experiências realizadas, com o mesmo objetivo, na cidade e na região. Não que essa solução seja livre de problemas e que contemple plenamente as necessidades das pessoas surdas, mas apresentou-se como melhor alternativa que aquela da inclusão de alunos surdos em uma instituição escolar regular na qual eles não têm atendidas sequer suas necessidades lingüísticas básicas.

Graças a iniciativas no mundo todo, inclusive no Brasil, com vistas à “Educação para Todos”, líderes mundiais estão agora empenhados em formar continuamente profissionais para aumentar a proporção de crianças com necessidades especiais inseridas na educação fundamental.

Embora a atenção de líderes mundiais e políticos seja ínfima na questão da construção de uma escola inclusiva, esse trabalho apontou o impacto gerado nesta escola de uma cidade pequena, do interior do estado de São Paulo, situada no Brasil, por ter no seu cotidiano a atuação desse profissional.

Apontar também para a possibilidade de se trabalhar na construção de uma política pedagógica de educação inclusiva, em nosso país, tendo como base o que ocorre no resto do mundo. Primeiro, com a identificação de tendências internacionais de desenvolvimento de novas formas de saber, e segundo, informações para comparação e reflexão sobre em nossa própria prática pedagógica. Mazurek e Winzer (1994:9), em seus estudos comparativos internacionais, sobre educação especial, consideram que: “A maior esperança e principal utilidade dos estudos comparativos é ajudar grupos e instituições educacionais a refletir sobre suas próprias práticas políticas e teorias trazendo à tona

informações relevantes e insights de todo o mundo, sem perder a essência do seu projeto político pedagógico”.

A semente que se plantar aqui, com certeza se multiplicará, para que mais profissionais da educação, sejam dentro da escola ou em seus gabinetes, possam, através desse material, repensar a formação de todos os educadores.

10. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, M. C. **Saúde e reabilitação de pessoas com deficiência políticas e modelos assistenciais**. Tese de Doutorado, FCM, UNICAMP, Campinas, S.P., 2000.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa de Deficiência, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. **A etnografia da prática escolar**. 3 ed. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.

_____. A pesquisa do cotidiano escolar. In; FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. S.P.: Cortez, 1989.

ARROYO, M. G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: MOREIRA, A. F. B. (org) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola. Alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. In: **Novas diretrizes da educação especial: documentos legais**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, mar. 2001.

BARBOSA, H. **Por que inclusão?** São Paulo, 1998. Mimeo.

BARCHMAM, L. 2000. The internacional dimension. In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries**. England: University of Bristol Print Services, 2001.

BATZÁN, A. **Etnografía. Métodos cualitativos en investigación socio-cultural**. Editorial Boixareu Universitaria, Barcelona, 1995.

BEHARES, L. E. **Aquisição da linguagem e interações mãe ouvinte – criança surda**. In: **SEMINÁRIO REPENSANDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA**, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Teatral, 1996.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1997.

BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília – DF.

BRASIL. 1998. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF.

BRITO, L. F. **Integração social e educação dos surdos**. Rio de Janeiro: BABEL, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Práticas Institucionais e Exclusão Social da Pessoa Deficiente**. IN: Educação Especial em Debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997.

CANDAU, V. M. F. 2002. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. In: **Dossiê “Diferenças”**. Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação

CÁRNIO, M. S. **O surdo e o contexto educacional**. In: **Processamento auditivo: fonoaudiologia e ciências médicas**. São Paulo, 1997.

CÁRNIO, M. S.; COUTO, M. I.; LICHTIG, I. Linguagem e surdez. In: LACERDA, C. B. F. et al. **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

CHIZZOTTI, A. **O cotidiano e as pesquisas em educação**. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. S.P.: Cortez, 1992.

_____. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. S.P., Cortez, 1991.

DA MATTA, R. **O biológico e o social e o Social e o cultural**. In: Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis. Vozes, cap. 5, 1993

DORZIAT, A. **Bilingüismo e Surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica**. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

FAMULARO, E. M. Intervención del intérprete de lengua de señas/ lengua oral em el contrato pedagógico de la integración. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

FENEIS, LIBRAS – **Língua brasileira de sinais**. Belo Horizonte – 1995.

FENEIS, Revista. 2001. Por uma Educação Bilíngüe para as Crianças Surdas – Implicações Teóricas e Pedagógicas. R. J., 2001.

FERRARO, F. M. **A inclusão de um surdo em sala de aula regular**. 2001. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

FERREIRA, G. E. **O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional**. 2002. Dissertação (Mestrado) – UNIPAC, Bom Despacho, MG, 2002.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

_____. Integração do deficiente na perspectiva da educação especial. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CAMPUS DE MARÍLIA, 1., 1995, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 1995.

FERREIRA BRITO, L. **Necessidade psicossocial e cognitiva de um bilingüismo para o surdo**. Campinas: UNICAMP, 1989. Trabalho em Lingüística Aplicada, 14: 90-100.

FERREIRA, M. E. C. **O Enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação - USP 2002.

FONSECA, V. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. R.J. Paz e Terra, 1987.

FRANCO, 1999 M. **Currículo & Emancipação**. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos**. 2. ed., vol.1: Porto Alegre, ed. Mediação, 1999.

GARCIA, B. G. **O Multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos**. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos**. 2. ed., vol.1: Porto Alegre, ed. Mediação, 1999.

GÓES, M. C. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. In **Pensamento e Linguagem**. Campinas, Papyrus, CEDES, 24, 1991.

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

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. S.P.: Zahar, 1982.

GREGORY, S. **Implications of recent research in the UK and Beyond**. In: KNIGHT, P.; SWANWICK, R. (Ed.). **Bilingualism and the education of deaf children**. Leeds: University Press, 1996.

GREGORY, S. 2000. **Signs of Russia**. In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries**. England: University of Bristol Print Services, 2001.

GROSSEAN, F. **A pessoa bilíngüe e bicultural no mundo ouvinte e surdo**. In: **Sign language studies**. Listok Press, 1992.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HART, S. **Improving deaf people's everyday life in the Philippines through deaf volunteerism as a Role Model**. In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries**. England: University of Bristol Print Services, 2001.

IANNI, O. **A sociedade global**. R.J.: Civilização Brasileira, 1992.

IDE, S. M. **Alfabetização e a deficiência mental**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Carlos, v. 1, cap. 4, p. 41-49, 1992.

JAMES, M. **The work of deaf@x and de@fchild India**. In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries**. England: University of Bristol Print Services, 2001.

JANESICK, V. J. **The dance of qualitative research design, metaphior, methodololatory and maning**. In: **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publicacion, 1994.

JOKINEN, M. **Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos**. In: In: SKLIAR, C. (org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos**. 2. ed., vol.1: Porto Alegre, ed. Mediação, 1999.

JOVER, A. **Inclusão: qualidade para todos**. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 123, p.8-17, abr. 1999.

KAUCHAKJE, S. **“Comunidade Surda”: As demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social**. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M.; (orgs.) **Cidadania, Surdez e Linguagem; desafios e realidades**. São Paulo, ed. PLEXUS, 2003.

KAUFFMAN, J. 1993. **How we might achieve the radical reform of special education**. *Exceptional Children*, 1993.

KYLE, J. **O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos**. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v. 1.

LACERDA, C. B. F. de. **Os processos dialógicos entre aluno e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

_____. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão.** São Paulo, 2001. Projeto de pesquisa desenvolvido com apoio da FAPESP, proc. 98/02861-1. No prelo.

LDNEE, **Leis de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** – MEC - Brasília – D.F., 2001.

LICHTIG, I. **Considerações sobre a situação da deficiência auditiva na infância no Brasil.** In: LICHTIG, I.; CARVALHO, R. M. M. (Ed.). **Audição: abordagens atuais.** Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1997. p. 3-22.

LIMA, E. F. **Reflexão sobre a compreensão de leitura em adolescentes surdos.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação - USP, S.P., 2003.

LOPES, M. C. **A mediação material e sócio-cultural no processo de integração de crianças surdas.** In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, R. D. **Desenvolvimento de manual semântico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira (LIBRAS) em sete volumes: o mundo do surdo em LIBRAS.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 1998, Curitiba: Instituição responsável, 1998. (mimeo).

MARCOS, S. 2001. **La marcha del color de la tierra.** (Comunicados, cartas y mensajes Del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional Del 2000 al 2 de abril Del 2001), México: Rizoma.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas: a educação da criança surda na escola integradora.** In: MARCHESI, A. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTINS, M. C. **O sensível Olhar- pensante.** In: FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I.** Série Seminários: 3º ed. PND – Produções Gráficas Ltda, S.P. , 2003.

MASSONI, M. I. & SIMÓN, M. **El contrato Didactico en el marco de las políticas lingüísticas Argentinas.** In: Skliar, C (org). **Atualidade da educação Bilíngüe para surdos-** Porto Alegre: Mediação, 1999.

MAZUREK, K. & M. A. WINZER. **Comparative Studies in Special Education.** Edited by Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

MAZZOTTA, M. J. da S. **DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E NECESSIDADES ESPECIAIS: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL.** [online] Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_deficiencia_educacao_escolar.asp. Capturado em 23/03/2005 12:02:23, publicação, 2001.

MELLO, O. C. **Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial.** Campinas: editora da UNICAMP, 1997.

MENDES, E G. **Raízes históricas da educação inclusiva.** Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília. (mimeo).

MILES, M. **Signs of development in deaf south southwest Ásia: histories, cultural identities and resistance to cultural imperialism.** In: CALLAWAY, A. (Ed.). **Deafness and development.** Bristol: University of Bristol, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde.** 2ª ed. Ed. S.P: HUCITEC, 1994.

Ministério da Educação (2002c). **Legislação específica/documentos internacionais: Leis: [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.](#)** Disponível na Internet em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtml>. Consultado em: 19 de junho.

MIRANDA, A. E. F. de. **Manifestação da espacialidade de pessoa desprovida de visão.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, 1999.

MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

MOURA, M. C. de.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, Maria Cristina da C. **Língua de sinais e educação do surdo.** São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de Neuropsicologia, v.3).

MOREIRA, L. & BAUMEL, R. C. R. **Currículo em Educação Especial: tendências e**

debates. Educar em Revista. N. 17, 2001.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus.** In: _____. **O Método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa. Dom Quixote, 1993.

PELUSO, L. **Dificultades em la implementación de la educación bilíngüe para el sordo: el caso monteideo.** In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

PENG, X.; GUO, Z. (Ed.). **The changing population of China.** Oxford: Blackwell, 2000.

PENIN, S. T. de S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas, S.P., Papyrus, 1994.

PNEE, **Secretaria de Educação Especial – Brasília – D.F.,1993.**

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUINTELA, D. A. & Pérez, A. C. & NAVARRO, P. L. **Situación actual de la educación de lãs personas sordas em Chile.** In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

RAMIREZ, P. **Hacia la construcción de la educación bilíngüe/ Multicultural para los sordos em Columbia.** In: Skliar, C (org). **Atualidade da educação Bilíngüe para surdos-** Porto Alegre: Mediação, 1999.

REEVES, J. **The whole personality approach to oralism in the education of the deaf.** In: ROYAL NATIONAL INSTITUTE FOR THE DEAF (Ed.). **Methods of communication currently used in the education of deaf children.** London, 1976.

RESENDE, M. C. **Atitudes em relação ao idoso, à velhice pessoal e ao portador de deficiência física em adultos portadores de deficiência física.** Dissertação de mestrado, FE, UNICAMP, Campinas, 2001.

ROBERTS, E. **Signs language interpreting services in China.** In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries.** England: University of Bristol Print Services, 2001.

ROBERTS, N. 2000. **Working with deaf children in Northern Namibia – a three- year ICD.** In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries.** England: University of Bristol Print Services, 2001.

ROSA, A. da S. **A presença do intérprete de língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes.** In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M.; (orgs.) **Cidadania, Surdez e Linguagem; desafios e realidades.** São Paulo, ed. PLEXUS, 2003.

ROSSI, C. R. **A língua de sinais como condição para o processo de construção da autonomia do sujeito surdo: um estudo de caso.** 1998. Dissertação (Mestrado) – UNIMEP, Piracicaba, 1998.

RUSSO, I. C. P. **Overview of audiology in Brazil: state of the art.** *Audiology*, S.P., v. 39, p. 202-206, 2000.

SÃO PAULO. **Novas Diretrizes da Educação Especial.** Documentos Legais.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENTIDOS. **Lei 323/01 oficializa Libras no município de São Paulo, uma vitória da Comunidade Surda.** Disponível na Internet em: <http://www.sentidos.com.br/canais/racional.asp?codpag=1529&codtipo=&subcat=58&canal=racional>. Consultado em: 19 de junho. (2002a). Racional. 2002

SENTIDOS. (Racional: Libras **(Reportagem: Neivaldo extraído do www.surdo.com.br de 24/10/01).** Disponível na Internet em: <http://www.sentidos.com.br/canais/racional.asp?codpag=1203&codtipo=&subcat=60&canal=racional>. Consultado em: 19 de junho. (2002b). 2002.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: impertinências.** In: **Dossiê “Diferenças”.** Cadernos de Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação,

_____. **Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica.** In: SILVA, T. T. **Escola Básica na virada do século.** S.P.: Ed. Cortez, 1996.

SILVA, A. B. De P. **Surdez, inteligência e afetividade.** In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. **Cidadania, Surdez e linguagem: desafios e realidades.** S.P., Ed. PLEXUS, 2003.

SKLIAR, C. **Alteridades e pedagogias. O...? Y si el outro no estuviera ahí?** In: **Dossiê “Diferenças”.** Cadernos de Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação,

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. **A localização política da educação bilíngüe para surdos.** In: SKLIAR, C. (org) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos.** 2. ed., vol.1: Porto Alegre, ed. Mediação, 1999.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA, C. P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999.

SOUZA, R. M. de; GALLO, S. 2002. **Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro.** In: **Dossiê “Diferenças”.** Cadernos de Educação e Sociedade, Campinas, ano 13, ago. 2002. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação,

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** In: SKLIAR, C. (org) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Processos e projetos pedagógicos.** 2. ed., vol.1: Porto Alegre, ed. Mediação, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R. E. **Case studies.** In: DENZIN, K. S.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research.** London: Sage Publication, 1994.

STEBAN, M. T. **Repensando o fracasso escolar.** Cadernos Cedes, Campinas, n. 28, 1992.

STOROBINAS, M. **Casa de bonecas.** In: PINSKY, J. (Org.). **Doze faces do preconceito.** São Paulo: Contexto, 1999.

TIERNO C. S. **Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no Hip Hop de São Carlos.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Metodologia do Ensino - UFSCar – São Carlos, 2004.

TOMSON, V.. **The Bilingual Pre-school Programme.** In: Russia, in G.L. Zaitseva, A. A. Komerova and D. M. Pursglove (eds) **Deaf Children and Bilingual Education: Proceedings of the Internacional Conference on Bilingual Education od Deaf.** Moscow, Moscow, Zagrey, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** S.P.: ATLAS S.A., 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VANGRELINO, A. C. dos S.. **O processo de formação de educadores da área de infância e juventude**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2004.

VERAS, V. **Acolhendo gestos: por uma sociedade hospitaleira**. Campinas: UNICAMP, 2002. Mimeo.

VOLTERRA, V. **Linguaggio e sordità – parole e segni per l' educazione dei sordi**. Firenze: La Nuova Itália, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6º ed. S.P.: Martins Fontes, 1998.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. (Obras Completas, tomo 5).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAITSEVA, G. 2000. **Deaf education in Russia in the XXI century: status prospects. Paper presented at the 19th International Congress of the Education of Deaf, Sydney, Australia**. In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries**. England: University of Bristol Print Services, 2001.

ZAITSEVA, G.; BRAUDO, T.; KOMOROVA, A. 1998. **The beginnings of bilingual education for deaf children in Russia**. *Deafness and Education* 22(2), 31-34. In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries**. England: University of Bristol Print Services, 2001.

ZAITSEVA, G.; PURSGLOVE, D.; GREGORY, S. 1999. **Vygotsky, sign language and education of deaf pupils**. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4(1), 9-15. In: CALLAWAY, A. **Deafness and development: learning from projects with deaf children and deaf adults in developing countries**. England: University of Bristol Print Services, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, 1993.

11. ANEXOS

ANEXO 1- Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LBS

Abril de 2001

Como foi sua experiência de intérprete de LBS ?

A experiência que tive de intérprete foi no mesmo período em que eu lecionava na sala de recursos. Por isso foi uma experiência muito enriquecedora. Só não digo que foi a melhor experiência da minha vida profissional, porque ela está apenas começando....(risos!!)

Trabalhar como intérprete de LBS neste projeto foi uma experiência que me forneceram muitos subsídios para formularem minhas inquietações internas com relação ao trabalho com surdos, mais especificamente sobre a inclusão destes em salas regulares de ensino.

Embora eu tenha feito um curso de LBS com duração de 100 horas - nível um da FENEIS, a Língua de Sinais ainda é uma língua estrangeira para mim. Como já citei em outra resposta eu optei por aprender LBS, porém, isso não faz da LBS minha língua materna, assim, não posso desconsiderar que meus alunos se expressam muito, muito melhor que eu pela LBS. Alguns sinais são sempre novos, isso porque existem dialetos, os sinais variam de cidade para cidade. No decorrer do meu trabalho os alunos foram amadurecendo e começaram a iniciar uma vida social mais ativa, tinham vontade de viajar, conhecer novos amigos surdos e ouvintes. Isso pode parecer simples, um procedimento normal de qualquer ser humano, seja ele surdo ou não, acontece que na cidade de Rio Claro, a questão da surdez não é tratada com tanta transparência, e naturalidade como em grandes cidades. No interior do estado existe uma forte tendência dos pais esconderem seus filhos, e o acesso dos filhos surdos ao “mundo” torna-se algo difícil, a socialização desses surdos esbarra no preconceito da própria família.

Quando iniciei o trabalho de intérprete, fizemos várias reuniões com os pais, e explicamos como seria o trabalho, tudo sob orientação e direção da Profª Célia R. Rossi. Os pais concordaram, a escola abriu as portas e começamos o trabalho.

Notamos melhora imediata no desenvolvimento cognitivo dos surdos. Percebi que eles sentiram que a escola já não era mais aquele lugar onde eles "deveriam" ir para "aprender", a escola passou a ser o lugar onde eles "queriam" ir e onde eles "aprendiam". A sala de aula passou a ter significado, o professor tomou forma e adquiriu seu papel, a partir do momento que os surdos puderam entendê-lo e eu fiz a mediação dessa descoberta através da LBS, foi tudo muito enriquecedor, tanto para mim, como os surdos, suas família e para os professores.

Como foi maravilhoso ver os olhos desses alunos e a agitação dos mesmos quando eles entendiam tudo o que o professor dizia na sala de aula... Eles já não eram mais espectadores de um processo que eles não entendiam nada. Passaram a serem participantes de um processo, que eles descobriram que se chamava EDUCAÇÃO. Perceberam e aprenderam tantas coisas que se eu escrevesse aqui, não teria fim esse relato porque relataria a descoberta de um mundo novo, seria como descrever todos os momentos em que você se despertou e internalizou algo novo na sua trajetória de vida.

Isso ficou claro não apenas na minha observação, mas também na fala dos alunos surdos, o entusiasmo era tanto, que todos os dias a escola era o assunto do dia, relatavam tudo que começava a ter significado, coisa que antes era apenas rotina vazia.

Acredito que toda melhora no desenvolvimento educacional e também social desses alunos, teve como ponto de partida esse trabalho de intérprete em LBS. Digo isso, porque nesse momento eles descobriram o sentido da escola, o valor de aprender e juntamente com o trabalho que eu vinha

fazendo na sala de recursos perceberam que podiam, que tinham capacidade de aprender muito mais do que sabiam até aquele momento. A sala de recursos passou a ser um espaço para se falar das coisas da escola, da sala de aula regular, mas a “fala” sempre era permeada de emoção, alegria por parte dos surdos.

Não acredito na inclusão de surdos em sala regular sem esse trabalho.

O fato de você estar em um determinado lugar não faz de você envolvido no processo que nele ocorre. Estar é diferente de participar. Você pode estar dentro de um carro e não pegar na direção, não saber sequer o destino do veículo, você só se torna parte do processo da viagem se você passa a dirigir ou a ler um mapa para explicar ao condutor, ou ensinar ao condutor do veículo o caminho, se você não tiver subsídios ou ferramentas que lhe permitam interagir, você apenas estará presente fisicamente, mas sua mente estará segregada do processo.

O intérprete em LBS na sala de aula fornece as ferramentas para que o surdo passe a estar incluído na sala de aula, incluído no processo de ensino/ aprendizagem, sem o intérprete em LBS, o surdo continuará segregado como sempre foi, apenas estará mudando o espaço físico e as pessoas a sua volta.

Tenho convicção que a Educação não acontece sem comunicação, o intérprete na sala de aula fornecerá o elemento chave da Educação, permitirá a comunicação entre professor e alunos surdos e ouvintes.

Os alunos surdos da sala de aula onde pude atuar participavam igualmente com os alunos ouvintes; perguntavam, questionavam, pediam, sugestionavam, participavam da aula e posso dizer com certeza que aprendiam.

Não consigo me imaginar aprendendo qualquer disciplina numa sala de aula onde eu entendo português e meu professor fala alemão, não entendo nada de alemão, assim estaria apenas vendo os lábios dele se moverem e eu estaria também ouvindo o que me daria uma chance melhor de entender através da entonação da voz. Isso o surdo não tem possibilidade de perceber o que dificulta mais ainda seu entendimento.

Concluo dizendo que, após minha experiência com os surdos atuando como intérprete, e depois de ter colhido os depoimentos dos surdos e dos pais, não imagino inclusão de surdos em sala de ensino regular sem a presença de um intérprete. Tenho certeza que se a professora não tem o domínio da LBS o surdo não aprenderá, acredito que a escola desempenha bem sua função quando consegue cumprir seu papel de mediar o conhecimento para que todos os seus alunos possam construir independentes da sua condição, língua, raça, etc., quando consegue mediar e internalizar o saber acumulado pela sociedade não apenas aqueles que ouvem, mas a todos aqueles em que perante a lei tem o direito de aprender, a todos aqueles que buscam o saber seja ele surdo ou não, ou que tenha qualquer outro tipo de necessidade especial."

ANEXO 2- Entrevista: Professores da Escola Estadual “Profa. Carolina Augusta Seraphim”

Abril/2001

- 1) *O que é inclusão para você?*
- 2) *O que é integração para você?*
- 3) *O que é diversidade dentro da escola?*
- 4) *O que você entende por diferenças?*
- 5) *Você pensa que a inclusão é importante? Para quem?*
- 6) *Fale sobre inclusão/integração de alunos surdos. O que precisa ser ressaltado em relação a este acontecimento?*
- 7) *Quando você soube que seria professor(a) de um aluno surdo, qual foi a sua reação? Comente este acontecimento?*
- 8) *Em caso positivo, fale sobre as primeiras dificuldades que surgiram frente à inclusão/integração dos alunos surdos em sua sala de aula.*
- 9) *As dificuldades surgem mais da parte de quem? Da direção, do professor, dos pais, do aluno surdo ou dos alunos ouvintes? Porque?*
- 10) *O que e como você acha que as dificuldades citadas e comentadas anteriormente poderiam ser solucionadas? Fale os motivos que levam você a propor essas sugestões.*
- 11) *Dentre suas sugestões, quais poderiam ser executadas por você?*
- 12) *As demais para serem efetivadas, precisam da execução ou colaboração de quem? Por que?*
- 13) *Qual o papel que o intérprete de sinais exerce na sala de aula? É necessário? É facilitador?*
- 14) *Você percebe uma disputa de poder na sala de aula entre o intérprete e você enquanto professor?*
- 15) *O intérprete auxilia ou dificulta nas questões pedagógicas junto aos alunos surdos?*
- 16) *É importante um intérprete na sala de aula para que a inclusão possa ocorrer de fato?*

17) *Fale sobre o que você já vem executando em sua sala de aula em relação à inclusão dos alunos surdos e o que acha positivo e válido.(conteúdos, objetivos, programas, estratégias, etc).*

18) *Algo a acrescentar que considere importante que ainda não foi comentado?*

PROFESSOR INGLÊS (01)

- 1) Inclusão para mim é quando os alunos deficientes entram na escola com alunos que não tem deficiência auditiva ou...
- 2) Integrar para mim seria que o aluno entra na sala de aula, consiga manter um contato tranqüilo com os colegas que não tem problema auditivo.
- 3) É extremamente importante porque o aluno deficiente auditivo, ele tem o direito de estar na escola juntamente com os alunos que não tem problema auditivo.
- 4) Diferença é quando uma pessoa, um aluno no caso, ele se sente dentro de uma escola, dentro de um espaço físico e as diferenças para ele é quando ele observa que não está sendo aceito pelo grupo.
- 5) A inclusão é importante tanto para o aluno com problema de deficiência como para o professor embora ainda o professor precisa de um estímulo por parte da rede, que ele faça algum curso, porque nós não estamos preparados na grande maioria para trabalhar com crianças com deficiência auditiva.
- 6) Eu já havia dito na pergunta anterior o que falta, por exemplo, é Ter esse contato. Quando a pessoa tem um contato com o aluno físico, mas ele não consegue estabelecer um contato até o final porque ele não conhece a linguagem do aluno surdo-mudo, principalmente o professor de língua estrangeira.
- 8) As dificuldades foram o primeiro contato com o aluno. Como eu iria me comunicar com esse aluno? Principalmente sendo a língua inglesa. Como eu faria essa comunicação? O único fato que ajudou é que existem amigos que estão juntos com eles há muito tempo e eles estabelecem uma comunicação através de sinais, leituras labiais... Então para o professor esse é um auxílio, mas um outro problema é como ensinar a língua inglesa para um aluno que não ouve?
- 9) Eu acho que a dificuldade aí é mais do professor porque ele tem um contato com o aluno, porque os alunos acabam criando um estágio de um relacionamento entre eles, que eles conseguem assim entender. Agora o professor fica com esse aluno 50 minutos 1 hora não mais. No caso de inglês, duas horas semanais. Então tem pouco contato com esse aluno.
- 10) Solução é meio complicado né? Eu acho que tem que Ter, uma coisa pronta é meio difícil, mas acho que tem que Ter o amparo de uma entidade, de um profissional, que venha trabalhar com esses professores que terão que fazer um trabalho pelo menos mensal para ver esse aluno dentro da sala de aula. Acho que seria o primeiro caminho, primeiro momento porque o professor tem que Ter um contato direto com o aluno. Veja o aluno que não tem problema auditivo ou aquele que tem problema auditivo.
- 11) Por mim eu tento Ter um contato com esse aluno não mínimo, nem o máximo, tentar entender. Eu chamo um outro aluno que consegue entender a língua dele para ele

conseguir passar alguma proposta, alguma atividade para ele fazer em sala de aula para ele não se sentir diferenciado dos outros alunos.

- 12) Precisam de profissionais habilitados que saibam trabalhar com esses deficientes auditivos para fazer um trabalho conjunto com professor e a escola.
- 13) É facilitador porque eu preciso me comunicar em sala de aula. Ele faz perguntas e esse aluno que entende a linguagem de sinais ele então entende. Eu até tentei entender, mas é complicado. Eu acho que é necessário.
- 14) Não vejo nenhuma disputa, ao contrário eu acho que ele me auxilia todas as horas que eu precisei ele me auxiliou.
- 15) As pedagógicas talvez não, mas auxilia sim para um trabalho de imediatismo. Eu preciso de uma coisa em imediato ali, ele vai me auxiliar, dessa maneira eu acho que sim. Mas essa parte pedagógica não parte do aluno, mas tem que partir de um profissional, do próprio professor da sala, mas a gente precisa dele aqui porque eu desconheço a linguagem de sinais.
- 16) Olha seria importante um intérprete na sala, que isso aconteça rapidamente, mas se o professor tivesse oportunidade de cursos de como trabalhar com alunos deficientes, eu acho que seria bastante positivo.
- 17) O que eu acho positivo e válido é que eu deixo esses alunos muito à vontade, não faço diferença porque ele não ouve porque ele pouco entende e quando eu preciso que ele entenda alguma coisa eu chamo esse aluno que vai me facilitar, que entende os sinais, trago gravuras para a sala de aula porque a gravura faz que o aluno veja, observe e trabalhos em grupo com alunos com problemas auditivos porque eles têm essa facilidade entre eles e os alunos que não tem problema auditivo. E na sala de aula tem uma coisa interessante tem um aluno que tem uma irmã na mesma sala então ela me ajuda muito quando eu preciso conversar com eles. Eu tento fazer com que eles não se sintam constrangidos e diferenciados na sala de aula.
- 18) Eu acho importante os alunos que tem problema auditivo estarem juntos com alunos que tem o acompanhamento normal e acho que precisa de um trabalho efetivo com um profissional que tenha experiência para trabalhar com os deficientes , que auxiliem a escola e o professor para dar um direcionamento.

PROFESSOR DE HISTÓRIA (02)

- 1) Na educação é incluir os adolescentes dentre um grupo, que eles possam se sentir inclusos não só de corpo, mas de alma, que dá para se relacionar um com o outro. É assim que entendo.
- 2) É sentir que numa sala de 40 alunos eles se integram esse grupo de 40 alunos e mais os outros que eles vêm ali fora, na hora do recreio, da brincadeira, que eles possam participar. Eu acho que ali eles estão se sentindo integrados nesse grupo.
- 3) É quando eles não conseguem se dar bem com o grupo nesse meio em que eles vivem então começa aquela diversidade. Eu penso que seja.
- 4) É quando o aluno pode perceber que numa sala ele fica meio de lado, para ele isso é diferença. E a gente sabe que é mesmo e às vezes até existe, mas não é o caso dessa classe que a gente trabalha com esses alunos surdos que a gente conseguiu, eu pelo menos, com que eles se integrassem mesmo, sente-se que não existe diferença e que para a professora eles são iguais mesmo.

- 5) Acredito que seja sim porque eu percebo que a partir do momento que eu comecei trabalhar com esses alunos pude ver que a inclusão é muito importante. Não podia imaginar o surdo junto com os outros. De repente eu me vi nessa situação com os surdos ali e vi o quanto isso foi benéfico para eles e até para os outros alunos ali, porque eles aprenderam a conviver, a amar e respeitar um ao outro. Eu acho que essa é uma coisa que olhava e não conseguia enxergar isso. E agora convivendo ali você crê que é possível. Ela é importante para os alunos surdos e para as pessoas que tem deficiência. É importante você conviver com eles, pois você vê que eles mostram um lado que a gente não conhece e que ele é um ser humano como a gente e que não é tão diferente da gente.
- 6) Eu acho assim que nós professores que conseguimos trabalhar com todos os níveis de cidadão, dos mais simples até os mais complexos a gente vê que não tem como deixar de fora essas pessoas, que elas fazem parte da nossa sociedade. Que até então elas viveram distantes. As pessoas que tinham deficiência de um lado e as que não tinham do outro. Aqui você é assim. Nós podemos fazer parte de um mundo só. Integrar, incluir é possível isso e dá para relacionar.
- 7) Foi medo, insegurança, não saber como lidar com a situação, como me relacionar com eles, saber falar a mesma linguagem. Isso me trouxe angústia. A ponto de eu pensar em não trabalhar com essa classe e deixá-la de lado. Um pouco mais de dinheiro um pouco menos, mas eu não quero me submeter á essa situação de trabalhar com uma classe que tem pessoas diferentes lá, que não vão me entender. Eu achava uma coisa muito diferente e que ia me causar muitos problemas. Eu cheguei a pensar que não ia mesmo dar aula para essa classe, porque era um problema, eles não se entendiam tanto os normais entre aspas e os surdos, eles não se entendiam era um rolo essa classe. Era um corre corre, um gritava dali outro falava palavrão eu me sentia perdida diante de uma situação dessa. A ponto de dizer para o meu filho que eu não ia mais trabalhar ali e meu filho que fazia aula me chamou a atenção dizendo: Mãe isso é um desafio você nunca deixou de ir em frente, agora você vai deixar? E uma palavra me chamou a atenção. Quem precisa de médicos? São os doentes não são? Você não aprendeu isso na igreja? Puxa o meu filho me chamando a atenção para uma situação dessa e eu? O que eu estou fazendo para melhorar esse quadro, essa situação? Peguei meu material e vim para a escola e ia dar aula para essa classe. E a começar tudo diferente. Conversei com a coordenadora, dizendo que naquele momento não seria para aprender história ou geografia, ou qualquer que fosse a matéria, mas que a gente tinha que aprender a se amar primeiro para depois aprender outras coisas de disciplina. E pedi para iniciar um trabalho levando lá fora, fazendo relaxamento, mas como fazer um relaxamento com os surdos junto? Como eles iam entender? Então aquele que entendia um pouquinho do que eu falava, como o J.R, ele passava para eles. Aí começamos a fazer ginástica de relaxamento e dizia para eles que tinham que fazer também. Eles diziam que não. Eu mostrava que deveriam fazer tudo junto, mostrava que tinham que se unir e abraçar assim. Eles no inicio achavam esquisito, mas começaram a acompanhar e a amar. Daí depois de uns 15 a 20 minutos voltamos para a sala de aula, pedia para que se abraçassem, beijassem e assim foram sentindo que aquilo era uma forma de se amar também. E foi assim. Eu dava duas aulas que não via passar. Eles faziam tudo. Isso foi me emocionando foi me deixando mais próxima deles entende. Aí dei continuidade uns 3 meses. Agora o relaxamento foi diminuindo

e vamos só trabalhar para passar pelo menos alguma coisa da disciplina. E aí eu fui amando essa classe. Uma classe que eu fui me dedicando. No final do ano dei uma festinha para eles. Uma surpresa para agradecer o que fizeram durante o ano e o progresso que tiveram. Elogiei bastante eles. Foram muito bem durante o ano que eu não acreditava. Isso foi o ano passado. E esse ano eu quis acompanhar dando continuidade e quis ser coordenadora dessa classe. Qualquer problema que acontecesse eu resolveria junto com eles.

- 8) Eu acho que até já respondi né? Aquele medo, aquela insegurança. De repente eu comecei a fazer um trabalho que eles participavam. Que tudo que fazia com o normal entre aspas, novamente eles participavam. Então não foi assim “Ser surdo então não vou fazer ginástica”. “Eu sou surdo não vou poder fazer uma historinha, uma poesia”. Não. Desde que eu esteja próxima, ensinando, falando, orientando, eles fazem. Tem muita dificuldade? Tem. Claro que vamos supor que um versinho não sai ou dou outro, mas sai na linguagem deles na maneira que eles aprenderam sai. A professora falou assim é diferente como eles aprendem e que a gente passa a entender.
- 9) Para mim começou comigo... O medo... A insegurança e também de como a gente começaria a trabalhar. A medida em que eu conheci e comecei a me relacionar com eles eu vi que não era um bicho de sete cabeças e que eles podem ser incluídos ali normalmente.
- 10) No caso eu fui conversando com a professora de Educação Especial e com a moça que ficava ali na sala, a interprete. Conforme surgia às dúvidas, as coisas que eu não entendia. Eu conversava com elas. Na hora do recreio o que ela me falou me ajudou para dar continuidade no trabalho com eles. Nisso a gente é leigo. Agora se tem uma pessoa que vai se orientando se torna mais fácil o seu trabalho e melhor para eles.
- 11) Eles são pessoas contentes não sei se já vem de família, ou se é o problema. Então a medida que você se aproxima deles eles ficam mais dóceis e chegam mais perto de você. Eles chegam para mim, querem falar comigo, querem perguntar. Então eu acho que dessa maneira eu consegui me aproximar deles e deu esse interesse de chegar e perguntar, querer fazer. Eu acho que eles precisam muito desse lado. Eu dava uma tarefa vamos supor e eles ficavam às vezes meio perdido 38, 40 alunos não dá tempo de atender cada um, pois é uma classe difícil mesmo. É uma classe que está tudo junto, mas que tem muita dificuldade. Às vezes levantavam do lugar e chegavam até a gente. Então ele vê que o professor está próximo dele e é alguém que pode ajudá-lo. E você passa para eles que estou aqui, me chama, esse lado que você está ali presente e que pode colaborar.
- 12) Tem que começar com o professor mesmo, com a colaboração da escola, da direção, aqui a gente tem muito apoio. É muito importante uma intérprete ou alguém que conheça e saiba trabalhar com eles, com os surdos.
- 13) De início eu fiquei meio assustada quando via a intérprete, mas eu perguntei o que ela fazia porque ninguém falou para mim que ia ter uma moça lá dentro da sala. Ela falou. Que bom né? Como você vai fazer? Ela falou: Quando você estava explicando eu vou fazendo gestos que eles entendem direitinho. E foi assim. E isso ajudou muito na 5ª série. O ano todo ela esteve ali presente e isso ajudou bastante para que hoje eles conseguem ver que eles me atendem, que eles pudessem perguntar. A gente até já tenta entender, pois o ano passado e mais esse ano você vai

aprendendo alguma coisa e vai entendendo alguns gestos. Isso ajudou bastante, pois como eles iam entender a história e fazer a lição deles. Era ela que falava. Na 6ª série ela não veio mais. Nós estamos tocando assim. O menino que entende mais, o J.R, ele escuta um pouco melhor, ele entende eu passo para ele e ele passa para os outros que tem mais dificuldade ainda. Quando dou trabalho em grupo eles ficam juntos. Às vezes tem até o normal que acaba indo para o grupo junto. Os surdos preferem ficar no grupo deles, mas às vezes, com grupos maiores, tem o J.R que entende bastante a linguagem deles e mais um ou dois normais e todos da classe acham isso interessante e querem ajudar. Então eles falam algo e eu não entendo e eles já me falam querendo ajudar e que é aquilo. Aí eu percebo que eles se gostam, eles se doam.

- 14) Não pelo menos ela nunca demonstrou isso. Foi sempre uma pessoa muito humilde. Nunca quis ser mais do que a gente. De forma alguma. Sempre estive ali para fazer aquele trabalho com eles. Eu acho isso muito importante sempre tem pessoas que não gostam muito da outra pessoa na sala e agindo dessa maneira ela foi muito sábia.
- 15) Auxilia, pois pode dar muitas dicas que você não sabe. Pode fazer assim assado na hora que você está programando. É interessante.
- 16) É importante. Pensa bem. Imagina quem está chegando esse ano. Que no começo do ano não sabia nada. Eu ouvi muita reclamação. E como sou a coordenadora. Eu falava não é assim. E explicava para a pessoa. E ela já estava entendendo melhor. Seria o trabalho do intérprete passar isso.
- 17) O trabalho de integração que fiz no começo, o do relaxamento, sempre procuro recordar isso, brincadeiras em grupo, mesmo na própria sala de aula que possam integrar. Um fala o outro fala para se chegar num ponto final. Trabalhos em grupo que a gente dá para eles poderem expor. Eles expõem da maneira deles. Outra coisa que faço é que quando eu começo minha atividade, eu sempre coloco um versículo da Bíblia e no início eu fazia a oração. Aí eu comecei passar para eles assim “hoje quem gostaria de orar?” Não só os normais, os surdos também através de gestos. Eu gosto demais desta série. Você vê ela assim indefesa e de repente vê assim sair do lugar ir na frente querendo passar algo para o colega. Eu acho que isso é coisa maravilhosa. É difícil para você que é adulto tudo bem, mas o aluno ir na frente... É difícil. Eles vão... Dei todas essas oportunidades para eles poderem se relacionar, se integrar, que fazem parte dessa sociedade.
- 18) Tem que voltar a atenção para os surdos e deficientes. O mundo não acabou para eles. Eu tenho um que trabalhava em supermercados, agora eu não sei se ele está trabalhando. Tem um outro que foi para a outra escola que foi trabalhar de guardinha mirim. Outro dia encontrei com ele na rua e ele gritou comigo gesticulando e isso foi uma alegria... ele foi uma graça. Ele está tentando vencer na vida. Eu acho que valeu o ano passado, esse ano. Não sei se ano que vem eu vou continuar com essa classe, mas eu acho que valeu a experiência. Eles me trouxeram coisas boas e eu passei algumas coisas para eles. É um mundo que se abriu que eu não conhecia. É possível tudo isso né?

Ano passado esses alunos em termos pedagógicos conseguiram mais, porque tinha a intérprete que conforme eu explicava, passava a tarefa e a atividade que eles iam fazer. Aí eu não podia ficar só com aqueles alunos surdos porque tinha o restante da classe para trabalhar também e eles precisam muito de você. Tinha uma menina

que me segurava, que não era para sair de perto entendeu? Então tinha a intérprete que ficava ali com aquele grupo né? E hoje nós não temos mais a intérprete. Eles perguntam, eu falo lá o que entende melhor passa para eles e eu tento trabalhar assim. Eles perdem muito quando não tem a intérprete porque a gente tenta, mas não é possível... Não sei se fosse uma classe menor, com menos alunos, em termos pedagógicos. Acho que a intérprete é fundamental.

PROFESSOR DE MATEMÁTICA – TITULAR (03)

- 1) Inclusão seria esses alunos que têm deficiência auditiva, e que eles se relacionassem com a classe num ambiente perfeito porque eu acho que é necessário e é bom para eles conviver no meio de outras pessoas.
- 2) Integração seria o relacionamento pessoal entre esse aluno, porque se eles estão bem integrados numa classe eu acho que aí ele se sobressai melhor do que se eles ficassem só numa classe de deficientes auditivos.
- 3) A diversidade é uma forma de você elaborar determinados projetos onde você coloque o aluno não só ele como o próprio aluno da escola mas sim uma sociedade entre os amigos.
- 4) Diferenças seria no caso desses alunos as mais seriam assim : se eles estão dentro de uma classe só de deficientes auditivos então ali é notado a diferença deles. Enquanto que eles estão numa outra classe a gente pode verificar as condições dele como aluno e como pessoa dentro da sala de aula.
- 5) Eu acho muito importante essa inclusão, tanto para o aluno como para o professor na sala de aula porque a convivência que a gente tem com esses tipos de alunos aí é uma carta a mais que a gente tem pra gente ta, uma carta positiva.
- 6) Em relação a essa inclusão como eu já falei é muito importante só que o que está faltando também aí seria uma capacitação para os professores porque nós não temos isso daí. São colocados esses alunos dentro da sala de aula sem uma capacitação de como a gente trabalhar com esses alunos. Eu acho muito importante e deveria Ter uma capacitação de conhecimentos de como a gente trabalhar com esses alunos.
- 7) A princípio eu fiquei apavorado para dizer a verdade. Eu não sabia como trabalhar com esses alunos, mas depois do primeiro contato eu já percebi que vários alunos da própria sala de aula já tinham contato com eles, eram amigos de anos anteriores, então esses próprios alunos conseguiram passar para mim o modo de como eu conseguir trabalhar com esses alunos, então foi ficando cada vez mais fácil e às vezes na comunicação esses próprios alunos me ajudaram a falar com eles. Eles sabiam a linguagem de sinais e eu não sabia e continuo não sabendo por causa dessa falta de capacitação que falta para a gente.
- 8) Eu acho que seria isso mesmo que eu falei né?
- 9) A dificuldade está em parte do lado do professor e do lado do aluno. O professor não é preparado para esse tipo de coisa e o aluno também não é preparado para esse tipo de aula que ele vai receber. Porque aqui, por exemplo, nessa classe nós temos uma classe especial para esses alunos e quando ele sai dessa classe e entra numa classe regular o que acontece? Acontece muita diferença e o contato com o professor com ele é completamente diferente. O professor da classe especial tem todo um apoio uma estrutura, uma didática para trabalhar com esses alunos e nós não temos. Esses alunos não freqüentam a classe especial. Eles ficam lá até a 4ª série.
- 10) É que, por exemplo, nós temos reuniões durante todo o período para que a gente possa elaborar um plano de ensino em relação a esses alunos, porque fica difícil a gente trabalhar com esses alunos sem uma proposta pedagógica, uma orientação em relação a esses alunos.

- 11) Eu acho que seriam atividades diferenciadas para esses alunos ta? No preparo dessas aulas a gente poderia fazer atividades diferenciadas. O que ocorre realmente é que eu passo algumas atividades diferenciadas para esses determinados tipos de alunos porque é difícil o acompanhamento deles em relação à classe.
- 12) Eu acho que precisa da colaboração da direção, da coordenação pedagógica, e da parte do pessoal da Delegacia de Ensino.
- 13) É a primeira vez que eu estou trabalhando com esse tipo de aluno e eu não tenho nenhum contato com essas pessoas aí. Só que eu acho fundamental e importante a presença dele na sala de aula, desse intérprete aí. É facilitador e muito o trabalho que ele desenvolve com a gente dentro da sala de aula. Eu acho que sempre deveria Ter com a gente esse profissional na sala de aula.
- 14) Eu nunca trabalhei como havia dito então eu não tenho argumentos para falar sobre isso.
- 15) Eu acho que auxilia e muito nas questões pedagógicas.
- 16) É importante a inclusão desse profissional na sala de aula exatamente pelo motivo para a melhoria do nosso trabalho dentro da sala de aula em relação ao projeto pedagógico da própria escola.
- 17) As atividades que eu preparo diferenciadas para esses alunos. Eu acho válido e acho também que eles entendem melhor o assunto do que se eu passar a explicação junto com a classe toda. Então é um trabalho diferenciado que eu faço com eles. Eu vou na carteira deles e dou uma atividade diferente para esses alunos. O conteúdo é o mesmo só que o modo de eu me expressar e passar para eles é um pouco diferente. Além de trabalhar um pouco que eles leiam os lábios da gente e aquele contato de você estava na carteira do aluno é mais importante para eles.
- 18) Em relação a esses alunos eu acrescentaria a presença desse profissional na escola e na sala de aula. Eu acho que a diretoria de ensino deveria fazer um acompanhamento junto a essas escolas que tem esses alunos deficientes auditivos para que incluam esses profissionais dentro da escola para facilitar a aprendizagem e a estratégia de ensino dos professores também.

MATEMÁTICA – PROJETO DE RECUPERAÇÃO E REFORÇO (04)

- 1) Inclusão é a participação direta das pessoas com as qualidades e seus defeitos, de modo que a gente possa apreciar exatamente essas duas coisas, qualidades e defeitos como um cidadão normal.
- 2) Integração para mim é a mesma coisa. Eu não consigo imaginar que ele seja incluído mas não esteja integrado. Eu sinto que as duas coisa, ao meu ver tem que estar embutidas, tem que estar muito relacionadas, muito ligadas, para que realmente seja incluída. Não há inclusão se ela não se integrar, não tem meio termo. Então para mim nesse sentido as duas coisas são muito relacionadas e quase se fundem, quase se confundem na mesma coisa.
- 3) Diversidade são as riquezas culturais que eles trazem, as diferenças pessoais que fazem parte de cada um, que contribuem para essa diversificação que forma na escola, na sala de aula, na sociedade, no nosso país.
- 4) Diferenças são os e os critérios de cada um. No seguinte sentido, cada um deles tem um tempo de aprendizado. Isso é o que eu considero diferença. Diferença é o tempo de aprendizado de cada um. Mas essas coisas não são no sentido pejorativo

da palavra, pelo contrário, justamente para justificar a diversidade que cada um traz consigo, representação do que cada um traz consigo.

- 5) É fundamental para todos. Nós temos a ganhar com a inclusão dessas pessoas porque elas trazem riquezas que muitas vezes a gente desconhece ou nos trazem dificuldades que muitas vezes não conhecemos. Trazem obstáculos novos para que a gente possa crescer. Por outro lado, nós também representamos obstáculos diferentes para eles e essa integração só vai fazer com que as pessoas cresçam, espero eu sobretudo como seres humanos mais do que a parte tecnológica ou conhecimentos, mas melhor ainda como seres humanos.
- 6) É um ótimo acontecimento qualquer tipo de inclusão. Em relação aos alunos surdos o que é importante ressaltar é que infelizmente nós não temos como professor um preparo vindo das faculdades, das universidades, para que a gente possa trabalhar com eles. Não há professores preparados nesse sentido. Como a grande maioria deles não tem essa preparação, a gente se sente um pouco amarrado em relação a isso daí e o modo como tratá-los, o modo como agir, isso é uma coisa realmente que o tempo vai te dar, mas se a gente já pudesse treinar ou Ter condições de aprender mais sobre isso, seria muito mais fácil. O fator mais importante da dificuldade que a gente tem que ressalta em relação aos surdos é o despreparo dos professores em relação a isso. Aí entra a nossa boa vontade né? Vontade de tentar vencer e trazer eles para a gente.
- 7) Desespero,... Foi desespero porque eu não sabia como tratar o aluno assim... Jamais eu tinha trabalhado com aluno desse tipo, principalmente crianças. Então tinha dois aspectos importantes, primeiro que eram alunos deficientes auditivos, segundo que eram crianças pra adolescentes, uma fase extremamente difícil onde cada coisa que você faz, um gesto ou uma palavra, pode marcá-los de uma forma boa ou ruim. E o fato de você não Ter exatamente esse preparo que eu já coloquei, de trabalhar com pessoas, com crianças que são deficientes auditivos. Essas foram as duas coisas iniciais que me aconteceram. O que me acalmou? Foi que o professor da sala de aula ajudou bastante nesse sentido e com o tempo você vai aprendendo a observar um pouco melhor as pessoas, as pessoas com que elas se relacionam, pra aprender um pouco mais tem que estar disposto a aprender né? Na realidade muitas vezes os professores invertem de posição, nem sempre somos nós.
- 8) É... Eu tive uma aula e três ou quatro alunos. Os alunos foram muito mais fáceis de se aproximar por serem meninos e eu também. Mas a menina foi mais difícil de se aproximar justamente por ser menina, e ela Ter bastante professoras e poucos professores. Pela deficiência dela talvez... a sociedade cobra muito isso ... Pesa muito mais para ela do que para os meninos. E a maneira de que eu posso me aproximar dos meninos é muito mais fácil do que das meninas, então isso aí foi um impesílio inicial. O que eu fiz para tentar inverter essa situação foi tentar dar mais atenção à ela, aproximar-se mais dela mesmo quando ela não queria, para que ela pudesse de uma maneira ou outra que eu queria mostrar que eu poderia ajudá-la e sobretudo que eu queria ser amigo dela. Principalmente que eu queria ser amigo para depois tentar ajudar. Foi essa estratégia que eu tentei usar.
- 9) De todos, na verdade de todos. O que acontece é que esses alunos ainda não estão totalmente incluídos. Incluídos que eu quero dizer assim, o sistema integrou-os totalmente para que houvesse já um certo conhecimento, uma maneira de trabalhar

com eles. Então todos sentem... A direção sente, nós professores sentimos muito justamente pela falta de preparo de todos, nós professores, os próprios colegas, porque os colegas também não estão habituados, é uma maneira nova, são colegas novos... São dificuldades novas que eles não possuem... e dos pais porque alguns pais são ausentes nesse sentido de ir questionar mais a escola, de vim ver, acompanhar os filhos. Acompanham, mas acompanham de muito longe, justamente por terem esse tipo de problemas e ainda a sociedade não está habituada a esse tipo de inclusão, a sociedade como escola não está habituada a inclusão nesse sentido. Os pais são realmente ausentes nessa maneira, não se aproximam muito, deixam mais a cargo de quem está na escola: direção e professores.

- 10) Pelos problemas anteriores é o que justifica que eu vou te dizer agora... Ou pelo menos tenha justificar... Uma metodologia melhor, objetivando exatamente esses alunos, um acompanhamento mais próximo dos pais. Junto com a escola, e a direção da escola trabalhando conjunto, aproximando e dando recursos, mais aproximação, mais capacitação para os seus professores, mais materiais para que se possa trabalhar em função desse tipo de problema, não que eles sejam diferentes, mas que a gente precisa Ter métodos para trabalhar com eles, não dá para trabalhar da mesma forma. Por que? Porque a gente não tem o mesmo preparo. O preparo de um aluno deficiente auditivo não é o mesmo. A gente tem que se preparar objetivando exatamente essa situação para que a gente possa Ter condições, métodos, recursos junto a escola. Isso é fundamental.
- 11) Metodologias novas, isso nós já estamos tentando. E essas metodologias elas não são desligadas por disciplinas, junto com a professora deve ficar claro que os trabalhos têm que ser em grupos, grupos que eu quero dizer, é em grupos de disciplinas, e todos eles voltados exatamente para o concreto, como ela mesmo disse. Dá para montar vários trabalhos, várias brincadeiras, jogos, mas todos relacionados no concreto para eles inicialmente no concreto para depois tentar um pouco mais de abstração. O fundamental é que a gente comece o trabalho com eles no concreto. Por que isso? Porque nós não temos estrutura como professores ou estamos preparados para trabalhar com eles. Se talvez nós tivéssemos uma estrutura melhor um preparo melhor, aí sim nós pudéssemos partir um pouco mais próximos do abstrato.
- 12) Da direção, da Delegacia de Ensino ajudando a manter recursos e nos dando cursos, palestras, treinamentos, fundamentalmente treinamento, dos pais, é fundamental que os pais nos ajudem participando porque são eles que nós dão a retaguarda fora da escola. Se esse tripé, nós professores empenhando e objetivando o trabalho, a escola e a delegacia de ensino nos dando recursos e condições material humano e material tecnológico para trabalhar, e os pais fora, não há como fazer um bom trabalho. Realmente o trabalho fica deficiente em algum ponto e eles infelizmente vão sentir muito isso lá na frente. É preciso Ter claramente que esses alunos amanhã vão passar para outro grau e esses professores e muito provavelmente não vão estar adaptados, preparados para atendê-los. Então toda a estrutura que está por trás disso tem que ser revista, as universidades e faculdades tem que ser revistas nesse sentido para que possam realmente atender ou visar um pouco mais essa clientela nova que a gente vai precisar trabalhar aí.
- 13) Eu não trabalhei com a intérprete, mas eu tenho informações de como foram os trabalhos e o trabalho flui muito mais. Por que flui muito mais? Porque o professor

pode estar trabalhando normalmente e o intérprete dá realmente o apoio que o professor não tem. Na verdade o intérprete e o professor acabam se tornando um só, porque o intérprete é capaz de transmitir algumas informações que nos falham, seja porque às vezes na hora que estamos falando nós viramos seja porque normalmente a gente precisa olhar nos olhos deles a gente não olha, ou eles não estão prestando atenção por algum motivo e a gente não sabe às vezes como chamar a atenção deles. O papel do intérprete é fundamental porque nós não temos uma formação que vise atendê-los. É fundamental.

- 14) Não, de forma alguma. Se a situação criar esse tipo de disputa então é porque os objetivos entre o intérprete e o professor não correm comumente para que as coisas funcionem é preciso estar muito claro que ambos estão ali e que um precisa do outro. Não há como o intérprete trabalhar sem o professor e o professor sem o intérprete. Na verdade ambos são um professor só, na maneira que eu avalio. Um precisa do outro e eles se completam par formar um só para a classe.
- 15) Auxilia, no meu modo de ver auxilia. Auxilia porque ele é uma pessoa que vai facilitar o processo. Se ele tiver objetivo comum com o professor, o papel dele então vai estar muito claro e vai facilitar todo esse processo. Não vejo como um dificultador da situação pelo contrário, ele vai facilitar muito o processo de aprendizagem mesmo na parte pedagógica.
- 16) É importante sim, por mais que a gente se esforce para que haja esse tipo de inclusão, a gente fica muitas vezes prejudicado porque... Faça a seguinte idéia... Imagine uma classe com 40 alunos em média e um único professor para atendê-los e aí você coloca esse professor sem Ter as mínimas condições de trabalhar com deficientes auditivos, não porque ele não queira, mas porque sua formação não possibilitou e ele fica a mercê de atender 2,3 alunos no mesmo momento, esses 2,3, um deles é um deficiente auditivo, quanto tempo ele deve perder para esse e quanto tempo ele vai perder para os outros? Então o papel do intérprete poderá muito bem ajudá-los na interpretação do que se pede e em cima disso aí o professor tem mais condições de trabalhar com eles. É como se diminuísse o tempo para ele, não que cada um vai Ter um tempo não é isso, mas que dá para trabalhar um tempo mais justo para ele. Hoje na situação em que me encontro, se eu perco 5 minutos para atender um aluno que não é deficiente auditivo, eu perco 12 minutos para atender um deficiente auditivo. Por que? Porque eu não tenho recursos para trabalhar com eles, não que eu não queira, é que me falta exatamente recursos para eu trabalhar com eles. Então o intérprete seria uma pessoa fundamental para me ajudar nesse momento. Um facilitador.
- 17) Os alunos agora no 2: se tem trabalhado melhor comigo porque já me conhecem do 1. O que eu teria feito com eles, é trabalhado... Inicialmente eu dava uma assistência maior a eles e aí com o passar do processo de reforço e de recuperação eu teria diminuído esse tempo com eles para que eles possam sentir um pouco mais, caminhar por si mesmo e, por exemplo, se eu estou atendendo um aluno que não é deficiente e o aluno deficiente me chama ele vai esperar o seu momento de ser atendido, eu não vou correndo lá ajudá-lo, inicialmente eu faria isso, hoje eu já não faço isso. Para que ele possa ir se sentindo como mais um da sala e não como um que a gente está acolhendo, como se tivesse se sentindo mais desprotegido, pelo contrário, ela vai Ter que passar pelas dificuldades da vida, então a gente começa caminhando junto e depois vai deixando que ele caminhe um pouco mais por si

mesmo. Esse é o processo que eu tenho feito com eles. Às vezes ele reclamam, mas isso é uma coisa ótima, porque como se fosse um aluno como todos os outros alunos, reclamam porque às vezes demora para eles não sentirem que as vezes o outro precisa de tanto tempo como ele para entender alguma coisa.

A aula é a mesma para todos eles, o que realmente muda em relação ao outro é o objetivo que eu tenho em relação ao aluno deficiente auditivo ou não. Qual o objetivo que eu tenho em relação ao aluno deficiente auditivo? Que ele aprenda a pegar o que estiver na frente dele e a traduzir aquilo com a linguagem que ele conhece, aproximar daquilo que ele conhece. E aí em cima disso ele vai pensar como resolver o problema. Eu não objetivo que ele tenha a mesma velocidade que um aluno que não seja deficiente, não porque ele não possa Ter, mas eu não objetivo justamente por não Ter preparo suficiente para poder fazer com que ele tenha esse tipo de velocidade, mas eu objetivo que ele saiba interpretar, raciocinar, buscar nas informações que eu dou, peneirar aquilo que eu posso informar para ele para que ele possa dizer: “Isso é importante eu saber, isso não é importante”. É isso que é o objetivo deles. Os demais eu também objetivo isso, mas com uma velocidade maior de aprendizado. A diferença não é no que é objetivo principal mas é na velocidade de aprendizado que um tem do outro. Eu tento respeitar exatamente esse tempo de aprendizado dele, talvez se eu tivesse essa formação mais clara em termos de poder trabalhar com eles, talvez eu pudesse diminuir um pouco mais esse tempo. O intérprete poderá me ajudar muito nesse sentido de diminuir a velocidade, o tempo que ele gasta para o desenvolvimento de perguntas.

- 18) Eu acho que a inclusão deve ser em todas as escolas. Eu trabalho em duas escolas aqui em Rio Claro e só conheço aqui a inclusão. Acredito que os alunos deveriam ser divididos nas escolas pelo menos de cada escola que tivesse uma classe onde tivessem alunos com deficiências auditivas, ou outros tipos de deficiências, para que cada escola tivesse um conhecimento, uma experiência referente a isso. Quanto mais cedo pudesse fazer isso aí é melhor para a sociedade porque uma coisa que eu percebi é que essas crianças no começo do ano elas estavam à margem da classe e com o decorrer do tempo elas foram se integrando à classe. É muito interessante que às vezes você tem que chamar atenção de um aluno deficiente, “olha, para de conversar”, porque estava conversando muito, mas ele não estava conversando com quem é deficiente, ele estava conversando com as outras crianças. Então as crianças levaram muito bem nesse ponto de integração. Eu acho fundamental que todas as escolas tenham um projeto voltado nisso, que todas as escolas recebam pelo menos alguns alunos para formar um classe junto com alunos não deficientes, para que os professores sejam treinados, alunos com cidadãos que possam vir crescendo com esse tipo de mentalidade para que quando se tornarem adultos isso não torne uma coisa atípica, pelo contrário é uma coisa extremamente comum e que ele saiba lidar mais com isso.

PORTUGUÊS – TITULAR (05)

- 1) Inclusão é... Acho que quando você trabalha num todo, qualquer tipo de criança, aluno e você trabalhem com ele num todo, incluí-lo na vida escolar e lá fora também.

- 2) A integração é ele participar de tudo, da sociedade. Ele estar integrado com o mundo.
- 3) Eu acredito que seria alunos excluídos, só que no caso aqui da escola eu até hoje não vi isso porque todos os alunos que vem aqui são bem vindos e nós procuramos fazer o melhor possível. Integrá-los nesse contexto escolar.
- 4) Diferenças... Cada criança é um tipo e o que você faz? Você vai trabalhar a criança com o que ela tem. A partir daí você procura fazer com que o mundo dela, o que ela tem, a gente ampliar aquele mundo.
- 5) Eu acho que para todos tanto para pessoa que quer ser incluída e os outros também porque é uma forma de você demonstrar assim solidariedade, amizade, é viver o mundo no contexto que a gente vive.
- 6) Olha... a primeira vez em 15 anos de magistério, nesse 1 ano e meio é a primeira vez que eu trabalho com deficientes auditivos. Quando eu cheguei aqui e falaram que eu ia pegar uma classe que tinha deficientes auditivos, no ano passado, eu até levei um susto. Aí falaram para mim para não me preocupar porque eu tinha um monitor na sala de aula que me daria ajuda né? Aí tudo bem eu comecei e vi que era um trabalho muito bom.
- 7) Eu levei um susto, porque quando a diretora falou para mim: “Olha na classe...” naquela época tinha 6 deficientes auditivos . Eu olhei bem para ela e falei : “Eu faço o que lá?”. Aí que ela me tranqüilizou e disse que não havia problema porque tinha um intérprete e que mesmo os colegas, que estão acostumados como eles, qualquer coisa que eu precisasse eu falaria com os colegas ! Agora, depois desse tempo que eu estou com eles, até alguns sinais eu conheço e eu consigo me comunicar com eles. Muitas vezes sem pedir ajuda e sem a presença da intérprete.
- 8) Olha, quando eu vim pra cá eles já estavam aqui e era natural e era normal. Eu não sei se no começo, quando eles foram matriculados, se houve algum problema, mas eu acredito que não. Como eles já freqüentavam aqui, porque aqui sempre tem a sala de deficientes auditivos, né? Sempre teve a sala de recursos porque hoje em dia se chama de recursos que monitora não só as crianças dessa escola como de várias escolas que vem para cá, porque tem os professores especialistas. Então aqui é normal! Não tive dificuldades no inicio porque tinha a intérprete. Quando eu cheguei a intérprete chegou junto comigo praticamente, ele já estava trabalhando e como eu já me ambientei com eles, esse ano mesmo sozinha eu não encontro dificuldades.
- 9) Eu acho que aí não tem problemas. Os pais pelo menos desses alunos estão sempre presentes. Eles me orientam tanto a... Muitas vezes eu tenho contato com a fonoaudióloga deles. Pelo que eu vejo aqui todos fora a aula de recurso que eles tem aqui por fora eles vão a fonoaudióloga. Então eles têm um amparo muito grande nessa parte. Os pais se preocupam. Eu vejo que os pais vêm a reunião, vem saber como está o andamento.
- 10) Olha... Eu acredito o seguinte... Quando eu tinha o intérprete na sala de aula era muito mais fácil para a gente dar aula, para a gente trabalhar. Por motivos de pagamento, porque ninguém queria pagar o intérprete ela precisou se afastar. Ela foi trabalhar em outra coisa porque ela precisou de dinheiro, ela faz faculdade. Eu acho que nesse caso o próprio governo, a própria educação, no caso, eles não querem que incluam essas crianças na sala de aula? Eu dou apoio, eu concordo. Agora o professor da sala para ele aprender a se comunicar com deficientes

auditivos não vai ser um mês em um curso rápido que ele vai aprender. Isso leva anos e anos para você aprender toda a linguagem todo o conhecimento que eles tem. Então eu acho que em sala que tem deficientes auditivos deveria Ter um intérprete. No governo mesmo no modo que pagam os professores, deveriam pagar, dar uma ajuda para esses intérpretes poderem ficar porque o trabalho seria muito fácil e renderia muito mais.

- 11) No caso eu falei... Ter um intérprete assessorando todos os professores, português, matemática, história, geografia... Todas as matérias tá? Facilitaria muito mais o nosso trabalho e melhor, o entendimento do aluno... O aluno se sentiria muito mais seguro, ele aprenderia muito mais, ele desenvolveria muito mais a capacidade dele.
- 12) No caso aí teria que Ter um amparo legal da Secretaria da Educação. Teria que partir da Secretaria da Educação uma vez que é obrigado você Ter deficientes auditivos em sala de aula normal. Bom, seu eu tenho eu vou dar um amparo, eu vou amparar, não simplesmente jogar aí não vai funcionar. Ou eu tenho amparo legal em tudo com acessoria para tudo ou paga um intérprete para a sala de aula. Acabou. Se eles podem fazer uma coisa eles podem fazer outra também.
- 13) Bastante. Trabalhei com o intérprete no ano passado e era excelente. Ela sempre fica no canto tá? Ela procura colocar todos os alunos deficientes auditivos numa fileira só. E ela fica do lado dele... Eu vou dando minha aula normal, e ela vai interpretando para eles, vai passando para eles. No caso, ela tem alguma dúvida ela pergunta para mim e retorna para eles... Ou eles fazem alguma pergunta e ela não consegue responder ela pergunta para mim e assim vai e é uma troca.
- 14) De jeito nenhum. Isso não existe.
- 15) Ele auxilia e bastante. E vou falar uma coisa para você... Não só para os alunos deficientes auditivos como para os outros também sabe? Porque assim às vezes eu estou atendendo um aluno e o outro tem dificuldade, no caso da Cassiana, ela ia tá e ajudava também. Então fica aquela troca de experiências.
- 16) Olha eu acho que facilitaria, porque no caso se você tem deficientes auditivos que não são profundos e eles podem ouvir, é mais fácil de você trabalhar com eles porque eles ouvem, então é normal. Agora quando é profundo, aí sim, porque profundo não ouve absolutamente nada e ele só sabe se comunicar por sinais e no caso o professor não sabe então é necessário, em certas situações é necessário o intérprete.
- 17) Eu falei para você como eu tenho um aluno que ouve, ele é só parcial, então ele pode até acompanhar todas as lições. No caso dos outros que é mais profundo o que eu faço? Muitas vezes eu dou uma outra atividade que eles possam realizar porque às vezes a atividade que eu passe para os outros alunos fazerem é difícil e ele tem como fazer, ele não entende. Mesmo os outros explicando, para ele é difícil, ele não tem o conhecimento básico daquilo. Então o que a gente faz? Você dá uma outra atividade que ele possa fazer e vai ampliando essas atividades. No caso, essa classe é muito unida, existe uma união muito grande, então para os alunos da classe não tem diferença entre os deficientes auditivos e os não deficientes auditivos. Todos eles conversam. Os que muitas vezes não conseguem conversar por não Ter muito conhecimento da linguagem, mas se vira, se faz entender. O JR que é um aluno que ouve, ele tem uma perda parcial, ela passa para os colegas o que eu falo. Tem a irmã também de um, ela é normal, ela passa também para os outros como

resolver o exercício. Então tem um entrosamento muito grande. Todo mundo se ajuda.

- 18) Olho eu acho que é importante que todos se entendam. Eu nunca tive muito assim... Eu nunca tinha trabalhado com deficientes auditivos, só vou contar um caso para você ver a diferença que é. Quando eu estava em outra escola eu não dava aula naquela série, mas veio uma menina deficiente auditiva para lá. E todo mundo ficou de cabelo em pé, inclusive os professores, é chato falar, mas a menina simplesmente foi jogada num canto, porque não sabiam o que fazer com ela, porque nunca se viu frente à frente com um problema desse, então não sabiam o que fazer. Aqui tem apoio tem que nem eu falei, a classe é muito unida apesar de ser uma classe assim, que apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, que são realmente muito carentes, tanto afetivamente como monetariamente. A classe toda, a maioria é assim. A família dos deficientes auditivos até que tem um poder aquisitivo bom né? Mas você não vê diferença, todos se tratam iguais, todos são amigos. A aprendizagem deles é diferente dos alunos normais porque o aluno deficiente auditivo como tem a linguagem de sinais ele conhece só as palavras básicas, substantivo, verbo, adjetivo. No caso do verbo, ele não conhece as conjugações, ele só conhece o verbo no infinito. Se eu dou uma frase, por exemplo: "O menino foi para a escola". Ele vai escrever essa frase: " Menino ir escola". Porque? Porque a linguagem de sinais é limitada, ela só tem comandos. Tem as pessoas, os verbos e as qualidades, preposições, conjugações dos verbos, não existe. Então para ela é difícil aprender essa parte. A linguagem deles é limitada, eles conhecem só os comandos principais. Para um aluno deficiente auditivo parcial ela até aprende, conjugação dos verbos, uso das preposições... Isso de singular, plural. Ele consegue aprender normal. Para um que é mais profundo, ele não vai conseguir, então é sempre só os comandos, mas ele tem condição de aprender, de fazer. Todo o exercício que eu dou na sala de aula eles conseguem fazer, nem que seja parcial. Mas a gente explicando, mostrando. Geralmente eu associo uma coisa com outra para eles. Se eu estou dando um exercício de plural, eu mostro vários e vou mostrando uma coisa, vários, até ele pegar o jeito e conseguir entender. Que nem eu falo eu me viro na sala de aula ta? Procuo da melhor maneira possível fazer com que eles entendam o que eu quero. Porque muitas vezes nem o próprio aluno consegue passar para eles, consegue entender a estrutura do exercício e consegue passar. Então o que eu faço? Aí eu vou montando coisas. No dia a dia você acaba aprendendo a lidar com eles. Então você vai inventando coisas, vai mostrando para eles, vai associando uma coisa com outra e assim que vão se virando.

PORTUGUÊS – PROJETO RECUPERAÇÃO E REFORÇO (06)

- 1) É quando você coloca algo em algum lugar.
- 2) Integração é quando um indivíduo no caso da educação, há uma integração dos alunos onde eles conseguem se adaptar vamos supor na sala de aula.
- 3) É o indivíduo aceitar todas as diferenças, todas as dificuldades, agindo normalmente como se nada estivesse acontecendo.
- 4) Diferenças podem ser assim... No caso aqui das séries em que eu trabalho... Com os alunos que eu trabalho, as diferenças vem vamos supor de um nível de uma classe social ou mais sério ainda, quando você tem aluno com uma certa deficiência

vamos supor no caso a auditiva, onde pode acontecer de haver um certo preconceito, no caso aqui não ocorre isso.

- 5) Para mim é. Tanto para o aluno como no caso o professor.
- 6) Dentro de uma classe onde todas as crianças são normais fisicamente se não tomarmos cuidado pode haver preconceito. Mas aqui no nosso caso são crianças normais né? Onde há assim entre os outros alunos todos tentam ajudar né? Então há uma integração muito gostosa entre eles mesmos.
- 7) No momento eu tomei um susto, e entrei em choque porque eu falei: “Como é que eu vou conseguir falar com ele, passar alguma coisa?” Eu já trabalho com alunos surdos já faz... Não especialmente com a 6 G. Onde tem número maior de alunos surdos, mas eu trabalho com eles há 5 anos. Com essa 6 G há dois anos, sendo que no semestre no ano de 2000 eu não fiz porque fiquei grávida e tive o bebê no dia que iniciava o projeto aí não pude pegar. Mas com a 6G que no ano passado era 5G já vai para um ano e meio. Mas com esses alunos surdos que estão na 6G já vai fazer uns 4 anos que a gente tem um convívio. Quando eu soube que teria que trabalhar com alunos surdos no projeto, eu fiquei um pouco assustada. Logo no início quando eu comecei com o projeto eu tive, mas como eles iam fora da sala de aula eu fiquei mais assustada ainda porque como é que eu ia conseguir passar? Então eu entrei com folheto de linguagem de sinais, mas mesmo assim a minha cabeça para decorar as coisas, eu não consigo. Eu consigo compreender, mas decorar nunca. Então eu tive um aluno, o Luis, ele começou a me ensinar. Então eu fiz um trato, ele me ensinava para a linguagem dele e eu passaria tudo. Consegui graças à Deus alfabetizá-lo. Hoje ele vai para a série, mas eu comecei com ele trabalhei dois anos com ele logo já tive acesso a esses alunos... O Da, o JR, então foi assim mais fácil. Quando eu vim para a 6ª série, que no ano passado era 5ª G, eu não fiquei tão assustada, porque na 5ª, a Cassiana era intérprete. Então fui aprendendo muito com ela e esse ano não foi tão complicado porque eu já trabalhava antes ou sabe, um bom desempenho entre ambos, a professora e o aluno.
- 8) Como eu disse anteriormente, foi assim complicado porque eu não conheço, não tenho especialização, não tive ajuda de ninguém então eu tive que aprender sozinha tive que caminhar com esse aluno e o que aconteceu? Fiz aquele trato com aquele aluno, você me ensina que eu te ensino e aí nós começamos a falar... Até hoje ele vem, me agarra. Esse alunos o Da, sai abraçado comigo, a gente se entende... Pelo menos quando eu vou passar atividade eu vejo que está sendo feita né? Embora eles só colocam por código. Se eu peço para elaborar um texto, eu sei que tem que trabalhar no concreto nada de abstrato porque para eles não tem. E sempre que eles vão colocar alguma coisa no papel, vamos supor, você dá uma figura de um menino jogando bola “Menino jogando bola” não existe artigo, não existe verbo sempre o que ele está tendo mesmo.
- 9) As dificuldades propriamente ditas eu não percebi, como eu disse anteriormente não tenho um certo preconceito. Eu acho que todos os pais têm que aceitar as dificuldades e tem que saber que a criança não pode ser limitada, viver só no mundo delas. Elas têm que aceitar esse fato. Então eu não senti dificuldade nenhuma, por isso que na cabeça tanto dos surdos como das crianças normais não há um preconceito não existe, pois é normal. Você precisa ver que as crianças normais se comunicando, falando com gestos, normalmente. Vou até fazer uma brincadeira...

Se todos fossem como eles não existiria indisciplina, você precisa ver... É gostoso... E você aprende... Vamos supor mesmo que você não tem um intérprete durante o convívio você vai aprendendo porque é tanto e você sente que aquelas crianças que tem dificuldade de aprendizagem decoram a linguagem facilmente. É gostoso. Voltando a falar das dificuldades propriamente dito eu até passei um pouquinho para frente. Encontrei sim dificuldades quando fiz o trato com o aluno, você me ensina que eu te ensino. Só que foi uma tortura porque muitas vezes ele tentava falar comigo e... Né? Então eu tentava escrever, mas meu Deus ele não conseguia ler, aí com o tempo nós fomos nos entendendo e outra ... Tentava falar com uma pessoa que fosse habilitada, que tivesse né, que entendesse, não encontrei apoio. O 1º ano que eu trabalhei foi uma negação, já o 2º ano a gente foi se entrosando, então nós montamos sinais, tanto eu como o Luís, e aí foi né! Encontrei essas dificuldades na parte do entendimento, não conseguia me comunicar com ele. Só que conseguia entender o que ele queria. Não conseguia passar para ele. Foi uma história e foi só o tempo mesmo que foi solucionando. Já quando eu entrei aqui com o projeto com a 6ª série G encontrei a intérprete que foi a Cassiana aí sim que foi ficando mais fácil. Com o Luís nós montamos códigos porque eu não conseguia mesmo entender e ele conseguia coitadinho! Coitadinho uma maneira carinhosa de falar... Mas aí com o tempo nós... E o projeto é muito curto vamos supor maio a junho, setembro e por isso levou tempo para nós nos conhecermos e nos entendermos. As dificuldades maiores foram minhas, eu ainda até... Falei,... Cheguei a comentar para a diretora “Por favor, eu não consigo porque não dava para o reforço sendo que eu não tenho habilitação para isso”. Ela disse “Se vira ele necessita de um reforço, ele necessita de alguém que o ajude a caminhar na sala de aula”. Aí o que você faz?

- 10) A grande maioria dos professores não tem uma capacitação, provavelmente não tem uma habilitação, para tratar com esse tipo de aluno né? Que no caso são deficientes profundos então, já está fora de cogitação, não tem capacidade para estar com eles, então seria mais fácil que tivesse intérpretes nessas salas onde os surdos freqüentam.
- 11) Sugiro que nas salas tenha intérprete né? O que eu posso fazer é chegar até a direção e pedir, mas infelizmente não tem por causa da verba.
- 12) Tanto na direção como do próprio órgão que rege a escola né? A diretoria de ensino.
- 13) É facilitador nossa! Enquanto eu estou dando aula ela está passando o que é para ser feito. Praticamente ela está dando aula junto comigo. Ela está passando as atividades. Na época em que eles trabalharam com intérprete dentro da sala de aula eles rendiam muito mais, pode-se dizer que a intérprete caminhou com eles muito mais do que nós.
- 14) De forma alguma.
- 15) Auxilia e muito.
- 16) Não... Não.
- 17) Bom... As atividades que eu trabalho com a classe eu não diversifico com os surdos, são as mesmas atividades. Sendo que nessa classe só é válido você aplicar atividades no concreto porque é uma classe onde tem uma defasagem muito grande tanto do lado emocional como do lado pedagógico. São crianças carentes... São crianças com a auto estima lá embaixo, isso devido à família, devido a um monte de coisas. Isso é a classe toda, a 6ª G. E mais o pessoal dos surdos. Então as atividades são normais... As estratégias são diferentes. Lá para eles escrevem os

textos que tem que estar completos em tudo, organizados, as idéias bem colocadas. Já aqui com os surdos eles expressam somente aquilo que eles vêem, os sentimentos deles e nada mais. Você não pode corrigir em hipótese alguma o outro lado. A forma de avaliação é participativa, a gente vai por esse lado, eles mostram aquilo que realmente são capazes de fazer. Existe uma diferença para avaliar entre os outros alunos e os surdos, porque eles têm um limite, eles são limitados, pelo menos na parte do português eles são bem limitados. Eles escrevem realmente aquilo que eles vêem. Porque? Eles não escutam. Só comando.

- 18) A coisa que eu penso que é muito importante é que nós os professores quando são inclusos os deficientes auditivos, por não ter um certo preparo, preparamos urgente um intérprete. Porque? Todo o indivíduo ele tem que viver na sociedade. Ele tem que saber se interar. Então eu acho que eles não podem ter a classe deles, eles têm que vir para nossa também, só que precisamos de ajuda, no caso o intérprete. “Cada macaco no seu galho”? Eu não penso assim, isso é um apelo.

PROFESSOR GEOGRAFIA (07)

- 1) A inclusão, eu acho o seguinte... Todas as pessoas elas são iguais, todas elas são seres humanos, todas elas precisam ser respeitadas, precisam ser amadas... Está certo que tem crianças que ... Os alunos de diferentes classes sociais, uns tem muito amor dentro da família outros não tem tanto. Então às vezes a própria indisciplina é gerada como uma válvula de escape para esses alunos que aqui estão, para esses alunos que tem essas diferenças dentro da casa deles, essa falta de amor, o acompanhamento mais ativo dos pais dentro da escola.
- 2) Todas as pessoas têm que ser integradas dentro de uma sociedade, não tem que haver exclusão, essas crianças no caso os surdos e mudos eles tem direito de estar freqüentando uma escola de crianças normais, para eles se socializarem. Se tem alguma diferença, maldade as vezes que tem, é da própria cabeça do adulto, porque a criança ela não faz diferença. Aluno não tem diferença um com o outro, eles aceitam todas as pessoas que são deficientes, tanto mentais como físicos. As crianças elas não excluem, quem exclui é o adulto. O adulto é que passa e olha para elas com olhar diferente, porque a criança que tem problema ela é aceita no meio das próprias crianças da mesma idade. São os adultos que fazem a diferença. Adulto é que vê malícia. É impressionante mas é verdade.
- 3) Diversidade são as diferenças...
- 4) Diferenças entre os alunos, dos alunos surdos mudos dos alunos normais? Não! A única diferença são as dificuldades que eles tem, as dificuldades físicas deles, essa a diferença na aprendizagem né? Em aprendizagem há uma diferença sim. Porque? Porque com as outras pessoas você se comunica normalmente, você fala, eles ouvem, eles escrevem, eles participam. Agora um aluno surdo mudo ele não pode participar. Porque? Porque eu como profissional eu não sei trabalhar com eles, para eu ter esses alunos surdos mudos dentro da escola ele precisava de alguém que me ensinasse como trabalhar com eles. Eu tive dificuldade? Eu tive dificuldades o ano inteiro. Eu fiz um bom trabalho com eles? Eu não acredito que eu tenha feito um bom trabalho com eles. Porque? Porque eu não sei trabalhar com eles.

Profissionalmente eu não aprendi a trabalhar com eles. Então tinha algum intérprete na sala de aula? Não, não tinha. Então como eu posso falar para você que eles se saíram bem, se eles aprenderam? Não, porque eles não sabiam se comunicar e eles também não sei me comunicar com eles.

- 5) A inclusão deles dentro da sociedade lógico que é, sem dúvida. Na sala de aula desde que tenha alguém que nos oriente que nos ensine a como é que nós fazemos para trabalhar com esses alunos, porque eu não sei trabalhar com esses alunos.
- 6) Eu queria que houvesse aqui um intérprete que conseguisse se comunicar com eles passasse o que eu estou falando para eles, trouxesse o que eu passei, para que pedagogicamente eles assimilassem alguma coisa. Agora fica um pouco de interrogação. Eu não sei se eles aprenderam ou não aprenderam eu não conheço mímica eu não conheço nada. Faço avaliação com eles, só que é o seguinte, nessa parte de avaliação eu não sei se houve falha minha se não houve, eu deixei assim muito livre para eles, geralmente com consulta ou então com provas em grupos. Os surdos têm uns 2,3 alunos que se comunicam com eles, é uma gracinha. Eles se comunicam e conversam tudo através de sinal. Então eles sentam perto, não sou eu quem ponho, eles mesmo vão se integrando e vão sentando perto dos normais com os que tem dificuldade, eles vão através da mímica passando as dificuldades, e eles vão fazendo. Mas é porque? Porque são dois, eu tenho 3 com problemas e um na 5ª série, então tem outros que se comunicam com o sinal.
- 7) Não foi legal não, eu fiquei preocupada, bastante preocupada. Preocupada por mim não por eles. Por que por mim? Porque eu não sei trabalhar com eles. Eu nunca trabalhei com crianças assim com problema então a partir do momento que eu não sei trabalhar eu me senti muito preocupada porque eu não sabia se ele gritava, não é gritar, é sons assim altos. Eu fiquei preocupada, não conhecia a pessoa, não sabia, foi tudo novo para mim. Aí depois aos poucos eu fui me entrosando com eles numa boa, só que não aprendi os sinais, mas eu sou coleguinha deles mesmo tudo bonitinho.
- 8) Eu já respondi na 7 isso daí, que foi a integração numa boa, eles se integraram, mas foi o que eu falei, houve falha? Foi a minha falha que eu queria saber mais alguma coisa para eu passar, para eu poder me comunicar melhor com eles.
- 9) Eu acho que é comum. Nenhuma vez durante esse ano de 2001 que eu tive com esses alunos com problemas entre aspas eu vi, conheci esses pais desses alunos, nenhuma vez esses pais chegaram até mim e falaram: “Você é a professora deles”? “Como está o meu filho”?, Nem em reunião de pais. Então eu não tive contato com esses pais. Foi aí que na outra pergunta eu respondi que tive dificuldades, tive sim dificuldades. Teve falha minha? Teve. Por que? Porque eu não conhecia os sinais. Agora cadê esses pais não presentes sabendo que esse filho tinha problema e que esse filho estava sendo incluído na escola de alunos normais. Não que ele não seja normal, entre aspas esta palavra tá? Então cadê a presença desses pais? Não os vi nenhuma vez. Eles tiveram dificuldades? Não, não tiveram. Os alunos surdos e mudos se integraram normalmente dentro da sala, não houve um olhar, qualquer expressão por parte dos alunos normais, que fosse para eles, que não desse certo ou com olhar de maldade, de malícia, de exclusão. Não, não houve. Os alunos normais entre aspas eles aceitaram normalmente esse aluno. Eu gostaria que essa direção estivesse aqui mais presente. Por que? Porque esta direção estando presente ele traria um intérprete, traria alguém e viesse perguntar para mim quais

foram as minhas dificuldades durante o decorrer desse ano, que pudesse me ajudar. Quando eu entrei, eu falei: “Eu não sei trabalhar com eles”. Foi a minha primeira reação. Mas eu não tive ninguém do meu lado, para que viesse me orientar: “Faz, assim, faz daquele outro jeito, você precisa de um intérprete? Você não precisa? O que você está precisando”? Não tive gente. Não tive pai de aluno, não tinha direção, não tive outros professores que viesse falar, mas os outros devem Ter passado pelos mesmos problemas e tudo a mesma coisa. Eu acho que tive dificuldades, lógico que tive, por parte dos alunos? Os próprios alunos não tiveram dificuldade porque eles se entrosam normalmente. Teve dificuldades da minha parte porque eu não tive a comunidade, os pais, as pessoas para virem orientar, para virem perguntar, para virem perguntar o que eu estou precisando, os pais falarem esse menino sofre disso, daquilo, fora os surdos lá tem algum problema psicológico, tem um outro problema? Eu estou trabalhando com o aluno sem saber quem era ele. Sei lá! Eu até achei que me saí bem nos finalmente.

- 10) Essas dificuldades podem ser solucionadas som sombra de dúvidas. Só que precisa de participação ativa dos pais dentro da unidade escolar para conversar com os professores, precisava do intérprete, precisava Ter em minhas mãos a avaliação desses alunos, se realmente tem algum problema psicológico se não tem. Eu não tive acesso a nada. Se eu falar que eu tive eu minto. Os exames laboratoriais entre aspas outros exames que precisavam trazer para que a gente pudesse acompanhar esses alunos também no dia a dia, as dificuldades são minhas, se ele tivesse uma reação meio contrária aí na sala de aula o que eu iria fazer?
- 11) Eu fiz a minha obrigação, trabalhando com os alunos, passando os meus conteúdos, trabalhando da forma mais diversificada possível e imaginária principalmente em torno de avaliação. Certo? Que a gente também não pode avaliar aluno por uma prova, não é por aí. E então tem que avaliar no dia a dia e eu queria realmente que houvesse uma participação maior de toda a escola, de todos os familiares dentro da escola para que a gente pudesse fazer uma reunião pelo menos uma vez por mês para que houvesse troca de idéias sabe? Como ele está se importando? Foi bom para ele não foi? Teve uma melhora? Se os pais acham que seu filho aprendeu alguma coisa ou não aprendeu? Qual a reação? Teve algum dia que esse aluno chegou triste, descontente, irritado ou contente ou feliz, certo? Alguma informação assim sentimental é também muito importante, para que a gente possa participar, para que a gente possa trabalhar, porque às vezes a gente não faz a coisa certa, então se o pai vem fala: “aconteceu isso, aconteceu aquilo” críticas desde que elas sejam construtivas a gente aprende a gente cresce. Críticas são boas desde que não haja maldade ta? É para a gente crescer.
- 12) Já falei sobre isso?
- 13) Sem dúvida né! Não digo assim que precisa ficar o tempo inteiro ali entendeu? Porque até uma outra pessoa ali pode atrapalhar, mas assim, esse intérprete viesse conversar: “Qual é o dia que você está precisando da minha pessoa aqui dentro”? Então vamos supor que vai iniciar um ponto novo, dá pra você vir, para a gente conversar? Eu vou passando, eu vou falando eu vou explicando e você vai traduzindo para ele lá, então daí essa hora seria interessante, porque dá dó, às vezes você está dando o ponto, eu gesticulo, eu falo, só falta virar cambalhota, aqui dentro da sala de aula. Então dá dó porque eles ficam lá no fundo, eles não sabem o que eu estou falando na frente. Então principalmente Geografia, é uma matéria

muito boa, é uma matéria que você fala da natureza, então sabe, o homem dentro da natureza, a interferência do homem, e trabalho tudo, isso, aí nós trabalhamos com mapa, trabalhamos com as regiões do Brasil, as diferenças, então esse dia, que eu estivesse iniciando um ponto, eu acho que seria muito importante. Agora na outra aula vamos supor que vai copiar o ponto da lousa ou vai desenhar o mapa ou vai fazer uma avaliação em grupo, não havia necessidade da presença dele.

- 14) Eu não acho que era uma disputa de poder na sala de aula pelos alunos sabe porque? Se a nossa finalidade é o aluno então não tem disputa de poder?
- 15) Auxilia.
- 16) O intérprete é importante? É, mas a inclusão do aluno da sala de aula não há tanta necessidade sabe porque? Porque eu trato todos os alunos inclusive ele sem desatenção. Todos para mim são iguais. Ele, ele pede para ir ao banheiro quando precisa. No começo ele mandava outro aluno pedir e eu falava: “Eu que vai vir pedir, então daí ele vinha e eu falava: “tudo bem pode ir” e se também não estivesse na hora dele tomar água eu falava: “aguarda mais um pouquinho que depois você vai”. Então não tem diferença, trato todos iguais, eu não tenho estratégia diferente porque ele é doente, doente nada, entre aspas, não tem estratégias diferentes. Eu não sei me comunicar com eles? Não, não sei, mas não é porque eu não, não é porque ele é surdo, não é porque ele é mudo ou se fosse um deficiente físico que seria diferente. Não, todos são tratados da mesma forma, da mesma maneira.
- 17) É o seguinte, os conteúdos são passados para os demais alunos e para eles igualzinhos, porque são todos iguais. Nenhum aluno é diferente do outro. Objetivos são todos iguais, para toda a classe, normalmente não faço desatenção deles e de nenhum outro porque eles tem é ser surdo e mudo. Não sei trabalhar com eles porque eu não sei esse negócio de movimento, como é que é, de sinal. Então não sei trabalhar com isso aí, mas tem hora que eu faço o movimento da boca bem forte e tem hora que eu percebo que eles estão acompanhando sim, no abrir e fechar na boca porque é a única coisa que eu posso fazer porque eu não sei fazer o resto, as estratégias são todas iguais, eles são alunos iguais, eles não tem estratégias diferentes. Se eu tivesse que trabalhar com alguma estratégia diferente teria que alguém ir me ensinar e ninguém veio. A avaliação é normalmente como os demais alunos. Eles trabalham em grupo, fazem prova com consulta, tem nota de caderno, tem nota de mapa, não tem o que eles fazem de diferente, eles são normais, a única coisa é que eles não escutam. A única coisa do meu defeito sou eu não saber esse sinal junto com eles.
- 18) A única coisa positiva que eu acho de tudo isso aqui é que esses alunos eles tem direito de frequentar uma sociedade como todas as outras pessoas, eles são seres humanos como qualquer outro e se existe alguma falha, não é falha deles e sim da sociedade porque a sociedade que faz distinção, que faz discriminação e não eles. É a mesma coisa com o deficiente físico, raças, sexo, cor tudo. Então não são eles, mas sim a sociedade que discrimina, são os adultos que discriminam e se alguém tem culpa disso aí é a sociedade e não eles. Uma coisa importantíssima mesmo é o seguinte, na hora que for montar as classes colocar esses alunos em classes boas, não colocar esses alunos que já tem dificuldades em classes assim que, todo mundo sabe quais são os alunos que dão trabalho dentro dessa escola, dentro de todas as escolas. Tem alunos que dão trabalho? Tem. E essa 6ª G é uma classe

ruim. Se você for olhar é a pior classe da escola e é judiação colocar esses alunos nesta classe.

ANEXO 3- Entrevista: Questionário aplicado a Diretora da Escola “Professora Carolina Augusta Seraphim”

Abril/2001

- 1) *Como foi a experiência do intérprete de Língua de Sinais na quinta série no ano de 2000 enquanto você era diretora? E qual a importância desse trabalho?*
- 2) *Quais os critérios que você utilizou para montar a sala de aula onde foram colocados os alunos surdos, uma vez que essa sala era composta por alunos com dificuldades de aprendizagem?*
- 3) *Como você vê a inclusão desses alunos na escola com o intérprete de Língua Brasileira de Sinais?*

- 1) Foi muito boa, pois além de ajudar os alunos com dificuldades de audição, criou nos colegas de classe, à vontade de aprender a língua de sinais para ajudarem os amigos, nas aulas em que o intérprete não estava presente, e colaborar também na comunicação do dia-a-dia, na hora do recreio, por exemplo, sendo na minha opinião, um trabalho de grande importância na aprendizagem, pois aumentou o respeito pelas diferenças entre os alunos e com os professores.
- 2) Foram colocados todos os alunos da série com sérias dificuldades de aprendizagem, onde os deficientes auditivos estavam incluídos, pois ano após ano, estes alunos deficientes foram perdendo os conteúdos das aulas (e o interesse também), por não se comunicarem adequadamente com os colegas e professores.
- 3) Vejo como uma coisa que deveria ter sido começada há muito mais tempo, pois desde que cheguei nesta escola, a mais ou menos 10 anos, que tentamos algo diferente para se realizar com estes alunos, mas que sempre foram barrados pela burocracia pedagógica e administrativa. Esta experiência com intérprete dentro da sala de aula, na minha opinião, foi o que trouxe melhores resultados ao longo destes anos e acredito que para os pais destes alunos, também o foi.

**ANEXO 4- Entrevista: Coordenadora Pedagógica da escola Estadual Profa. “
Carolina Augusta Seraphim”**

Abril/2001

1) Como foi a experiência do intérprete de Língua de Sinais na quinta série no ano de 2000 enquanto você era Coordenadora Pedagógica? E qual a importância desse trabalho?

2) Quais critérios que você utilizou para montar a sala de aula onde foram colocados os alunos surdos, uma vez que essa sala era composta por alunos com dificuldades de aprendizagem?

3) Como você vê a inclusão desses alunos na escola com o intérprete de Língua Brasileira de Sinais?

1) A intérprete foi a principal responsável pela inclusão desses alunos surdos, pois era o elo que ligava os professores a esses alunos e vice-versa e também entre os demais alunos da sala. Ela contribuiu no sentido de elevar a auto-estima dessas crianças, pois a partir desse trabalho, os surdos começaram a se sentir parte integrante da turma, com os mesmos direitos e deveres.

2) Os alunos surdos também apresentavam dificuldades na aprendizagem, da mesma forma que os demais alunos. Pode ser que essa dificuldade fosse resultado de entendimento da língua. De qualquer forma, pensamos que como a classe seria trabalhada com estratégias diferenciadas, respeitando o ritmo de aprendizagem dos demais alunos, o mesmo também seria adequado para atender os alunos surdos.

3) Foi uma oportunidade única, de permitir o acesso do surdo no mundo dos ouvintes, através da instituição escolar, ao mesmo tempo em que permitiu aos ouvintes aprender a Língua Brasileira de Sinais e usá-la, favorecendo a integração entre surdos e ouvintes e desmistificando assim a surdez, que antes na escola os surdos eram vistos como surdos-mudos, a partir desse momento eles foram vistos como alunos, que tinham nomes.

ANEXO 5: Entrevista: Pais de alunos Surdos

Dezembro de 2001

1) *Quando o intérprete estava na classe, o que aconteceu com o seu filho na escola?*

2) *Quando o intérprete saiu da escola, o que aconteceu com o seu filho na escola?*

Mãe (menina **T**):

1) e 2) A **T** gostava da escola quando a Cassiana entrou na classe, ela ficou contente, por que tinha muitos surdos lá e uma pessoa que ela poderia perguntar tudo. Ela começou a fazer lição e nós fizemos o curso de sinais, mas tudo isso foi para nada. A Delegada de ensino não quer pagar a intérprete, nós até escrevemos no jornal isso. Roubam nosso dinheiro e só dão escola para quem sabe tudo, quem é rico. Surdo é deficiente.

Agora a **T** só quer trabalhar, ela não gosta mais da escola e eu brigo com ela para que ela vá. Ela não consegue falar direito, ela é muito surda. Eu tenho dificuldades para falar com ela, ela ficou muito triste com a saída da Cassiana.

Mãe (menina **L**):

1) Eu gostava da Cassiana, agora tenho medo, por que ninguém pode ajudar os surdos na escola e eles podem aprender coisas erradas de drogas e sexo.

A **L** sabe falar, mas ninguém entende, ela fala bem, mas ela fala que ninguém fala com ela e ela é muito tagarela. Ela ajuda os surdos que não falam e ela usa muito bem sinal também.

2) Ela está com dificuldade na escola e alguns professores tentam ajudar, mas ela não consegue fazer sozinha, pois perdeu um tempão sem a Cassiana não ter ido na escola.

Pai (menino **Di**):

1) e 2) O governo é safado, leva o nosso dinheiro e não paga o que deve, faz a lei e não usa, trata o deficiente como doente e não cuida da escola.

A Cassiana ajudou muito o **Di**, ele começou a mostrar interesse em aprender quando tinha a intérprete, agora não quer mais saber de ir na escola e fazer os deveres de casa. Eu falo com ele em sinal e toda a minha família, mas ele fica bravo quando o assunto é escola.

Nós pagamos a Cassiana e a você ajudou com o dinheiro da cerâmica, a diretora foi muito boa, os professores foram fazer o curso, todos se ajudaram para ajudar o surdo, mas não adiantou nada, a delegada de ensino não quis continuar e nem pagar. Nós escrevemos para o jornal Cidade e mesmo assim a Cassiana foi embora.

Agora o **Di** não quer saber de escola, não sabe mais nada, fala que é difícil estudar sozinho.

Mas a gente lá de casa, reúne os surdos e eles fazem muitas festas no nosso sítio, assim eles ficam amigos e ficam bem.

Mãe (menino Da):

1) No começo eu não achava bom a Cassiana, por que o **Da** tem que falar, ele fala um pouquinho, mas eu vi depois que ele aprendeu um monte de coisas e então eu gostei do sinal, eu fui aprender.

2) Agora o **Da** está “vagabundo”, não quer aprender, não quer nada, só quer saber de ficar namorando e ele não gosta da escola, diz que ela é difícil. Mas ele emagreceu por que a Cassiana ensinou ele a ver que ele comia muito.

Mãe (menino Ra):

1) e 2) Nós já usamos sinal desde que o **Ra** era pequeno, ele fala bem e usa sinal bem, ensinou um monte de amigos surdos e os da escola também.

Ele foi prejudicado quando a intérprete saiu da escola.

O **Ra** teve que sair da escola para trabalhar e ele ficou muito triste, pois os amigos surdos se separaram dele.

Quando a Cassiana chegou ela ajudou muito eles na escola, e os professores eram mais compreensíveis.

Mãe (menino JR):

1) e 2) O **JR** está muito bravo, não quer saber de escola, depois que a Cassiana foi embora, a gente fez de tudo para ela ficar, mas o dinheiro era pouco, e ninguém quis ajudar.

Ele aprendeu tanto na escola quando ela estava lá, e agora só faz o sinal de difícil e que não quer ir na escola, quer trabalhar. Os surdos estavam muito bem na escola e nós também, por que eles se relacionavam mais com todos. Agora eles ficam bravos quando a gente vai ajudar na lição, eles não entendem as coisas da escola, todas as mães falam. Eles estão crescendo e quando chegar no colegial, como vai ser? O **JR** fala bem e muitas pessoas o entendem, mas mesmo assim é difícil para ele, sem ajuda da intérprete.

ANEXO 6- Entrevista: Alunos ouvintes

Abril/2001

O que significou para você ter na sua classe um aluno surdo, usando Língua Brasileira de Sinais?

M (menino)

Foi muito bom. Eu aprendi sinais e até hoje eu sei bastante. Saiu muito com o **Da, Di e JR**. Eles ensinaram muito sinal para a classe e todo mundo achava que eles não poderiam aprender, mas eles aprenderam e ensinaram para a gente muita coisa. Eles são iguais a gente, podem aprender, só não escutam.

L (menino)

Quando a Cassiana faltava era eu que ficava na frente para fazer sinal, eu aprendi no curso que fiz aqui na escola e saio muito com eles no Shopping. Eles ficaram meus amigos. Eu queria trabalhar com sinais quando eu crescer. Será que ganha muito. Um amigo do **Ra**, surdo, de Campinas, disse que se ganha muito dinheiro.

Nós não temos problemas com os surdos, foi muito legal eles ficarem com a gente, o problema é que os professores não esperam eles, eles demoram mais. Quando a Cassiana estava na escola, era mais fácil, agora eles querem sair da escola.

ANEXO 7: Entrevista feita pela intérprete de LBS

Surdos

Mai de 2002

*1 - / INTÉRPRETE DE SINAIS/ ? / AJUDAR/ ? VOCÊ / CLASSE/ ?
A intérprete de LBS ajudou você na sala de aula?*

*2 - / INTÉRPRETE SAIR ESCOLA/ VOCÊ CLASSE/ BOM/ ? / RUIM?
Como você foi para você a saída da intérprete da classe?*

(menina **T**):

1) Ajudou muito, pude fazer muitos amigos, consegui fazer a lição e entender o que a professora explicava, meus pais também me ajudaram mais, eu arrumei um trabalho sozinha na floricultura.

2) Depois que a Cassiana saiu, eu fiquei sem entender nada, não gosto da escola, professora fala muito e fico sem entender nada. Minha mãe quer que eu vá para a escola, eu não quero mais, quero só trabalhar.

(menina **L**):

1) Eu fiquei mais amiga dos professores, eles entendiam o que a gente falava e eu podia pedir para me ajudarem. Eu queria que a Cassiana voltasse, por que ela fazia a professora olhar para o surdo. Todos os alunos da classe faziam sinal e eu podia falar com eles, eu namorei um menino ouvinte da classe e foi bom. A Cassiana fazia sinal na classe e os surdos faziam a lição, as professoras perguntavam e eu respondia e a Cassiana ajudava eles entenderem. Eu falo com os ouvintes, mas eles não entendem o que eu falo.

2) Ficou difícil. A escola não gosta do surdo, a escola quer que a gente saia. Todo mundo fala e não espera a gente. Surdo não é burro, surdo precisa de mais tempo para aprender.

(menino **Di**):

1) Eu gostava da escola com a Cassiana, agora não gosto. Com a Cassiana, eu fazia a lição, eu escrevia mais, eu aprendia mais, agora professora fala rápido e de costa, eu não sei mais nada. Eu tenho muitos amigos surdos que também não querem mais a escola. Mas a gente sai e usa sinal e é bom para mim. Quero ser jogador de futebol e sair da escola. Eu tenho um sítio e todos os surdos vão lá, a gente fala muito, come, anda a cavalo e eu sei fazer um monte coisas lá no sítio.

2) Não quero ir na escola, mas meu pai obriga eu ir. Eu vou por que tenho amigos e eles usam sinal e gosto deles por isso.

Mas agora tudo é difícil, as professoras novas não sabem falar com a gente. Eu não sei mais português, não consigo entender nada na escola.

(menino **Da**):

1) No começo eu não queria sinal, nem minha mãe, mas agora eu falo com sinal e minha mãe também, somente meu pai não fala comigo com sinal, ele não sabe, fala que é difícil, meu irmão estuda comigo e faz sinal, meus primos, meus amigos também fazem sinal.

2) Sinal na escola é bom, o surdo pode aprender fácil.

Escola difícil, eu não sei nada, eu falo e os professores não entendem.

(menino **Ra**):

1) e 2) Eu queria a Cassiana, escola pensa que o surdo é burro, não sabe nada, mas surdo não entende a professora. Surdo não é burro, eu sei muito sinal, tenho amigos surdos que trabalham e estudam em Campinas, eles usam sinal, eu falar e usar sinal. Eu falar com ouvintes e eles não sabem usar sinal comigo. Eles são burros. A Cassiana fazia sinal e eu conseguia fazer a lição sozinho. Tem dinheiro, a escola, a cidade para pagar Cassiana.

(menino **JR**):

1) Eu quero sair da escola e ir na escola que todos sabem sinal, meu amigo disse que tem escola assim. A Cassiana ensinou sinal para a classe e eles falavam com os surdos. Eu quero ir na escola de grande, professores gritam muito, professores sempre bravos agora com surdos.

2) Antes professores ajudavam os surdos, agora falam muito rápido e o surdo não consegue. Eu sabia tudo na escola quando tinha a Cassiana e minha mãe não ensina lição em casa, agora quero sair dessa escola. Muito difícil. Professora fala, fala, fala e eu não entendo e as professoras querem ajudar mas não sabem.

ANEXO 8- Termo de compromisso**AUTORIZAÇÃO**

A direção da Escola Estadual “Professora Carolina Augusta Seraphim” declara que permitiu á Professora Célia Regina Rossi o desenvolvimento do estudo que tratou: O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LBS) mediando o processo da construção de aprendizagem de sujeitos surdos inseridos na sala de aula de alunos ouvintes.

O trabalho teve a orientação da Profa. Dra. Ida Lichtig, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Para tanto, a pesquisadora após aceite e disponibilização para a participação na pesquisa, filmou a sala de aula e entrevistou durante o ano de 2000, os professores, os pais, a diretora, a coordenadora pedagógica, os alunos ouvintes e os alunos surdos.

Rio Claro, de de 2000.

DIRETORA