



UNIVALI

VERIDIANE PINTO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
percepções de professores sobre adaptação curricular em
escolas inclusivas**

ITAJAÍ (SC)

2011

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

VERIDIANE PINTO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
percepções de professores sobre adaptação curricular em
escolas inclusivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação (Linha de Pesquisa: Práticas Docentes de Formação Profissional).

Orientador: Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna

ITAJAÍ (SC)

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

P658e Pinto, Veridiane, 1975 -

Ensino de língua portuguesa para surdos [manuscrito] :
percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas
inclusivas / Veridiane Pinto. – Itajaí, 2011.
144 f. : il. (quadro).

Inclui anexos.

Referências: p. 95-102.

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí,
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Curso de
Mestrado Acadêmico em Educação, 2011.

“Orientador: Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna.”.

1. Educação inclusiva (SC). 2. Surdos – Aspectos sociais. 3.
Língua portuguesa. 4. Língua de sinais I. Luna, José Marcelo
Freitas de. II. Título.

CDU: 376

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC

Programa de Pós - Graduação em Educação - PPGE

Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

VERIDIANE PINTO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
percepções de professores sobre adaptação curricular em
escolas inclusivas**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Membros da Comissão:

Orientador:

Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna

Membro Externo:

Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf

Membro representante do colegiado: _____

Profa. Dra. Regina Célia Linhares Hostins

A Deus pela força, fé e perseverança, a meu marido pela paciência e compreensão diante de minha ausência, pelo apoio em todos os momentos e pelo amor sempre incondicional, a minha filha, família e amigos que torcem pela minha vitória, todos personagens muito importantes na minha história de vida, obrigada! Agradeço também aos professores que colaboraram com este estudo. Para eles, um conselho: busquem conhecimento! Saibam que nada substitui a realização de ver o brilho no olhar de uma criança surda diante do mundo de significados cujas portas são abertas pelo professor. Uma luz especial no olhar de alguém diferente.

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre investiu em meus estudos, deixando-me um precioso legado: a educação. Creio que este seja o único caminho para uma vida digna e próspera. (*in memoriam*)

Ah, o diferente, esse ser especial!

[...] Diferente é quem foi dotado de alguns mais e de alguns menos em hora, momento e lugar errados para os outros. Que riem de inveja de não serem assim.

E de medo de não agüentar, caso um dia venham, a ser. O diferente é um ser sempre mais próximo da perfeição.

[...] A alma dos diferentes é feita de uma luz além. A estrela dos diferentes tem moradas deslumbrantes que eles guardam para os poucos capazes de os sentir e entender.

Artur da Távola

RESUMO

O interesse nesta pesquisa surgiu durante minhas observações como professora em algumas instituições de ensino municipais e estaduais que deram início ao processo de inclusão de alunos surdos no ensino fundamental na cidade de Itajaí, Estado de Santa Catarina. O foco dessas observações se centrou na disciplina de Língua Portuguesa ministrada nas séries finais do ensino fundamental. O objetivo foi caracterizar a percepção dos professores sobre adaptação curricular, correlacionando seu conhecimento sobre o assunto à prática pedagógica. A hipótese que guiou este trabalho foi a de que as dificuldades para o ensino de língua portuguesa para surdos e a incerteza na definição do que seria adaptação curricular nessa disciplina caracterizam a percepção do professor das escolas inclusivas da cidade de Itajaí. Sete professores participaram da pesquisa. Os procedimentos metodológicos incluíram coleta de dados por meio de observações de aulas, registros em vídeo e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados à luz da literatura e revelam que a percepção dos professores sobre adaptação curricular em Língua Portuguesa para surdos é a de que se deve tolerar que sua produção textual não contemple aspectos significativos na estrutura dessa língua, como elementos conectivos e flexão verbal, por estarem baseadas na estrutura linguística de sua primeira língua, que é a língua de sinais. Os resultados desta pesquisa podem servir como subsídios para possíveis projetos na área de educação e para planejamentos de ensino que incluam adaptações curriculares e estratégias que privilegiem os saberes e as capacidades dos alunos surdos e contemplem abordagens mais democráticas e verdadeiramente inclusivas, pautadas no direito universal à educação e à cidadania e no respeito às diferenças.

Palavras-chave: educação de surdos, Língua Portuguesa, adaptação curricular.

ABSTRACT

My interest in this area of research emerged from my observations as a teacher in some municipal and state teaching institutions that have begun the process of inclusion of deaf students in basic education in the town of Itajaí, in the State of Santa Catarina. These observations focus on the discipline of Portuguese language, which is taught in the final years of basic education. The objective was to determine the teachers' views on the curricular adaptation, correlating their knowledge on the subject with the teaching practice. This work was based on the hypothesis that in the perception of teachers of inclusive schools in the town of Itajaí, there are difficulties in the teaching of Portuguese language for deaf people, and uncertainties as to how the curriculum should be adapted in this discipline. Seven teachers took part in this research. The methodological procedures included data collection through observation of classes, video recordings, and semi-structured interviews. The data were analyzed based on the literature. According to the data obtained, the teachers' perception on the curricular adaptation in the Portuguese language discipline for deaf students is that the lack of significant aspects in the structure of this language, such as connecting elements and verbal flexion, in the written work of these students, should be tolerated because these elements are based on the linguistic structure of their first language, which is sign language. The results of this research may serve as support for projects in the area of education, and for planning teaching that includes curricular adaptations and strategies that promote the knowledge and abilities of deaf students, and include more democratic and truly inclusive approaches, based on the universal right of education and citizenship, and respect for differences.

Key words: education of deaf students, Portuguese language, curricular adaptation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 O PAPEL DA ESCOLA.....	12
2.1.1 A escola inclusiva.....	15
2.1.2 As políticas públicas de educação inclusiva para surdos.....	23
2.2 O ALUNO SURDO.....	26
2.3 O PROFESSOR.....	30
2.4 O INTÉRPRETE DE LIBRAS.....	34
2.5 O CURRÍCULO E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	36
2.6 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	42
2.6.1 O ensino de língua portuguesa segundo outros parâmetros.....	48
2.7 O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	54
2.8 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DEFENDIDA PELA COMUNIDADE SURDA.	57
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	64
3.1 SOBRE OS OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	66
3.2. SOBRE AS ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	71
3.3 SOBRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXOS.....	103

1 INTRODUÇÃO

O interesse nesta pesquisa surgiu durante minhas observações como professora em algumas instituições de ensino municipais e estaduais que deram início ao processo de inclusão de alunos surdos no ensino fundamental na cidade de Itajaí, Estado de Santa Catarina. O foco dessas observações se centrou na disciplina de Língua Portuguesa, por duas razões: por ser essa a minha área de formação e atuação e pelo fato de compartilhar, com os professores dessa disciplina com os quais trabalho, as mesmas incertezas e dificuldades no trato com a pessoa surda, objetivando formar sujeitos letrados.

Considera-se que a escola é o lugar apropriado para a formação desses sujeitos e que, ao ceder espaço para a diversidade, ela pode admitir, em sua estrutura, adaptações que permitam dinâmica de aprendizagem, abordagens e avaliação diferenciadas para alunos especiais, possibilitando a construção de um currículo flexível e adaptado, com objetivos definidos especificamente para cada potencialidade e necessidade dessa clientela.

No caso dos alunos surdos, pode-se destacar sua peculiaridade comunicativa como fator de diferença, já que eles compõem uma minoria linguística. Sua forma de comunicação é gestual-espacial — a língua de sinais. Em nosso país, a língua adaptada à capacidade de expressão dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Vivendo numa comunidade em que a maioria das pessoas se comunica através da oralidade, o surdo se depara com uma realidade bilíngue que a ele coloca a necessidade de dominar duas línguas para interagir plenamente em sociedade.

O surdo tem uma forma peculiar de interagir com o mundo que o cerca. Valendo-se de experiências visuais e de sua língua visual-espacial, ele conhece e interpreta suas relações sociais, desenvolvendo-se cognitivamente, social e culturalmente. Sem conhecer essas peculiaridades inerentes aos alunos surdos, o professor pode não conseguir traçar objetivos significativos para sua aprendizagem, amargando uma possível inércia no desenvolvimento desses alunos.

Aos professores cabe o desafio de ensinar uma língua considerada estrangeira para o surdo. Para que esse processo se efetive, o professor precisa

estar preparado e adaptações devem permear todo o espaço escolar no sentido de permitir o acesso à educação. Este estudo se propôs a investigar se isso acontece e como se dá.

A partir desse propósito, definiu-se como objetivo de pesquisa caracterizar a percepção dos professores sobre adaptação curricular, correlacionando esse conhecimento à prática na disciplina de Língua Portuguesa para surdos em escolas inclusivas.

Este estudo buscou identificar, no contexto inclusivo, posturas do professor de Língua Portuguesa que privilegiem um currículo adaptado para o ensino dessa língua e, assim, garanta o acesso à aprendizagem de forma significativa e funcional. Com base na literatura, em pesquisas nessa área, observações em sala de aula e entrevistas com professores, procurou-se analisar tais posturas, traçando um perfil do entendimento do profissional que está atuando em salas de aula consideradas inclusivas pela política educacional, tendo como foco o ensino de língua portuguesa para surdos.

A hipótese que guia este trabalho é de que as dificuldades para o ensino de língua portuguesa para surdos e a incerteza na definição do que seria adaptação curricular nessa disciplina caracterizam a percepção do professor das escolas inclusivas.

O recorte geográfico é a cidade de Itajaí, Estado de Santa Catarina, e os sujeitos da pesquisa são professores de Língua Portuguesa que atuam em salas de aula caracterizadas pela legislação como inclusivas e trabalham com as séries finais do ensino fundamental das redes estadual e municipal de ensino.

Após as informações introdutórias, apresenta-se a fundamentação teórica que aborda os seguintes assuntos relativos ao tema em estudo: o que se entende por uma escola inclusiva e a atuação de seus agentes de ensino, o professor e o intérprete educacional (IE); as peculiaridades de alunos surdos e a concepção de currículo e adaptação curricular no ensino de língua portuguesa, bilinguismo e letramento. Faz-se também uma breve reflexão sobre a política educacional manifestada pelos próprios surdos. Em seguida são explicitados os procedimentos metodológicos e os resultados da investigação, finalizando com conclusões acerca da análise desenvolvida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As informações reunidas nesta seção foram obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, que se caracterizou pelo estabelecimento de um primeiro contato com a temática pesquisada, que comporta questões relativas ao ensino de língua portuguesa para surdos, como o papel da escola, noções de escola inclusiva e políticas públicas de educação inclusiva para surdos.

Dá-se ênfase ao aluno surdo, ao professor e ao intérprete de Libras no contexto do ensino de língua portuguesa, abordando-se também os parâmetros curriculares nacionais, o currículo e suas adaptações, o letramento na educação bilíngue e as propostas defendidas pela comunidade surda.

Esta fundamentação envolveu a leitura de livros, artigos científicos e outras publicações disponíveis que deram sustentação teórica a este trabalho e possibilitaram ampliar o conhecimento sobre as questões em estudo.

2.1 O PAPEL DA ESCOLA

Na época de sua invenção, nas culturas do Oriente Próximo e do Egito, a escola era uma instituição criada para usufruto de poucos, mas com o passar do tempo se configurou como uma das conquistas de cidadania mais significativas, principalmente para as minorias sociais.

Quando a escola era apenas para poucos, os que a freqüentavam assim o faziam para adquirir uma formação técnica, para dominar os conhecimentos científicos especializados que não podiam ser adquiridos fora da escola. Nas culturas do Oriente Próximo e do Egito, o primordial era a aquisição das técnicas de escrita, de leitura e de cálculo. Durante a Idade Média, as escolas, normalmente ligadas aos monastérios, tinham como missão a conservação do saber clássico, a cópia de manuscritos e a difusão da fé. Na Idade Moderna, serviam para transmitir os novos conhecimentos científicos. Nessas circunstâncias, aquele que não obtinha bons resultados na escola, ou que não demonstrava o necessário interesse e a aceitação do sistema escolar, via-se obrigado a abandoná-la. Os que conseguiam bons resultados tinham acesso a determinadas posições sociais nas quais havia a oportunidade de empregar os conhecimentos adquiridos. Mas, para muitas funções sociais, era desnecessário ir à escola (DELVAL, 2001, p. 83-84).

Hoje, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante, a todo cidadão brasileiro, o direito à educação pública, o acesso e permanência na escola. O Art. 4º determina que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996). A gratuidade e a obrigatoriedade da educação pública motivam reflexões sobre o papel da escola e seu significado para a vida do aluno.

Delval (2001) faz duras críticas ao sistema escolar na atualidade e observa que a obrigatoriedade não vem acompanhada de qualidade e significado na vida do aluno. Acentua que a escola aborda o conhecimento científico sem contextualização, trabalhando conceitos abstratos que são repetidos e decorados pelos alunos como algo pronto e acabado.

Há que se considerar que, na tentativa de atender as demandas de seu uso, a escola vem passando por transformações de ordem representativa no âmbito social. Isso porque está inserida num contexto de rápidas e constantes mudanças que a ela impõem inúmeros desafios e dela exigem respostas. Ao abordar essa questão, Saviani (2006, p. 41) enfatiza:

Por não se restringir à transmissão de saberes – isto é, por voltar-se também para a formação de hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções etc. – é que a escola exerce esse poder criativo de, encarnando os conteúdos culturais, traduzi-los nas disciplinas escolares, que os transformam num tipo peculiar de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura da sociedade.

A escola, em tese, por intermédio dos professores e alunos, deve favorecer um novo olhar frente à educação como um todo. É possível reconhecer o valor cultural atribuído à escola pela comunidade que ela hospeda. Viver no espaço escolar significa compartilhar saberes que enriquecem nossas experiências, que amadurecem nossos ideais e nos fazem produtivos. A diversidade instalada na escola comprova o quanto é imprescindível um olhar heterogêneo e individualizado sobre a educação, buscando compreender seus caminhos e as diferentes formas de expressão e reação de cada sujeito em relação ao ensino, levando em conta sua bagagem cultural como ponto inicial para ampliação de seu conhecimento.

Becker (2003), em seus estudos sobre a educação para os menos favorecidos economicamente, afirma que a escola não contempla debates que envolvam a diversidade e acentua que ela deve assumir a tarefa de colocar em

discussão essa rechaçada “cultura da exclusão” que não faz parte dos currículos escolares.

Pensamos aqui em uma escola que tem como marca fundamental a recuperação, no seu sentido mais radical, da palavra do educando, ou seja, a recuperação do significado profundo da vida do sujeito da aprendizagem, do seu ser em uma sociedade humana historicamente situada (BECKER, 2003, p. 83).

Os argumentos de Becker se coadunam com reivindicações e conquistas anteriores de movimentos a favor das minorias sociais e contra a discriminação étnica, de gênero e cultural, cujas manifestações fortaleceram a luta pelo direito ao atendimento às pessoas com necessidades especiais em todos os setores sociais, inclusive na escola.

É inegável a importância da escola para o desenvolvimento global de todas as crianças, porém, reconhece-se que quando a escola não efetiva seu papel significativamente, a educação dos alunos pode ficar comprometida, não representando grandes avanços em relação aos objetivos propostos.

Turetta e Goes (2009) evidenciam o papel da escola no atendimento à diversidade, privilegiando o sujeito como indivíduo e valorizando seus saberes advindos de sua realidade.

Cabe à escola identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um de seus alunos, para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para atingi-los podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando (TURETTA; GOES, 2009, p. 82).

Até aqui se abordou o que vem a ser, ou pelo menos como deveria ser, uma escola para todos, idealizada como um espaço onde os professores planejam e executam ações articuladas aos objetivos educacionais, definindo estratégias de ensino e avaliação que atendam às peculiaridades de diferentes alunos. Essa é a concepção de escola em que o professor pode buscar orientações para atuar a partir de uma proposta democrática e dar as mesmas oportunidades para todos. Mas essa escola precisa estar preparada para construir e desenvolver essas práticas com os profissionais que nela estão inseridos.

Na seção a seguir, a discussão sobre o contexto da escola inclusiva é aprofundada, tomando como base os estudos de vários autores dedicados a essa matéria.

2.1.1 A escola inclusiva

A partir da redemocratização da educação, a sociedade brasileira deve cumprir as determinações contidas em documentos oficiais que garantem a acessibilidade de pessoas com deficiência nos seus diversos setores sociais. A escola tem um papel fundamental nesse processo por representar a instituição que prepara o sujeito para a vida em sociedade.

A inclusão vem sendo defendida fortemente em discursos inclusivos em todo país. A partir dos anos de 1990, o movimento a favor da inclusão vem se consolidando legalmente e exercendo pressão sobre diferentes instituições sociais para que elas se adequem a novas demandas. Dentre elas, a escola é uma das que mais é pressionada no sentido de adequar seu espaço para atender alunos com necessidades especiais.

Nas últimas décadas, temos testemunhado o envolvimento de muitos estudiosos da área de educação com a proposta de fornecer subsídios para compreender essa nova realidade e aprender a lidar com ela. Para Machado (2008, p. 162), que integra esse grupo, é preciso

avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções.

A contribuição desse autor se faz pertinente também quando se discute a diferença entre o processo de integração e o de inclusão. Essa questão é mais pontualmente abordada por Sassaki (1997) que, em seus estudos sobre a escola inclusiva, explica que os movimentos integracionistas surgiram no final da década de 1960 com o intuito de propiciar às pessoas com necessidades especiais o acesso aos sistemas sociais gerais: educação, trabalho, família e lazer.

Sasaki (1997) e Werneck (1997) afirmam que essas iniciativas integracionistas acabaram tomando um caráter de inserção parcial, já que a sociedade apenas abriga essas pessoas sem provocar nenhuma mudança em sua estrutura organizacional nem contemplar o respeito à diversidade. Por consequência, elas continuam dependendo exclusivamente de sua própria capacidade de adaptação para interagir em sociedade. Assim se caracteriza também o acesso à educação.

Numa perspectiva que transcende a visão integracionista, a inclusão “pretende a construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estrutura social” (MACHADO 2008, p. 37). Para Masini (2004, p. 31), “a educação inclusiva abandona a ideia de que só a criança normal pode contribuir, volta-se para o atendimento às necessidades da criança com deficiência, e para tal requer um currículo adaptado”.

Por esse viés, pode-se identificar uma escola inclusiva por seus processos de adaptação às necessidades individuais de aprendizagem de pessoas com deficiência. Essa abordagem também privilegia uma pedagogia da diferença em seus objetivos, processos metodológicos e de avaliação, propiciando não só o acesso, mas a permanência na educação.

Em síntese, a integração e a inclusão se distinguem pelas relações que se estabelecem nos espaços escolares e pela dinâmica de atendimento da escola. A primeira se pauta na inserção de alunos com necessidades especiais, com a instituição proporcionando a convivência, o estar junto, a troca de experiências sociais e culturais. Já a inclusão envolve processos de adequação em todos os níveis, desde a preparação de profissionais qualificados para atender a cada tipo de necessidade — incluídas aqui as variadas formas de deficiência — até a disponibilização de materiais específicos e a adaptação de currículo.

Reconhece-se que ainda há nos meios inclusivos um conceito de inclusão que se configura por ações de atendimento assistencialista aos grupos minoritários. A aceitação das diferenças se dá por tratar-se de uma postura socialmente coerente com a visão da igualdade atualmente difundida. Parece que ainda enfrentamos dificuldades em desconstruir estigmas que aprisionam as pessoas com necessidades especiais e limitam sua credibilidade para atuarem como sujeitos produtivos em nossa sociedade.

Góes e Barbeti (2009, p. 127) revelam como percebem a inserção de alunos especiais, especificamente os surdos, nos espaços escolares:

A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo feita geralmente por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou com ajustes pequenos na organização de serviços complementares. Essa forma de encaminhamento denuncia uma concepção de inclusão como circunstância que é facilmente viabilizada – se o aluno com necessidades educacionais especiais está na sala comum, ele é, por definição, um aluno incluído.

Para chegar a essa perspectiva em relação à educação especial, a sociedade brasileira passou por processos de revisão cultural que remontam às primeiras iniciativas voltadas para o atendimento educacional a pessoas surdas em nosso país. Esse processo histórico perpassa a fundação do primeiro instituto para surdos no Brasil no Estado do Rio de Janeiro, em 1857, até as políticas de inclusão contemporâneas.

Ao apresentar a trajetória da educação de surdos no Brasil, Soares (1999) explica que durante a aquisição do método oral, que propunha a educação de surdos baseada na reabilitação da fala oral, não havia, por parte dos educadores, preocupação em criar métodos que viabilizassem o desenvolvimento cognitivo-acadêmico; eles se ocupavam apenas do desenvolvimento da linguagem oral. Isso se justifica, segundo a autora, pela necessidade sócio-econômica do país.

Soares (1999) relata alguns episódios da história política-econômica-social do Brasil que podem ter influenciado na educação de surdos. A condição de extinguir o ócio e tornar-se produtivo levou a população à busca de preparação para o trabalho. No caso dos surdos, havia a necessidade da reabilitação da fala para entender e fazer-se entender no mercado de trabalho. Com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (Ines), investimentos foram injetados na formação de professores para educação de surdos.

Na gestão da professora Ana Rimoli, iniciada em 27 de fevereiro de 1951, e estendendo-se até 7 de abril de 1961, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos assumiu a implantação do primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, no Brasil. Esse curso tinha a duração de três anos, e era equivalente aos cursos de grau médio. Funcionava em regime de externato para os alunos residentes no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e em regime de internato para os alunos dos outros Estados (SOARES, 1999, p. 70).

Em Santa Catarina havia salas de alfabetização para surdos em 1956. Em Itajaí, a primeira instituição a oferecer atendimento a alunos surdos foi a Escola Estadual Victor Meireles. Professores que receberam formação no Ines iniciaram o processo de reabilitação da fala para os surdos nessa escola em 1967. Até essas primeiras iniciativas de instruir pessoas surdas não se levava em conta necessidades peculiares que se instituem por suas características culturais, cognitivas e linguísticas.

Padilha (2009) também aborda um panorama inclusivo que não privilegia as peculiaridades linguísticas e culturais dos surdos, que não enxerga cada ator desse processo contribuindo com suas competências e atribuições, mobilizando-se para uma mesma finalidade. A ausência dessas ações compromete a aprendizagem.

Toca-se em um ponto crucial: uma escola bilíngüe ou “inclusiva”, tanto quanto toda e qualquer escola, mas, especialmente, neste caso, a escola que pretende ensinar surdos e ouvintes juntos nas mesmas salas de aula, no pátio, nas refeições, nas festas precisa trabalhar em equipe de modo a atingir, todos juntos, em seus diferentes papéis/funções, objetivos e práticas traçados coletivamente. Mas isso é muito difícil [...] (PADILHA, 2009, p. 117-118).

Para Padilha (2009), há que se refletir se a escola para surdos que os surdos precisam é uma escola inclusiva ou uma escola bilíngüe. Esse exercício parece ser pouco comum em nosso meio. Isso porque a sociedade tende a se basear na homogeneidade e define índices de macro existência sem considerar as micro incidências que podem ser bastante significativas para o sujeito aprendente no momento de ter compreendidas suas individualidades.

Ferreira e Zampieri (2009) confirmam essa realidade: a de uma sociedade que deseja conquistar um patamar inclusivo pautado em um olhar homogeneizador.

Diante da explanação da experiência de inclusão escolar de alunos surdos na sala de aula comum, observa-se que esta é uma proposta não relacionada somente com as questões da surdez, mas com questões que envolvem um repensar sobre a diferença num sentido de que outros caminhos devam ser trilhados para que estes sujeitos possam vir a constituir-se como um sujeito surdo pertencente a uma sociedade em que a maioria é de ouvintes. Dentre estes ouvintes, outras diferenças também existem, só que também não são contempladas, isto é, vivemos em uma sociedade que não reconhece as necessidades dos próprios ouvintes, não há um olhar para suas singularidades (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p. 111).

Pode-se entender que a educação de surdos não se resume a um ambiente hipoteticamente inclusivo. O acesso à educação se dá em um ambiente educacional

bilíngue, construído a partir de adequações que vão além de se permitir a presença do aluno surdo em salas de aula regulares. A atenção com questões de acesso linguístico é prioridade nesse processo.

O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora (CARVALHO, 2010, p. 97).

Para atender alunos com necessidades especiais, os profissionais de educação devem mobilizar esforços no sentido de planejar e executar ações que privilegiem as potencialidades desses sujeitos, começando pela adequação do currículo, dos objetivos educacionais, da abordagem e da avaliação. Mas para que isso aconteça é preciso que o professor seja orientado e encontre suporte para rever tais processos e aderir a propostas de educação inclusiva. É fundamental que ele esteja ciente de seu papel como educador e disposto a romper com posturas assistencialistas, homogeneizadoras ou excludentes.

A respeito dessa questão, Thoma (2006) afirma que têm sido tomadas medidas, especialmente no âmbito legal, que garantem o atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais.

Para que a inclusão ocorra, temos um amplo espectro de leis no país que buscam garantir respostas às demandas de acessibilidade arquitetônica, de comunicação, etc. Em decorrência da legislação, muitos investimentos também têm sido feitos por parte das esferas administrativas (federal, estaduais e municipais), o que poderíamos supor ser o suficiente para equipar as escolas e prepará-las como verdadeiros espaços inclusivos. Entretanto, as mudanças legais e os subseqüentes investimentos e ações que buscam promover as mudanças dos códigos e símbolos escolares (currículo, didática, metodologias e avaliação) não têm sido suficientes (THOMA, 2006, p. 23).

Apesar dos esforços nesse sentido, a autora constata a necessidade de medidas mais incisivas no que concerne ao vigor e rigor dessas leis. Muitos educadores parecem desconhecer as diretrizes legais que norteiam a prática pedagógica e orientam sobre a estrutura e a dinâmica de sala de aula no que se refere aos recursos humanos, físicos e materiais.

A implantação das políticas públicas que formam as bases norteadoras da inclusão contemplam adaptações que atendem às necessidades das pessoas com

deficiência. A partir das políticas de inclusão, essa parcela da população saiu de seus espaços reclusos e omissos e hoje convive em nosso meio. Tem o direito, portanto, de usufruir das mesmas oportunidades de acesso concedidas a qualquer outro cidadão.

A compreensão da importância da língua de sinais nos processos educativos e o uso funcional dela, bem como o conhecimento das peculiaridades cognitivas e culturais dos surdos são fundamentais para se chegar a resultados satisfatórios. Ao tratar desse assunto, Lebedeff (2004, p. 130) comenta:

Percebe-se, em algumas escolas, que a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura. Essa artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, à interpretação do texto. Desenvolve-se, então, um enorme paradoxo: reivindicava-se a língua de sinais na escola para garantir um acesso de qualidade à cultura escrita; entretanto, apesar de a língua de sinais estar na escola, esse acesso ainda não está sendo viabilizado. A grande questão, portanto, para além do estar na escola, é como essa língua de sinais está na escola. Que papel é dado à língua de sinais dentro da escola?

Stumpf (2005) aponta o espaço escolar como uma oportunidade privilegiada de reunir os pares, no caso dos surdos, num crescente de proficiência em língua de sinais, proporcionando significativas experiências que vêm se somar aos momentos de aprendizagem, de troca de saberes em sala de aula.

Para a criança surda, que vive rodeada de uma maioria ouvinte, usuários de uma língua à qual ela não tem acesso, a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos surdos as situações necessárias a essas interações significativas, em língua de sinais, que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem (STUMPF, 2005, p. 144).

A autora destaca ainda que é através da sua primeira língua, a língua de sinais, que o surdo terá base linguística para aprender sua segunda língua, a língua portuguesa. Sem o domínio de sua primeira língua, o surdo não terá um referencial significativo para compreender a língua portuguesa.

A criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever. É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito que lhe é muito necessário, pois é a língua de seu país que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral (STUMPF, 2005, p. 145-146).

Sendo assim, é imprescindível um trabalho sistematizado, com objetivos claros e bem definidos para o uso da língua de sinais nas escolas, evitando utilizá-la apenas para o exercício da tradução.

O efetivo engajamento da escola no processo de alfabetização de crianças surdas, de forma coerente com a proposta de inclusão, torna-se imprescindível para o bom desempenho desses alunos, pois, pensar a escola de forma homogênea não privilegia a flexibilidade do sistema escolar frente às diferentes necessidades.

Com objetivo de formar profissionais para atuação na educação inclusiva estão sendo reavivados os cursos de graduação em educação especial em parceria com o Ministério da Educação (MEC), através da Plataforma Freire e instituições privadas e públicas de ensino superior. Especificamente na área da educação de surdos não surgiram ainda cursos para formação de professores ouvintes bilíngues promovidos pelo poder público.

Existem cursos de especialização em Libras/educação bilíngue ou educação de surdos oferecidos por instituições privadas que não estão ao alcance de todos, seja pela distância que impossibilita a frequência, seja pelo investimento financeiro que muitas vezes está fora do alcance de muitos. O Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines), no Rio de Janeiro, desenvolve o primeiro curso de graduação bilíngue (Português/Língua Brasileira de Sinais – Libras) para o qual são oferecidas 60 vagas por vestibular, sendo 30 para surdos e 30 para os demais interessados. Nem todos podem usufruir dessa oferta. O curso acontece presencialmente e apenas nessa instituição.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) ofereceu em 2002 um curso de pedagogia bilíngue que formou, em 2006, professores surdos (a maioria) e ouvintes bilíngues — primeira e última turma com essa característica peculiar na instituição. Essa iniciativa foi a primeira em toda a América Latina.

[...] importante lembrar que é a primeira vez, na história da educação de surdos do Brasil, que um grupo de alunos surdos é majoritário em uma turma de um curso superior. É a primeira vez, também, que a Língua Brasileira de Sinais é inserida como disciplina, e primeira disciplina específica, considerando os direitos lingüísticos dos alunos envolvidos. Isso representa uma conquista significativa para a comunidade surda catarinense, que vê o reconhecimento e a valorização de sua língua e de sua cultura na fundamentação de uma proposta educacional (SCHMITT, 2002, p. 8).

Não há mais oferta de vagas para esse curso que foi extinto em 2006 ao formar sua primeira turma. A justificativa foi a falta de condições orçamentárias para mantê-lo.

Em cumprimento ao Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a partir de 2006 surgiu o curso de graduação em Letras-Libras (licenciatura e bacharelado), com o objetivo de preparar professores de Libras e tradutores-intérpretes. Mas não há nas universidades federais brasileiras um programa de formação de professores bilíngues ouvintes.

Os cursos de licenciatura e de fonoaudiologia em todo o Brasil têm agregado à sua matriz curricular a disciplina de Libras também em cumprimento ao Decreto 5.626, que determina a inclusão dessa disciplina em todos esses cursos em 100% das instituições de nível superior em até 10 anos a contar da data de sua publicação: 22 de dezembro de 2005. A disciplina tem aproximadamente 70 horas/aula, variando de instituição para instituição. Considera-se que tal carga horária não é suficiente para desenvolver as competências necessárias à docência em salas inclusivas ou salas de educação bilíngue para surdos.

A disciplina de Libras representa uma oportunidade para desmistificar concepções equivocadas e aproximar os educadores do conhecimento sobre a realidade do universo linguístico e cultural das pessoas surdas.

Os cursos básicos de Libras oferecidos à comunidade são aplicados da mesma forma, com os mesmos conteúdos e os mesmos objetivos, sejam eles direcionados a uma clientela da área educacional, empresarial ou a outros grupos. Isso permite inferir que eles podem não dar conta de oferecer ao professor conhecimentos específicos para seu uso funcional em sala de aula. Hengemühle (2007, p. 99) afirma que, além da “não-significação para os alunos, ocorre, anteriormente, a falta de significação para o professor. Essa falta de significado o desmotiva, baixa sua auto-estima, pois sua prática pedagógica torna-se um fazer por fazer”.

Essa oportunidade que a comunidade acadêmica está usufruindo, de ser contemplada, na grade curricular dos cursos de licenciatura, com a disciplina de Libras pode representar um estímulo para que se estruture um ensino de língua de sinais voltado para a formação bilíngue de profissionais para atuação na educação inclusiva.

Atualmente, vislumbra-se um momento ímpar na educação dos surdos, porém, o currículo e a metodologia do ensino de Libras carecem de uma organização pautada na perspectiva de que a educação ocorre sempre em um contexto “socialmente mutável e historicamente determinado” (SAVIANI, 2006, p. 118) e que conduza ao entendimento crítico-reflexivo da cultura visual dos surdos e da forma como os alunos aprendem.

Sabe-se que a legislação garante o direito a intérprete de Libras em salas de aula de escolas inclusivas, porém, isso não exime o professor ouvinte de sua responsabilidade com o aluno surdo. Além do mais, a aproximação entre professor e aluno é benéfica para ambos, pois essa afetividade constrói um elo de confiança e motivação para o surdo. O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, o responsável pelas definições estratégicas. É ele quem precisa ter um olhar atento para a diferença, para as peculiaridades linguísticas e cognitivas e isso se faz através da comunicação.

A disciplina de Língua de Sinais e os cursos voltados para os professores da educação básica devem contemplar essas facetas e primar por esse direcionamento. Stumpf (2005, p. 144) acentua que, para poder desempenhar um papel ativo na escola, o sujeito surdo “precisa poder comunicar e ser comunicado em sua língua de sinais, aquela que ele pode adquirir e usar plenamente, precisa poder interagir com seus colegas nessa mesma língua e igualmente com seu professor”.

No debate sobre essas questões ganham relevância as políticas públicas de educação inclusiva para surdos e o conjunto de dispositivos legais que amparam as pessoas com necessidades especiais.

2.1.2 As políticas públicas de educação inclusiva para surdos

Ao discutirmos o significado de educação para todos, devemos partir da premissa de que as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem têm garantidos seus direitos de acessibilidade, de acesso e permanência na escola, previstos nos dispositivos legais.

De fato, essa garantia está expressa na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Dessas bases legais deriva uma série de determinações que garantem em lei os direitos da pessoa com necessidades especiais. A mais expressiva delas é a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) que, aprofundando as discussões, garantiu direitos sociais e educacionais, definiu os princípios e a prática em educação especial.

Há ainda a Lei de Acessibilidade - Lei n. 10.098 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

O artigo 2, item “d” da Lei n. 10.098 define barreira nas comunicações como “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o reconhecimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.” No capítulo VII fica determinado que “o poder público deverá estabelecer alternativas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação, inclusive implementando a formação de profissionais intérpretes de língua de sinais”.

A Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), expressa em seu Artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A comunidade surda, engajada na luta por seus direitos à acessibilidade, buscou mostrar à sociedade suas necessidades e peculiaridades educacionais e comunicativas. Como resultado desse movimento, em 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação das pessoas surdas no Brasil. Logo após, em 2005, foi sancionado o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta as ações lançadas pela Lei de Libras e pela Lei da Acessibilidade, sendo considerada a mais importante conquista da classe. Esse decreto fortaleceu os apelos da comunidade que, desde o início da educação bilíngue, vem reivindicando liberdade de uso da

Libras com a presença de intérpretes de língua brasileira de sinais nas escolas, bem como em todos os setores públicos.

Em Santa Catarina, foi promulgada em 2001 a Lei n. 11.869 (SANTA CATARINA, 2001), que reconhece oficialmente a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Determina, em seu Art. 3º, inciso I, a inclusão da disciplina de Libras nos currículos da rede pública estadual de ensino dos cursos de formação de nível médio e superior nas áreas de ciências humanas, médicas e educacionais. No inciso II inclui a Libras como conteúdo obrigatório nos cursos de estudos adicionais na área de surdez em nível de 2º e 3º graus.

Em maio de 2004 foi publicada a Portaria E/19 (SANTA CATARINA, 2004), que dispõe sobre a implementação da Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina em unidades escolares da rede pública estadual de ensino, objetivando reestruturar e regulamentar a educação de surdos do sistema regular de ensino do estado.

Dentre muitos aspectos que diferenciam a política catarinense daquelas propostas em outros estados e municípios, destaca-se a definição de uma escola-polo para atender turmas de alunos surdos no ensino fundamental (séries iniciais) em escolas regulares, atendidos por professores bilíngues e instrutores de Libras, e para o ensino fundamental (séries finais). A legislação prevê que os alunos surdos frequentem as aulas junto com os alunos ouvintes, devendo ser acompanhados por um intérprete de Libras e por professores bilíngues ou não. A educação de jovens e adultos pode se dar em meio aos ouvintes ou em turmas compostas somente de alunos surdos, com acompanhamento de intérprete. No caso de determinada região não ter implantada escola-pólo, os alunos surdos podem ser atendidos em salas de recurso. Pela proposta educacional instituída no Estado de Santa Catarina, os professores e alunos devem se relacionar, caracterizando um cenário de educação inclusiva.

Mais recentemente, em 1º de setembro de 2010, foi regulamentada, pela Lei 12.319 (BRASIL, 2010), a profissão de tradutor intérprete de Libras, regulamentação esta que deixa claro qual o perfil desse profissional para atuação em diferentes segmentos de nossa sociedade.

Lucas (2010) comenta que há um clamor ecoando dos movimentos surdos a favor das escolas regulares com garantia de acesso e permanência para surdos,

seja esta a chamada escola inclusiva ou a escola de surdos, com educação bilíngue e metodologias próprias de ensino. A autora afirma que para viabilizar esse projeto, uma das propostas é consolidar o ensino de Libras nos cursos de formação de professores, incluindo temáticas como artes, literatura, gramática da língua de sinais e história dos movimentos surdos. Uma preocupação manifestada pelos movimentos surdos é a de privilegiar a presença não apenas de professores surdos nas escolas, mas também de professores ouvintes bilíngues preparados para atuar. Para Quadros, citada por Lucas (2010, p. 23):

Uma boa escola para surdos é aquela em que a Libras vai ser a língua de instrução dos conhecimentos escolares e a Língua Portuguesa vai ser ensinada como segunda língua. É aquela em que as pessoas sejam bilíngües e usam tanto uma como a outra língua, de acordo com quem estiver conversando. É aquela que vai garantir o encontro entre surdos para estes vivenciarem sua cultura. Essa escola que descrevo pode ser uma escola bilíngüe de surdos e pode ser uma escola bilíngüe pública. Vai depender de se criar um espaço que faça uma educação bilíngüe.

A escola bilíngue para surdos está prevista nos dispositivos legais que determinam os princípios e normas aos quais se submete a educação brasileira. Tanto a Constituição do Brasil quanto a LDB e a Declaração de Salamanca não preveem impedimentos ou restrições para o funcionamento dessas escolas.

No tópico seguinte são apresentadas as características peculiares que identificam o aluno surdo em relação ao aluno ouvinte.

2.2 O ALUNO SURDO

O professor que atende em salas inclusivas pode se deparar com diferentes tipos de deficiência. Ao atender um aluno surdo ele trabalhará com um sujeito que apresenta uma cultura visual, com uma identidade fortalecida por peculiaridades que o distinguem de seus pares ouvintes e que expressa suas ideias através de uma linguagem visual-espacial: a língua de sinais.

Existem diferentes concepções a respeito de língua e linguagem. Não interessa a este estudo confrontar essas concepções, porém, é pertinente salientar a importância da língua para o ser humano. Essa relevância conduz a reflexões sobre

sua aquisição que se convertem em diferentes visões que vêm se transformando à medida que a sociedade vai se modificando.

Sacks (2010, p. 45), em seus estudos sobre o universo da educação de surdos, enfatiza que o aprendizado da língua “transforma o indivíduo de tal modo que ele é capaz de fazer coisas novas para si mesmo ou coisas antigas de maneiras novas. A língua nos permite lidar com coisas à distância, agir sobre elas sem manuseá-las fisicamente”. É este mundo de significados que a língua de sinais oferece aos surdos.

Para Karnopp (2004, p. 106), “ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar ‘também’ uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita”.

A língua de sinais brasileira vive hoje um momento histórico, porém, a concepção a respeito dessa língua visual-espacial nem sempre recebeu status linguístico. As línguas de sinais eram consideradas, até bem pouco tempo, como uma mímica. Segundo Pedreira (2007), a partir dos estudos do linguista norte-americano Willian Stocke em 1960, as línguas de sinais começaram a ser reconhecidas e mais linguistas em todo o mundo passaram a se interessar em pesquisar suas peculiaridades. No Brasil, as contribuições dos estudos linguísticos sobre a Libras, a exemplo dos de Ferreira-Brito (1990, 1995), Felipe e Monteiro (2001) e Quadros (1997, 2002), fortaleceram os movimentos em favor do seu reconhecimento, oficializado em 2002 pela Lei de Libras (Lei 10.436/02).

Partindo do princípio de que língua é um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados e linguagem são códigos que envolvem significação, não precisando necessariamente abranger uma língua, Goldfeld (2002) argumenta que se pode reconhecer que as línguas de sinais, que são línguas naturais, apresentam características em sua estrutura que conferem a elas o status de língua.

Quadros e Karnopp (2004, p. 24) trazem importante contribuição em seus estudos sobre a linguística da Libras ao afirmarem:

O vocábulo linguagem, em português, é mais abrangente que o vocábulo língua, não só porque é usado para se referir às linguagens em geral, mas também porque é aplicado aos sistemas de comunicação, sejam naturais ou artificiais, humanos ou não.

Pode-se então afirmar que a Libras é uma língua, assim reconhecida pelo fato de constituir-se por elementos gramaticais semelhantes às línguas orais. Quadros e Karnopp (2004, p. 30) afirmam que “as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”.

O uso da língua de sinais é uma das peculiaridades da pessoa surda, mas não é a única. Ao conhecer sujeitos surdos, com cultura e identidade surdas, percebe-se que eles apresentam outras características que os diferenciam, notadamente a forma de interagir e interpretar o mundo à sua volta através de experiências que são unicamente visuais. Essas pessoas integram um contingente chamado de “povo surdo”. Embora hoje reconhecido, num passado não muito distante o povo surdo não teve sua condição de sujeito devidamente reconhecida.

As lutas do povo surdo se fortaleceram com o apoio de pesquisas como as de Fernandes (2006). A autora estudou as práticas de letramento da educação de surdos, apontando características que devem ser valorizadas no processo educacional. Ela afirma que

há uma energia de movimentos surdos no mundo, todos voltados para o fortalecimento e institucionalização daqueles que vêm sendo apontados como os elementos catalisadores de sua diferença: a língua de sinais e a cultura visual (FERNANDES, 2006, p. 119).

As manifestações do povo surdo se dirigem ao reconhecimento de sua identidade cultural e sua forma de interagir com o mundo através de experiências visuais. Ao utilizar o termo “povo surdo”, entendo que sua significação traz embutidas as peculiaridades culturais relacionadas aos sujeitos que constituem objeto de minha pesquisa. Cabe aqui uma interessante formulação de Strobel (2008, p. 31): “Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum, concluimos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo”.

Referindo-se às nomeações pejorativas e concepções falsas sobre a vida dos indivíduos surdos, Gesser (2009, p. 82) enfatiza que

o silêncio é redefinido e a visão estereotipada que temos deles são simplesmente projeções ouvintes distorcidas sobre a condição surda. O povo surdo constrói sua(s) cultura(s) e identidade(s) surda(s) de uma forma própria dos ouvintes – imposta aos surdos e pautada em uma não aceitação da surdez como traço cultural – e aqueles que a defendem acreditam ser ela (a oralização) a única possibilidade de sobrevivência e de integração do surdo na sociedade majoritária. Desdobram-se dessa visão várias outras crenças e preconceitos que afirmam que o surdo não fala porque não ouve, não escreve porque não fala, ou, ainda, que os sinais atrapalhariam a aprendizagem da língua oral e que os surdos precisam da língua portuguesa para sobreviver na nossa sociedade.

Estudos revelam que a ausência da consciência fonológica, pelo fato de o som não fazer parte do seu universo comunicativo, faz com que a aquisição da linguagem pelos surdos se dê de forma diferenciada em relação aos ouvintes. Quadros (1997) explica que o período da aquisição da linguagem de uma criança surda em relação a uma criança ouvinte se dá na mesma fase, porém de forma diferenciada. Enquanto a criança ouvinte inicia a expressão de sua linguagem estimulada pelo *feed back* auditivo, a criança surda a inicia balbuciando sons sem sentido, além de gestos, na tentativa de uma comunicação sem uma organização gramatical interna correspondente a uma língua. Acrescenta que “os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual” e que “ao chegar a um determinado estágio, a criança surda interrompe o balbucio oral e passa a tentar estruturar sua língua na modalidade gestual-espacial” (QUADROS, 1997, p. 70).

A autora faz importantes contribuições com seus estudos sobre a aquisição da linguagem pela criança surda. Afirma que “o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas faladas [...] (período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações, estágio das múltiplas combinações)” (QUADROS, 1997, p. 70) e complementa, salientando que o estabelecimento nominal, o sistema pronominal e a concordância verbal são fundamentais para o estabelecimento de relações no espaço.

Em síntese, pode-se dizer que o sujeito surdo é alguém que tem uma forma diferente de interagir com o mundo, utilizando uma linguagem visual-espacial que é a língua de sinais, que aprende através de sua percepção visual sem o uso da consciência fonológica — até porque suas experiências não são representadas pelo som — e que desenvolveu uma cultura e uma identidade próprias em consequência de suas peculiaridades linguísticas e interacionais e por sua luta política.

Descritas as características principais do aluno surdo, passa-se a descrever aquelas relativas ao professor, profissional que, ao conhecer essas peculiaridades linguísticas e culturais do seu aluno, dará, em tese, o primeiro passo para a efetivação de objetivos no contexto de uma escola inclusiva.

2.3 O PROFESSOR

A ideia de uma escola inclusiva é uma realidade contemporânea que nossa geração tem se desafiado a construir e manter. Muitas têm sido as tentativas dos professores em atender os alunos da melhor maneira possível e também muitos os ensaios para se tentar chegar a uma educação mais adequada aos alunos surdos. Várias pesquisas apontam os desafios que a sala de aula tem lançado ao professor, o quanto ele tem que se atualizar para atender a essa proposta de educação que contempla a diversidade em todas as suas nuances. O professor se vê diante do dilema de tentar ensinar aprendendo a ensinar. Parece fazer da sala de aula um laboratório de seus experimentos.

Zabala (1998) ressalta o olhar atento do professor frente à diversidade de sua classe. Além da diversidade de gêneros, culturas e diferentes necessidades educacionais, ainda há que atentar para os alunos com deficiência:

Desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade dos alunos e das situações necessitará, às vezes, desafiar; às vezes, dirigir; outras vezes, propor, comparar. Porque os meninos e meninas, e as situações em que têm que aprender, são diferentes (ZABALA, 1998, p. 90).

Outros pesquisadores abordam a angústia dos professores diante desses desafios. Thoma (2006, p. 17) expõe relatos de professores envolvidos no mesmo contexto e afirma que, embora tenha sido oferecida a eles a oportunidade de orientação para o trabalho com alunos especiais, “no começo eles se sentiam muito angustiados [...] claro que sempre é uma dificuldade porque ninguém foi preparado na sua formação para trabalhar com esses alunos”.

Em muitos casos, a inclusão de alunos especiais entre alunos ditos normais em salas de ensino regular, o estar junto em tempo integral não tem trazido os resultados esperados. Ao menos não na opinião de inúmeros professores que se sentem despreparados e sem o apoio necessário para dar conta de atender indiscriminadamente todos os alunos (THOMA, 2006, p. 22).

Em seus estudos sobre a educação de surdos, Goes (2002, p. 20) fez as seguintes observações sobre as práticas pedagógicas de uma professora em sala inclusiva:

Quanto ao trabalho pedagógico, a professora abordava principalmente problemas relativos a conhecimentos e possibilidades de uso da língua pelo aluno surdo, seja na área específica de ensino da língua portuguesa, seja nas atividades das demais áreas. Embora tenha mencionado dificuldades quanto a questões sintáticas e morfológicas, privilegiava um conjunto de problemas que se vinculam ao que poderia ser denominado, amplamente, de “funcionamento semântico”.

A pesquisadora aponta algumas dificuldades relatadas pelos professores no trato com seus alunos surdos. A questão do domínio da semântica foi sublinhado no relato dos professores. Obviamente, essa não é a única dificuldade relatada nas pesquisas, mas tem ocupado o maior número de incidências, justificando o atraso e até mesmo retardando o desenvolvimento acadêmico dos surdos. Na prática educativa, os professores fazem referência a situações conflitantes que dificultam o alcance de seus objetivos de ensino. Dizem-se despreparados para lidar com essas situações e vencer os entraves.

Segundo Padilha (2009), a educação inclusiva tem provocado, em muitos professores, sentimentos de incerteza no fazer pedagógico. Entre erros e acertos, o professor sente a necessidade de orientação. Em muitos casos, o sentimento é de frustração frente a objetivos que lhe parecem inatingíveis.

A abordagem dessa questão supõe uma análise de dois grandes desafios que professores das séries iniciais têm enfrentado: um deles refere-se à própria identidade – “ser professor” –, ou seja, sua profissão exige conhecimentos e práticas que os cursos de formação inicial nem sempre têm conseguido abordar e que a chamada “formação continuada” não tem atingido na profundidade necessária. Outro desafio diz respeito às “propostas de inclusão escolar”. O medo, as dúvidas e principalmente os mitos têm acompanhado os professores, causando confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações (PADILHA, 2009, p. 113).

O que se constata, a partir desses estudos, é que a formação dos professores não tem dado conta de atender suas necessidades de orientação didática. Poucos conhecem ou sabem a respeito do atendimento adequado a uma clientela que

apresenta características peculiares que requerem uma abordagem pedagógica diferenciada. Somente a experiência de sala de aula, deparando-se com as lacunas que esses alunos apresentam em seu rendimento, faz o professor perceber o quanto precisa aprender para ensinar.

Freqüentemente professores de surdos perguntam sobre a avaliação de textos escritos de surdos. Ou seja, como avaliar os textos que os surdos produzem, que se caracterizam por uma escrita diferente, com uma estrutura gramatical em que há, em muitos casos, ausência de artigo, uso de preposições e conjunções de forma inadequada, verbos não flexionados, entre outros (KARNOPP, 2004, p. 106-107).

As dúvidas são frequentes e os processos raramente conhecidos pela equipe pedagógica que deveria orientar o professor no sentido de compreender determinados comportamentos de alunos com deficiência, determinadas reações que são consequência de sua cultura e de suas peculiaridades cognitivas e linguísticas.

Algumas dificuldades se evidenciam quando se trata da disciplina de Língua Portuguesa. O professor se sente impotente diante de um contexto que foge ao seu domínio de interação comunicativa. A realidade que ele encontra é a de alunos que, como estrangeiros, não se comunicam através da mesma língua.

Professores estrangeiros na língua de sinais, que se aproximam, a descobrem, sinalizam em suas aulas, mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola. A escrita do surdo, nas experiências de sua vida já adulta, não é vivida nem pensada pelos professores. Vendas pedagógicas encobrem os olhares que disciplinam. Não só com a disciplina de português, mas muito com a disciplina de português (GIORDANI, 2005, p. 119).

As iniciativas para se incluir as pessoas com deficiência têm levado os alunos com necessidades educacionais especiais às escolas, mas sem a garantia de uma escola inclusiva com recursos materiais e humanos adequados às suas necessidades. O professor acostumado a uma escola homogênea, com formação para atender a esse tipo de escola, resiste em voltar-se para seu espaço educativo com um novo olhar, que enxergue além da realidade que caracteriza a escola unilateral.

Percebe-se, então, que a maneira como o professor ministra as aulas ainda tem bases na formação tradicional; assim, diante das propostas atuais de educação inclusiva, o que há é uma divergência de ações nas salas de aula, uma vez que se torna difícil para o professor, diante da sua formação tradicional, atender às singularidades dos alunos com necessidades educativas especiais por implicar uma pedagogia da diversidade (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p. 101).

A pedagogia da diversidade representa mudança de paradigmas, uma nova forma de encarar a educação que atende aos apelos de uma sociedade que está buscando uma postura social inclusiva. A partir dessa perspectiva, segundo Padilha (2009, p. 116), a formação de professores

que assumem a difícil tarefa de ensinar a todos os seus alunos de acordo com suas necessidades e peculiaridades de aprendizado e desenvolvimento não pode ser mais a mesma de tempos em que ficavam na escola somente os alunos que “acompanhavam” o programa, quase sempre planejado de acordo com instruções predeterminadas “de cima para baixo”. Nem nós somos os mesmos, nem a organização da sociedade que, se é ainda com mais força uma sociedade de classes, demanda outros conhecimentos e posturas políticas e pedagógicas.

Essa mudança na postura do professor é amparada pela política de educação inclusiva brasileira, que dá ao educador liberdade para trabalhar de forma flexível, que corresponda às necessidades educacionais de uma sociedade que pretende ser inclusiva.

A mesma política garante ao aluno o direito de estar assessorado por um profissional tradutor-intérprete de Libras (TILS). Distinguindo o papel do professor e do intérprete no processo educacional, Lacerda (2009, p. 35) explica que o “professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos”. O professor elabora seu plano de ensino e deve contar com o auxílio de profissionais especializados, segundo a Lei de Acessibilidade, para atender adequadamente seus alunos especiais.

Quanto ao intérprete, ele não assume responsabilidade pela aprendizagem desse aluno, mas “pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas” (LACERDA, 2009, p. 35). A presença do intérprete é fundamental para a aprendizagem do surdo. O professor tem a possibilidade de buscar, com esse profissional, subsídios para concretizar seus objetivos educacionais.

Trata-se de um trabalho em parceria, de uma soma de competências no qual professor e o intérprete devem trabalhar em harmonia para o desenvolvimento do aluno surdo. A seguir são descritas as contribuições e atribuições do TILS para a educação de surdos.

2.4 O INTÉRPRETE DE LIBRAS

A sala de aula inclusiva, de acordo com a legislação, deve abrigar também o intérprete educacional. Muitos são os estudos que tentam definir o papel de profissionais tradutores e intérpretes. Dentre eles, cabe destacar a obra de Magalhães Júnior (2007, p. 19-20), que apresenta concepções baseadas em suas próprias experiências profissionais:

Intérprete tem que ouvir e falar ao mesmo tempo, repetindo em outra língua palavras e ideias que não são suas, sem perder de vista o conteúdo, a intenção, o sentido, o ritmo e o tom da mensagem transmitida por seu intermédio. Não tem qualquer controle sobre a complexidade, a velocidade, a clareza ou a lógica do apresentador. Precisa atentar para a concatenação de seu próprio discurso, lembrando-se do ponto exato em que largou cada frase, para fechar com correção um parêntese aberto pelo palestrante em forma verbal subjuntiva. Precisa tomar decisões instantâneas, ininterruptamente.

Quadros (2002), em suas pesquisas mais direcionadas aos intérpretes de línguas gestuais-espaciais, apresenta perfis de profissionais intérpretes educacionais (IE) brasileiros, relacionando-os aos de outros países que mostram, em seus registros históricos, uma caminhada bem mais longa no exercício dessa profissão.

A autora afirma que “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação” (QUADROS, 2002, p. 59), fazendo, portanto, uma ponte comunicativa, intermediando relações entre os professores e os alunos, bem como entre os alunos surdos e os colegas ouvintes.

No Brasil, a profissão é ainda muito nova. A classe conquistou a regulamentação profissional em 1º de setembro de 2010 e está num processo de implantação de associações municipais e estaduais. Como afirmam Lacerda e Bernardino (2009, p. 65), o intérprete de língua de sinais

é ainda uma figura pouco conhecida no âmbito acadêmico. Existem poucos estudos no Brasil e no cenário mundial, tanto no que diz respeito ao intérprete de maneira ampla, quanto a pesquisas que remetem ao intérprete educacional especificamente. Este profissional é uma realidade em muitos países, trabalhando com um número significativo de pessoas surdas, todavia pouco se conhece acerca da formação destes profissionais e sobre os efeitos das práticas de formação para sua atuação.

Porém, há que se reconhecer o avanço de nossa sociedade ao admitir intérpretes de Libras em vários âmbitos sociais, principalmente no escolar. Algumas pesquisas chamam a atenção para a luta do povo surdo para garantir esse direito, justificando a importância da atuação desse profissional.

Verifica-se, pois, que a presença de um intérprete, uma das necessidades reais no meio escolar e extra-escolar do surdo, é fruto da reivindicação das pessoas surdas e não mais da deliberação dos ouvintes, como ocorria comumente no passado. Agindo como mediador na comunicação com as pessoas ouvintes e auxiliando o surdo na aquisição de informações sobre o universo ouvinte, o intérprete é um elemento fundamental nessa interação (PIRES; NOBRE, 2005, p. 162).

Devido ao ineditismo da presença desse profissional no meio escolar, muito ainda se confundem os papéis no processo educacional dos alunos surdos. Profissionais de apoio pedagógico especial atuam diretamente no acompanhamento e auxiliam na compreensão e aprendizagem de conteúdos, bem como no desenvolvimento de habilidades. Já o profissional tradutor e intérprete deve facilitar a comunicação entre o aluno surdo e a comunidade escolar. O intérprete, na maioria dos casos, não apresenta nem mesmo formação para a atuação pedagógica, visto que sua formação é prevista em bacharelado e não em licenciatura (Decreto 5.626/05).

Sobre a atuação do intérprete no processo educacional, Lacerda e Bernardino (2009) pontuam que não se pode garantir que o espaço socioeducacional em um sentido amplo seja necessariamente adequado à criança surda, já que ela poderá permanecer, de certa forma, às margens da vida escolar, além do que

a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para dar conta das peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 66).

Lacerda (2009, p. 35) salienta a importância de uma relação de cumplicidade entre o professor regente e o IE. Este profissional deve fazer escolhas lexicais em sua interpretação compreensíveis aos seus interlocutores, porém, também pode contribuir com seus conhecimentos sobre as peculiaridades linguísticas, cognitivas e culturais dos surdos. Dessa forma, auxilia o professor a reformular sua aula, fazendo com que todos os que estão envolvidos com a inclusão educacional desse aluno possam conhecê-lo melhor e compreender determinadas posturas peculiares, adotando, assim, procedimentos didático-pedagógicos condizentes com suas potencialidades de aprendizagem.

Apenas o exercício da tradução e interpretação pode não dar conta de intermediar conhecimentos. Crianças em fase de aquisição da linguagem, por exemplo, ainda não apresentam proficiência linguística suficiente para compreender tudo o que lhes é dito, mesmo em Libras. A atuação do professor junto ao intérprete, com objetivos bem definidos para essa fase de aprendizagem, pode garantir um melhor aproveitamento dos conhecimentos, bem como melhor desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos.

Além disso, os alunos surdos são pessoas que têm em seu canal visual a principal via de aquisição de conhecimentos. O professor, sabendo explorar os recursos visuais e contando com a colaboração do intérprete, tornará mais significativa a comunicação com essa clientela especial.

2.5 O CURRÍCULO E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Admite-se que o currículo não é o único componente do universo escolar que merece ser contemplado nas discussões sobre os ajustes necessários para se chegar ao êxito de processos de ensino e aprendizagem, mas se reconhece que ele representa elemento fundamental nesse contexto.

O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula. É lógico, portanto, que a elaboração do currículo ocupe um lugar central nos planos de reforma educacional e que frequentemente ele seja considerado como ponto de referência para guiar outras atuações (por exemplo, formação inicial e permanente do corpo docente, organização dos centros de ensino, confecção de materiais didáticos etc.) e assegurar, em última instância, a coerência das mesmas (COLL, 2002, p. 33).

Conciliando-se às formulações teóricas de Silva (2009), que entende o currículo como documento de identidade cultural, de respeito à diversidade, conceitos e concepções têm emergido em meio a movimentos caracterizados como de educação para todos.

As teorias pós-críticas do currículo apresentam o currículo multiculturalista, que revela a riqueza de conhecimentos existentes na relação com o outro e a importância delas para a formação de sujeitos tolerantes às diferenças. Das teorias críticas emergiu o currículo oculto, em que o professor poderia trabalhar conteúdos que não fazem parte do currículo oficial, que sustentava a tolerância à diversidade de gênero, sexualidade e etnia. Segundo Silva (2009), com uma visão mais ampla dessa teoria, a abordagem multiculturalista vem se legitimando pela reivindicação dos grupos culturais dominados em terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.

Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade (SILVA, 2009, p. 86).

Às manifestações em defesa da proposta de se contemplar nos currículos escolares a diversidade cultural se agregou o clamor do povo surdo no sentido de se garantir respeito às diferenças.

Quem sabe os ouvintes se comprometam junto aos surdos por um multiculturalismo atento à especificidade da diferença, afrouxando suas posições que mantêm a estratégia de reverter o surdo a sua maneira dominante em respeito aos direitos universais para as condições de desenvolvimento cultural e de justiça (PERLIN, 2010, p. 72).

Carvalho (2010, p. 103) conceitua currículo como sendo “o conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento

integral, pois é a educação que permite ao homem assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada”.

Sob essa perspectiva contemporânea de um currículo escolar que privilegie o sujeito histórico-cultural, a escola que pretende ser inclusiva adota em sua prática educativa a premissa de adaptações curriculares como instrumento que, em princípio, viabiliza o respeito às minorias através de atendimento adequado às necessidades individuais. Em defesa do acolhimento da identidade cultural surda no espaço escolar, Fernandes (2009, p. 59) ressalta:

Muito além da dimensão biológica e limitada da surdez encarada como “deficiência auditiva”, “limitação fisiológica” ou “patologia”, que os bancos escolares edificam sob a égide da cientificidade, está a dimensão sócio-histórico-cultural que a caracteriza como diferença construída historicamente e, portanto, geradora de identidades múltiplas e multifacetadas.

Fernandes (2009) apresenta as novas definições e representações do sujeito surdo na sociedade e o reflexo delas na escola e no currículo, destacando que um currículo que contempla a diversidade sugere objetivamente uma educação funcional, de uso social e significativo, reconstruindo-se, assim, os objetivos da aprendizagem. Sobre esse aspecto, Silva (2006, p. 17) afirma:

Embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material etc.), ela é, também, e fundamentalmente, prática de significação. A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido.

Em resposta à população que clamava por respeito a formas diferenciadas de aprendizagem foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1998a, p. 33), que tratam de

possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.

No contexto desta dissertação, os PCN representam a fonte das categorias de análise dos dados. As perguntas: O que o aluno deve aprender? Como e quando aprender? Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem? Como e quando avaliar o aluno? são feitas aos professores, sujeitos da pesquisa, por serem elas norteadoras no ensino de língua portuguesa para alunos com necessidades especiais.

A partir do momento em que o educador tem em sua sala de aula uma pessoa com necessidades educacionais especiais e busca conhecer as peculiaridades de sua deficiência, descobre que seu trabalho não se baseia em limitações, mas em potencialidades que se revelam na pessoa com deficiência e que, sendo adequadamente exploradas, podem resultar em avanço no desenvolvimento escolar do educando.

O professor tem total liberdade de flexibilizar sua prática pedagógica conforme as necessidades de seus alunos, fazendo adaptações curriculares de pequeno porte que vêm a ser modificações promovidas no currículo de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem na escola regular, de maneira colaborativa com seus pares.

De acordo com o Projeto Escola Viva (2000), são classificadas como de “pequeno porte” as adaptações cuja implementação se dá no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivas do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior nas áreas política, administrativa ou técnica. Elas podem ocorrer na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação e na temporalidade.

O professor deve traçar os objetivos e definir as estratégias, contando para isso com orientações do MEC em relação à adaptação curricular, que auxiliam a prática educativa no processo de educação inclusiva. Há que se definir o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, além de como e quando avaliar o aluno.

A respeito do trabalho pautado em adequações que atendam às necessidades educativas de alunos com deficiência, Carvalho (2010, p. 105) enfatiza:

Em reconhecimento às características e necessidades dos aprendizes e movidos pela crença na possibilidade de desenvolver suas potencialidades é que devemos adequar a proposta curricular adotada para que nenhum aluno seja excluído do direito de aprender e de participar. Trata-se de mais uma estratégia para favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos.

Essa proposta pode favorecer o acesso à efetiva educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais. E o primeiro passo para o início desse processo se dá na busca de conhecimento sobre esses sujeitos. O “professor pesquisador” — assim chamado por Becker (2003) — sai em busca de conhecimento para definir, a partir dele, os conteúdos, os objetivos, as estratégias e as formas de avaliação que potencializem as habilidades de seus alunos surdos. Nesse movimento, o educador planeja o currículo.

A atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares. Desde as explicitações de finalidades até a prática é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre intenções e ações. Planejar é, pois, algo fundamental, porque, por meio do plano, é como se elabora o próprio currículo. Algo que compete aos professores/as, mas, não apenas a eles, nem tampouco em primeiro lugar, dadas as condições do funcionamento dos sistemas educativos (SACRISTÁN, 1998, p. 197).

O professor poderá descobrir um sujeito que faz parte do chamado “povo surdo”, com suas características linguísticas, culturais e identidade próprias, que enfrenta o cotidiano desafio de conviver em uma sociedade de maioria usuária da língua oral. Se o professor enfrenta um desafio, para o surdo não é diferente. Há uma cumplicidade nos desafios e nos objetivos. O professor de Língua Portuguesa objetiva ensinar e o aluno surdo anseia por aprender.

Contudo, minhas observações nas escolas permitem constatar que permanecem incertezas no fazer, nos objetivos, na adaptação curricular e no papel do professor como educador na vida dos alunos surdos. No entanto, pode-se reconhecer que os movimentos no sentido da quebra de barreiras de resistência à inclusão de alunos surdos e à difusão da Libras têm levantado uma geração de educadores dispostos a tentar. Na maioria dos casos, os professores desconhecem o universo linguístico e cultural de seus alunos, adotando práticas unilaterais e homogeneizadoras.

Lebedeff (2006) apresenta depoimentos de professores que revelam o desconhecimento acerca das peculiaridades dos alunos surdos e a consequente

necessidade de se desenvolverem estratégias educacionais que as contemplem, através de adaptações curriculares:

Os depoimentos dos professores participantes da pesquisa revelaram a concepção de um currículo único, trabalhado e apresentado da mesma forma para ouvintes e surdos nas escolas investigadas, em que o saber/poder/conhecer dos ouvintes (ou de alguns ouvintes) constituem a norma, desconsiderando as particularidades lingüísticas, culturais e sociais da pessoa surda (LEBEDEFF, 2006, p. 55).

A autora salienta que a realização de atividades e avaliações da mesma forma para surdos e para ouvintes foi marcante nos discursos dos professores, demonstrando não reconhecerem as diferenças e dificuldades dos surdos. Stumpf (2008, p. 22) diz que “os alunos surdos continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do Português. As alternativas permanecem obscuras, nem o aluno nem o professor sabem como proceder”. E salienta que o problema está em procedimentos que não saem dos documentos oficiais, das boas teorias, culminando no mau desempenho do aluno surdo.

Zabala (1998) enfatiza a importância de se pensar a avaliação como instrumento diagnóstico para repensar a prática educativa, objetivando o maior aproveitamento possível dos alunos.

O aperfeiçoamento da prática educativa é o básico de todo educador. E se entende este aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais. O alcance dos objetivos por parte de cada aluno é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer a ação avaliadora observando simultaneamente os processos individuais e os grupais. Referimo-nos tanto aos processos de aprendizagem como aos de ensino, já que, desde uma perspectiva profissional, o conhecimento de como os meninos e meninas aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajudá-los em seu crescimento e, em segundo lugar, é o instrumento que tem que nos permitir melhorar nossa atuação na aula (ZABALA, 2008, p. 201).

Importantes contribuições referentes à formação de professores para o atendimento aos alunos com necessidades especiais são oferecidas por Padilha (2009, p. 122):

Como justificativa para as atividades desenvolvidas, falar de formação de professores e dos desafios que enfrentam é assumir que concepções e conhecimentos sejam questionados, ressignificados, convertidos coletiva e individualmente. Não se trata de promover cursos rápidos ou instruções sobre estratégias de ensino, mas momentos de estudo, nos quais se possam discutir bases para os procedimentos do cotidiano que estarão presentes nas escolhas dos conteúdos; que farão parte dos planejamentos; que indicarão caminhos metodológicos e que embasarão a escolha dos livros, dos textos, das atividades de sala de aula e da avaliação.

Importa destacar que a educação de surdos implica atentar não apenas para peculiaridades linguísticas, mas também para características culturais historicamente construídas. O currículo deve contemplar tais diferenças. Lebedeff (2006) salienta a importância da escola em mobilizar-se como um todo para conhecer os aspectos que diferenciam o ser surdo na sua língua, na sua cultura, na sua identidade, e assim traçar objetivos, estratégias e formas de avaliação condizentes com suas necessidades para o aprendizado da língua portuguesa numa perspectiva significativa e funcional.

2.6 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) define como objetivo da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica “desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”.

O Art. 26, no parágrafo 1º, fala da obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa. Entende-se por estudo uma perspectiva de tratar o idioma como objetivo de conhecimento em expressão escrita, já que o aluno necessita desse domínio, em diferentes graus, para interagir em sociedade.

No Art. 27, quando a Lei fala sobre as diretrizes dos conteúdos curriculares, a questão da cidadania e do trabalho serve de exemplo de uso social da língua, vista como conhecimento de mundo em interação, no qual a linguagem representa fonte da ética e estética em ação.

Na seção IV, onde a Lei dispõe sobre o ensino médio, destacam-se o aprofundamento dos conhecimentos como meta para o continuar aprendendo, o aprimoramento do aluno como pessoa, a formação ética e o desenvolvimento da

autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da língua portuguesa deve ser basicamente comunicativo. Mesmo contemplando objetivos voltados para o ensino médio, é importante salientar que o caráter comunicativo como objetivo de aprendizagem da língua portuguesa perpassa todos os níveis de escolaridade.

No Parecer CNE nº 15/98, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL 1998b), que dá nova organização curricular para o ensino médio brasileiro, destaca-se a questão da formação ética, estética e política na e pela língua, vista como formadora de valores sociais e culturais.

O estudo da língua portuguesa deve, pela interação escrita, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a como linguagem, ação em interação, pode-se atender a comunicabilidade esperada dos alunos.

O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental e no médio deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem escrita. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem escrita estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos em um mundo sociocultural. E são todos esses elementos que o professor deve considerar para potencializar as habilidades comunicativas de seus alunos, sem, contudo, transformar a sala de aula em laboratório para testar novas fórmulas de ensinar.

Uma decisão que considero importante, no domínio do ensino de língua materna, é que não se façam experiências. Sou absolutamente contrário a transformar alunos em objeto de experimentos com teorias novas. É que, se o experimento fracassa, não se desperdiçam amostras de materiais, mas pedaços de vidas, partes de projetos dos alunos, às vezes vidas e projetos inteiros (POSSENTI, 1996, p. 16).

Relatos publicados em pesquisas, como as de Thoma (2006), Stumpf (2009) e Skliar (2010), mostram que os alunos surdos estão à mercê de políticas de educação inclusiva que acontecem apenas em documentos oficiais. Aparentemente, o laboratório da inclusão não tem apresentado os resultados esperados e os alunos surdos permanecem à espera deles. O tempo está passando e esses experimentos podem culminar em resultados desastrosos e prejudiciais aos surdos. Alguns documentos, se fossem devidamente estudados e aplicados na práxis pedagógica,

em conformidade com as necessidades dos alunos surdos, poderiam fazer uma significativa diferença no aproveitamento escolar.

Mas cabe ressaltar que há um conjunto de diretrizes que pode ser facilmente acessado e adotado pelos professores para direcionar suas ações docentes. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998c), que constituem documento norteador da prática pedagógica na medida em que oferecem ao professor uma importante orientação no fazer. Alguns autores criticam os PCN por acreditarem que eles se concentram em um fazer determinado e fechado. Porém, é indiscutível que seu teor vem iluminar o caminho do professor em busca de seus objetivos educacionais frente a uma educação que pretende contemplar a diversidade.

Para entender os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, importa analisar o que o documento traz sobre o conceito de linguagem, texto e gramática. Segundo os PCN, a primeira é entendida como atividade discursiva, o segundo como unidade de ensino e a terceira como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. Em relação ao processo de ensino da língua portuguesa, o documento coloca que as atividades curriculares

correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998c, p. 27).

Ao ensinar a língua portuguesa, o professor deve ter em mente que o seu principal objetivo não se restringe aos modelos fechados das normas gramaticais. É preciso refletir sobre o que o aluno deve aprender, pensar os diversos usos da língua. Propor atividade de refacção de textos, por exemplo, pode levar o aluno a uma atividade de análise linguística. É também fundamental considerar a diversidade da própria língua, relacionando-a aos diferentes contextos e objetivos de comunicação.

Em suas sondagens, o professor vai definindo as estratégias educacionais e promovendo atividades de produção, escuta e leitura de textos que possibilitam a reflexão sobre as condições contextuais e estruturais em que eles se dão. Estudar a língua observando esses contextos e estruturas significa estudar a gramática de forma contextualizada e significativa. Ensinar gramática, por sua vez, exige do

professor a reflexão do que vem a ser essa gramática, para que ensiná-la e como ensiná-la. Conforme os PCN, o ensino da língua portuguesa e de sua gramática deve observar

o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998c, p. 49).

A relatividade do uso da língua — aqui incluídos os interesses, propósitos e habilidades comunicativas de cada interlocutor — é um fenômeno que deve ser constantemente observado. O emissor, por exemplo, tendo consciência de sua intenção comunicativa, formará sua mensagem de acordo com seu objetivo, articulando elementos gramaticais, pragmáticos e semânticos.

Organizar o ensino a partir da compreensão dos múltiplos elementos que a comunicação humana comporta e que a língua materna exterioriza é uma forma de garantir eficiência e eficácia ao processo de ensino e aprendizagem. Fala-se aqui de um trabalho que não lembra em nada formas tradicionais de se pensar o ensino e a aprendizagem em língua portuguesa; por isso, muitas vezes podem ocorrer práticas equivocadas na tentativa de implantar um ensino de gramática discursiva.

A gramática discursiva vai relativizar as relações de aprendizagem em sala de aula. O professor se apropria de conhecimentos pertinentes à realidade do aluno surdo e elabora uma prática pedagógica que estimula seu interesse. Baseia-se, assim, em objetivos significativos e estratégias que privilegiam o potencial comunicativo e de aprendizagem do aluno, garantindo que a aula seja realmente produtiva.

A atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz –, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas (BRASIL, 1998c, p. 77).

Aspectos bastante pertinentes nessas atividades significativas que aparecem nas orientações dos PCN são a prática de análise linguística e a refacção dos textos

produzidos pelos alunos. Partindo do texto que foi elaborado pelo educando, a partir de sua visão de mundo, o professor pode explorar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. Em acréscimo à abordagem dessa questão, os PCN (1998b, p. 78) expressam o seguinte comentário:

Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos lingüísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. Para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita.

Além da leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, isto é, manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, ou seja, o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas.

Ao se trabalhar um texto, o professor não deve se limitar a explorá-lo apenas por suas propriedades gramaticais. Há que se relacionar, ao estudo do texto, as dimensões pragmática e semântica da linguagem, numa análise articulada com a prática discursiva de produção e recepção de textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (BRASIL, 1998c, p. 83).

Trabalhar o plano lexical no texto também implica considerar a relatividade das condições de produção na interlocução. Isso se dá pela carga polissêmica da língua. Uma palavra que apresenta diferentes sentidos não pode ser aprendida em uma única circunstância de uso e sim aplicada a diferentes contextos, levando o aluno a compreender a relatividade da língua. Essa forma de organização do ensino leva o aluno ao domínio de vocabulários e, conseqüentemente, à proficiência.

Promover a elaboração de glossários é uma alternativa, mas o estudo da palavra não se restringe a dicionários. Ao se analisar palavras em suas unidades menores (radicais, afixos, desinências), percebe-se nesses elementos a construção de sentidos. O significado de uma palavra não se faz isoladamente, mas sim com outras em uma mensagem, em uma sentença, dependendo da sua função em determinado contexto situacional.

A promoção do conhecimento, do desenvolvimento e da proficiência linguística exige do professor uma postura de constante avaliação das necessidades dos alunos e das necessidades de adequação aos usos funcionais da língua. É importante salientar que avaliar o processo durante o período em que ele se dá propicia ao professor repensar sua prática, a fim de atender mais adequadamente os alunos em suas demandas de uso social da língua. Sobre avaliação, os PCN (1998b, p. 93) orientam que ela deve funcionar,

por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Os PCN afirmam ainda que a avaliação não é unilateral ou monológica, mas sim dialógica, e que avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido.

Para que o professor realize uma avaliação coerente é necessário pautar-se em seus objetivos de aprendizagem, pois é a partir deles que devem ser elaborados os critérios de avaliação — estes devem ser claramente definidos e compartilhados. Assim, o professor pode tornar sua prática mais eficiente com a possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem, bem como permitir aos alunos centrar sua atenção nos aspectos avaliativos apontados pelo educador e procurar melhorar seu desempenho.

Como argumento em defesa do trabalho com diferentes gêneros textuais nos processos de ensino em língua portuguesa, Rojo (2008, p. 93) lembra que os PCN, “embora não indiquem fontes dos conceitos didatizados, revozeiam tanto as teorias

textuais como a obra bakhtiniana¹ e a abordagem didática dos gêneros textuais”. Figueiredo (2005, p. 196), citada por Rojo, reconhece as contribuições das orientações do PCN para o trabalho com o ensino de língua portuguesa nos seguintes termos:

Pode-se perceber nos PCN a influência de Bakhtin pela consideração da historicidade da língua e pela questão do plurilinguismo, ambos temas bastante importantes para o desenvolvimento de uma educação cidadã. Mesmo que de forma talvez pouco enfática, há também, em alguns trechos desses Parâmetros, sugestões de uma abordagem não só enunciativa-discursiva (ou seja, em que se considere a influência de aspectos ligados ao contexto imediato da enunciação), mas também sócio-histórica dos gêneros que, como vimos, favorecem uma leitura mais crítica de textos.

Cabe salientar que, ao examinar os PCN para o ensino de língua portuguesa, este estudo não se deteve a uma única linha de orientação, mas sim a uma das muitas possibilidades que o professor tem de preencher, em sua prática pedagógica, possíveis lacunas que possam estar impossibilitando o êxito de seus objetivos educacionais e comprometendo o desempenho de seus alunos. Por configurar-se como documento oficial, disponibilizado pelo MEC como forma de orientação e ser de domínio público, estando mais facilmente acessível ao professor, é importante que se destaquem as contribuições desses parâmetros no trato com o fazer pedagógico em língua portuguesa. Outras orientações publicadas por estudiosos na área da didática de língua portuguesa também são contempladas neste estudo.

2.6.1 O ensino de língua portuguesa segundo outros parâmetros

Quando se fala em parâmetros curriculares, é impossível deixar de referir a notória influência da psicolinguista argentina Emília Ferreiro na educação brasileira. Segundo Ferrari (2008), a divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados

¹ Rojo se refere ao filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895 - 1975), autor do livro *A estética da criação verbal* (2003), no qual dedica um capítulo ao tema *Os gêneros do discurso*. Bakhtin (2003, p. 262) denomina gêneros do discurso os “tipos relativamente estáveis de enunciados” que refletem as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana que estão relacionadas com a utilização da língua. “Pela perspectiva bakhtiniana, [...] para compreender o processo de construção do sentido, é preciso ver a palavra como um ‘signo ideológico’ cujo sentido é determinado pelo lugar ocupado pelos interlocutores” (BOSS QUADROS, 2008, p. 68).

dos anos de 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização. As proposições dessa conceituada educadora influenciaram a composição das diretrizes do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A obra de Emília em co-autoria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky — *Psicogênese da língua escrita* (editora Artes Médicas, 1985) —, apontada como um dos mais importantes trabalhos da autora,

não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. “A história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emilia Ferreiro”, diz a educadora Telma Weisz, que foi aluna da psicolingüista (FERRARI, 2008).

Dentre inúmeras contribuições que levaram a novos olhares na educação, destacam-se as proposições do linguista estadunidense Noam Chomsky (1981,1986,1988), mentor da abordagem gerativista, Quadros (2008, p. 45) postula que o processo pelo qual o ser humano adquire sua língua “pressupõe a existência de um mecanismo inato responsável pela aquisição da linguagem denominada Gramática Universal (GU)”. Já Oliveira e Wilson (2010, p. 236), afirmam que,

ao adotarmos um enfoque estruturalista – que vê a língua como um sistema virtual, abstrato, apartado das influências das condições interacionais – ou um enfoque gerativista – para o qual a gramática da língua é um processo mental e inato, fundado num conjunto de princípios universais –, estamos, na verdade, assumindo uma concepção formalista de linguagem.

Para Oliveira e Wilson (2010), tratar a aquisição da língua sob esse prisma é sinônimo de entendê-la como um fenômeno abstrato. A língua deve ser tratada considerando todas as interferências comunicativas que cercam sua produção e recepção. Então, o estudo e o ensino das línguas devem contemplar seus aspectos funcionais, usuais, coloquiais, comunicativos.

Os autores defendem o que foi denominado por Nikolaj Trubetzkoy² e Roman Jakobson³ de “funcionalismo”, que leva em conta os fenômenos pragmáticos e discursivos da linguagem. “O funcionalismo procura essencialmente trabalhar com dados reais da fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação,

² Nikolaj Trubetzkoy (Moscou, 1890 - Viena, 1938) — linguista russo que formulou a famosa definição de fonema como a menor unidade distintiva na estrutura de uma língua.

³ Roman Jakobson (Moscou 1896 - Boston, 1982) — linguista norte-americano de origem russa. Uma de suas grandes contribuições se deu no campo das funções da linguagem.

evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação” (CUNHA, 2010, p. 158).

Sendo o surdo usuário de uma língua visual-gestual-espacial, a língua de sinais, que é sua língua materna, considera-se que esse sujeito aprende a língua portuguesa como sua segunda língua, como uma língua estrangeira. No contexto de aprendizagem na escola, isso representa dificuldades para os surdos.

Podemos, sem sombra de dúvida, relacionar essas dificuldades, tanto às experiências não significativas com a língua portuguesa, desenvolvidas pelos métodos utilizados no processo educacional dos surdos, quanto ao fato de o aprendizado da segunda língua ser realizado por meio dela própria, ou seja, uma língua que os surdos desconhecem (FERNANDES, 2009, p. 68).

É pertinente, então, examinar perspectivas metodológicas voltadas para o ensino de língua estrangeira, partindo da abordagem funcionalista, já que os pressupostos de uso social nela contidos permite chegar ao que se pode chamar de abordagem comunicativa. Nela, o professor adota uma postura de provocador de situações em diferentes contextos de uso da língua estrangeira, dá maior importância às necessidades de comunicação do aluno e há uma participação ativa dele no processo de aprendizagem através de dramatizações e trabalhos em grupo.

Importa também considerar, nos estudos sobre aquisição da linguagem por crianças surdas, a lingüística contrastiva, definida por Quadros (1997, p. 101-102) como “uma forma de trabalhar com o conhecimento explícito no ensino de [línguas]. Envolve a comparação entre duas ou mais línguas quanto aos níveis fonológico, semântico/pragmático, morfológico e sintático”.

O uso da lingüística contrastiva no ensino da língua portuguesa para surdos parece ser uma alternativa metodológica positiva para adolescentes e adultos. Não parece ser uma proposta adequada para crianças pequenas, porque trabalha com o conhecimento explícito das línguas. Apesar disso, a lingüística contrastiva pode contribuir indiretamente para o processo de aquisição das crianças, pois o professor pode usar o seu conhecimento das diferenças entre as línguas para proporcionar interações com a língua que favoreçam inferências das próprias crianças sobre as diferenças sistemáticas (QUADROS, 1997, p. 103).

O professor que adota em sua prática a abordagem da lingüística contrastiva precisa ter profundo conhecimento dos fenômenos lingüísticos relativos às duas línguas de contraste: a língua materna e a segunda língua. O aluno irá basear-se nos significados que domina em sua língua materna para compreender as relações lingüísticas na aprendizagem da segunda língua.

A partir do momento em que reconhecemos que determinado conhecimento em língua materna é essencial ou facilita a assimilação da língua estrangeira em estudo, reconhecemos que a relação entre ambos os idiomas não só é estreita, mas, sim, que é inevitável (FERNÁNDEZ, 2004, p. 5-6).

O autor afirma que é ingênuo acreditar que os alunos irão separar completamente os dois idiomas, que não irão fazer analogias procurando pontos em comum e pontos divergentes entre as línguas, pois não é possível que o falante de língua materna esqueça de sua língua ao aprender a língua estrangeira. Portanto, o professor precisa analisar em quais momentos essa analogia pode auxiliar na compreensão e aprendizagem da segunda língua.

Fernández (2004, p. 7) procura elucidar a teoria da abordagem contrastiva, apresentando um exemplo da língua espanhola em relação à língua portuguesa:

*Tiritas pa'este corazón partío
Titiritando de frío
Tiritas pa'este corazón partío
pa'este corazón
Ya lo vês, que **no hay dos sin três**
que La vida va viene y que no se detiene...*

O autor explica que essa letra de música apresenta um trecho (grifado em negrito) desconhecido pelos alunos por tratar-se de uma expressão idiomática na língua espanhola. Isso leva o aluno a buscar significado em sua língua materna e assim compreender o significado na segunda língua.

Também utiliza o exemplo do artigo neutro em língua espanhola “*lo*”, que é de difícil entendimento para os alunos que estão aprendendo essa língua, pois não é comum aparecer na sua língua materna o artigo neutro, como no seguinte exemplo: “o melhor de Londrina é a simpatia das pessoas”. Os alunos estão acostumados a aprender os artigos, classificando-os em masculino e feminino. Não é comum o professor apresentar o artigo neutro, sem gênero, como no caso de “o importante”, “o ruim”, “o melhor”, “o bastante”. Ao apresentar o significado do artigo neutro da sua língua materna, torna-se concreto e significativo o seu uso na língua estrangeira.

Durão (2004, p. 22) defende a mesma abordagem, afirmando que a linguística contrastiva

contribui inquestionavelmente para o aprimoramento da formação de professores de línguas, o ideal é a integração deles, visto que são, na

verdade, etapas complementáveis no sentido de propiciar um enfoque e um material didático mais ajustado às necessidades dos estudantes de língua.

A autora também propõe a elaboração de dicionários bilíngues contrastivos. Em sua obra *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva* (publicado pela Universidade Estadual de Londrina em 2009), apresenta contrastes entre a língua portuguesa e a língua espanhola que devem ser contempladas nesses dicionários, facilitando a compreensão dos sentidos na língua estrangeira em relação à língua materna.

Para Santos (2004), a linguística contrastiva pode ser utilizada para compreender os aspectos fonológicos da língua de sinais, fazendo-se uma relação com os aspectos fonológicos da língua portuguesa. Ela afirma que os aspectos querológicos da língua de sinais podem ser identificados nos fonemas das línguas orais.

Santos (2004) explica que, na Libras, a querologia representaria a fonologia, sendo que os fonemas pertencentes às línguas orais seriam representados pelos queremas em sinais. Essas unidades mínimas, chamadas parâmetros, são representadas pela forma da mão (configuração de mão), ponto de articulação (local onde se produz o sinal), orientação de mão (direção da palma da mão), movimento (o movimento do sinal) e as marcas não manuais (expressão facial). Elas constroem o significado do sinal da mesma forma que combinamos fonemas e morfemas para produzir palavras.

Voltando a citar Quadros (1997), apresento um exemplo de linguística contrastiva relacionando a língua portuguesa, a língua de sinais e o inglês.

- 1) a. Eu comi a maçã.
b. Comi a maçã.
- 2) a. PRONOME_i⁴ AJUDAR PRONOME_j
b. e⁵_i AJUDAR_j e
(Eu) (te) ajudo
- 3) a. *I ate the cake.*
Eu comi o bolo.
b. **Ate the cake.*
e comi o bolo.

(QUADROS, 1997, p. 103)

⁴ Essas marcas representam a flexão do verbo da primeira para a segunda pessoa do singular.

⁵ A letra 'e' sublinhada representa a categoria nula. O apóstrofo indica a agramaticalidade da sentença.

A autora explica que na língua portuguesa (1) e na Libras (2), os pronomes podem ser omitidos sem interferir na gramaticalidade das sentenças. Entretanto, no inglês (3), isso já não é possível.

O domínio das diferenças e semelhanças entre a L1 [língua materna] e a L2 [segunda língua] podem favorecer a interferência do professor no processo de aquisição da L2 pelo surdo. Além disso, na medida em que o aluno tem condições de lidar com o conhecimento explícito, ele pode ser conscientizado das mesmas, a fim de monitorar a sua própria aquisição (QUADROS, 1997, p. 103).

Existem muitas diferenças entre a língua oral e as línguas de sinais. Isso por ser a primeira da modalidade oral-auditiva e a segunda de modalidade gestual. Porém, há que se saber analisar os momentos contrastivos entre as línguas que possam favorecer a aquisição da segunda língua — língua portuguesa — pelo surdo. Essas considerações também devem fazer parte dos processos avaliativos, como expõe Fernandes (2009, p, 77):

Acreditamos ser muito genéricas as afirmações, correntes no meio escolar, de que devemos considerar na língua portuguesa, no caso dos surdos, apenas o conteúdo em detrimento da forma; que deva se avaliar sua competência lingüística e não seu desempenho. Tais generalizações podem levar a atos extremos de arbitrariedade, nos quais, pela falta de conhecimento em relação ao que realmente acontece nas produções escritas, se considere qualquer tipo de produção como aceitável. Esta forma de avaliação, que ignora qualquer critério, é tão danosa para a educação do surdo como as práticas tradicionais, até então desenvolvidas, que desconsideravam seu conhecimento anterior como ponto de partida em sua aprendizagem.

Segundo Fernandes (2009), é comum encontrar na fala dos professores que atendem surdos em salas inclusivas uma prática equivocada de avaliação quanto às produções textuais dos surdos, justificando a ausência de elementos significativos na língua portuguesa, como os conectivos, pela sua condição auditiva ou por seus processos cognitivos que privilegiam a estrutura da língua de sinais. Aos surdos não foi dada outra opção. A língua portuguesa foi apresentada a eles, como aos seus usuários ouvintes, como língua materna.

Sobre o ensino do código escrito, Bregonci e Vieira-Machado (2010, p. 69) entendem que ele

depende da língua sinalizada como via de instrução, pois assim os alunos surdos envolvidos no processo podem compreender de forma natural os significados daquilo que estão escrevendo e aprendendo. O acesso ao

aprendizado com enunciados concretos em seu idioma (e responder a esses com novos enunciados) possibilita ao surdo exercer a sua liberdade lingüística, se desenvolver enquanto sujeito autônomo capaz de narrar e registrar sua identidade no mundo.

O ensino de língua portuguesa que se oferece para os surdos em nossas escolas inclusivas parece não estar ajustado para um aprendizado como língua estrangeira nem levar em conta o prévio conhecimento em língua de sinais pelos surdos como ponto de partida para compreender o léxico, a sintaxe, a semântica, a pragmática e toda a gama de conhecimentos linguísticos que trariam a ele subsídios para encontrar sentidos e produzir sentidos em ambas as línguas, construindo-se assim um sujeito bilíngue.

2.7 O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

É o professor que apresenta o significado da escola para a criança surda, afastando-se de práticas tradicionais de alfabetização que têm como princípio homogeneizar a turma toda, que entende esse processo apenas baseado na consciência fonológica da criança, sem dar um enfoque à questão do letramento, do currículo funcional e de uma gramática descritiva, impossibilitando, principalmente à criança surda, encontrar significado em sua aprendizagem. Equívocos podem surgir entre os educadores que se apoiam apenas na consciência fonológica da criança para alfabetizá-la em língua portuguesa, levando-os a acreditar que, sendo os surdos impossibilitados de desenvolver essa consciência, conseqüentemente estão impossibilitados de aprender a língua portuguesa. Sobre isso, Fernandes (2009, p. 65) argumenta que

o fato de encontrarmos um número significativo de pessoas surdas que, mesmo não utilizando a língua oral como forma de comunicação, por motivos óbvios, conseguem alfabetizar-se e desenvolver um relativo domínio da língua escrita, nos aponta para a necessidade de revisão dos paradigmas tradicionais que insistem em fazer da díade oralidade/escrita uma analogia absoluta e necessária ao processo de alfabetização.

Para que essa revisão aconteça, o professor precisa estar disposto a romper com o tradicionalismo da prática de memorização de listas de palavras, acreditando que o surdo precisa treinar o vocabulário, decorando palavras soltas, sem contextos

e significados. Zabala (1998, p. 43) faz uma abordagem sobre as práticas pedagógicas do professor, considerando tratar-se “sempre de atividades que favoreçam a compreensão do conceito a fim de utilizá-lo para a interpretação ou o conhecimento de situações, ou para a construção de outras ideias”.

Ensinar uma língua não se restringe apenas à atividade de, a cada aula, encher o quadro com listas de palavras conforme a categoria a ser estudada para que todos repitam e repitam... O aluno, ou usuário da língua, deve aprender e dominar formas de expressão associadas aos contextos de seu uso, bem como interpretá-las. Cabe aqui o comentário de Saviani (2006, p. 131) de que “o objetivo é que os alunos não sejam simples consumidores de conhecimento, mas que, principalmente, sejam produtores de conhecimento”.

A tarefa a ser realizada na aula de língua portuguesa é esse trabalho de construção de uma identidade cultural que vem sendo desempenhado pela literatura brasileira. A qualificação do professor de português para realizá-la não é mais a sua capacidade de decorar as picuinhas da gramática, mas seu domínio da língua em que escreve a literatura brasileira, o instrumento da apropriação cultural da terra e da realidade social pelos brasileiros, a língua da resistência à diluição colonizada e da produção de conhecimentos a respeito de nossa realidade pessoal e social (GUEDES, 2006, p. 14).

O autor ressalta a importância de o aluno dominar a língua escrita, pois sua resposta aos estímulos sociais de informação estarão expressos em sua escrita, que deverá estar enriquecida de conteúdo de uso social.

Ao afirmar que “as discussões em torno de *o que* e *como* ensinar nem sempre se fazem acompanhar de reflexões sobre *porque* e *para que* ensinar e, raramente, de especificação do a *quem* se dirige o ensino”, Saviani (2006, p. 4) reforça a importância de se conhecer o público com quem se está trabalhando, direcionando o foco do processo ensino-aprendizagem para contextos significativos para os alunos, familiares à sua realidade e funcionais para sua vida cotidiana e social.

Soares (2005, p. 33) afirma que o alfabetismo é “um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um conjunto social específico”. A autora apresenta as facetas do letramento e defende uma alfabetização numa abordagem de uso social, funcional. Apoiar-se na assertiva de que “os aspectos funcionais da aprendizagem da língua escrita são tão relevantes quanto os aspectos estruturais”, o que os torna indissociáveis.

O trabalho com a escrita deve estar atrelado ao seu uso numa determinada sociedade. Para Soares (2005, p. 33), o alfabetismo não se define “como um conjunto de habilidades de leitura e escrita” e sim como “o uso dessas habilidades para responder às demandas sociais”. Entende-se, portanto, o alfabetismo funcional como um conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo.

Cagliari (1998, p. 70) corrobora esses argumentos e acentua:

Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender.

Em seus estudos sobre letramento na educação, Fernandes (2006, p. 141) enfatiza:

O léxico e a gramática de uma língua nada significam fora da situação de interação verbal; a enunciação está determinada pelas condições sociais de produção do discurso. E isso, mesmo que formalmente ensinado, só se aprende efetivamente nas vivências sócio-históricas, nas interlocuções, nas práticas de enunciação em que mergulhamos.

Essa proposição vem ao encontro de uma autêntica formação específica que atenda às necessidades metodológicas para a alfabetização da criança surda em língua portuguesa, pois se configura como um trabalho pautado no uso social a caminho do letramento. O que para o ouvinte parece óbvio, para uma criança surda se faz descoberta e entendimento dos fenômenos linguísticos que só podem ser elucidados através de uma abordagem recheada de sentidos.

O surdo é um estrangeiro na aula de língua portuguesa por ser usuário de uma língua que lhe é inata, sua língua natural: a língua de sinais. Para Lodi e Lacerda (2009, p. 145), “a proposta educacional bilíngüe tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base lingüística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos”. A segunda língua (L2) será aprendida nessa forma, na escrita. A aquisição da primeira língua deve acontecer o quanto antes possível e em contato com seus pares linguísticos surdos. Os surdos adultos

serão modelo linguístico e de identidade para a criança surda e contribuirão para o seu desenvolvimento global de forma natural.

A educação bilíngue para surdos se efetiva em uma proposta que, além de priorizar o uso da língua de sinais como primeira língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua, traz para o ambiente escolar a liberdade de emergirem culturas, identidades. Pressupõe rupturas de práticas homogeneizadoras de alfabetização tradicional baseada em pressupostos fonema-grafema, respeito a formas diferenciadas de interação e aprendizagem que privilegiam a cultura visual, com a presença de profissionais proficientes, atuantes na comunidade surda e com todas as competências necessárias para sua práxis. Como bem coloca Kober (2008, p. 185),

as questões de letramento do surdo passam também pela cultura da segunda língua. Não basta aprender o código alfabético e escrever frases ou textos que os outros compreendam. O letramento que desejamos é aquele que possibilite ao surdo encontrar-se no mundo e com o mundo também a partir da segunda língua: ser tocado por ela, de tal modo que esta língua lhe dê sentido ao que lhe acontece.

Kober (2008) escreve sobre a relevância de um trabalho pedagógico em que o letramento contempla as diferentes manifestações culturais dos contextos nos quais o surdo está inserido. Trata-se de explorar os diferentes sentidos, segundo a visão cultural dos ouvintes, expressos em língua portuguesa, oportunizando ao surdo o aprendizado significativo e funcional na segunda língua. É imprescindível, portanto, trazer para o cotidiano escolar experiências de aprendizagem em práticas de letramento de forma significativa, discursiva e funcional.

2.8 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DEFENDIDA PELA COMUNIDADE SURDA

A sociedade brasileira está testemunhando um episódio histórico de mudanças na política pública que vem defendendo com veemência a inclusão educacional. Reconhece-se que a inclusão oferece oportunidade de usufruir de espaços que até o início da década de 1990 eram excludentes. Porém, deve-se considerar que se trata de um processo em construção. Há muitas discussões e

muitas adequações conceituais, processuais e atitudinais a serem feitas até que os objetivos inclusivos sejam plenamente contemplados.

A comunidade surda está presente, acompanhando e participando desse processo, posicionando-se politicamente em publicações que abordam o tema e defendendo suas ideias em eventos que discutem e decidem os caminhos educacionais dos surdos brasileiros.

Saber o que os surdos esperam de uma educação voltada para eles e como avaliam o desempenho da escola regular é essencial para orientar qualquer iniciativa no sentido de uma educação inclusiva. Sobre isso, Machado (2008, p. 150) entende que, para

identificar se a escola regular [favorece] as suas necessidades de aprendizagem, [é] fundamental obter dados e informações sobre a abordagem de educação para surdos mais condizente com a cultura surda. Conhecer como os surdos querem sua educação e as iniciativas que lhes foram favoráveis no processo de aprendizagem pode, na verdade, elucidar aspectos importantes da sua experiência educacional.

Na Conferência Nacional de Educação (Conae)⁶ realizada em 2010, um dos projetos propostos foi “a escola regular com garantia de acesso e permanência para surdos, chamada escola inclusiva, a escola de surdos, com educação bilíngue e metodologias próprias de ensino” (LUCAS, 2010, p. 23). Doze representantes da comunidade surda defenderam, principalmente, a escola de surdos, porém, das onze propostas defendidas, apenas três foram aprovadas. Dentre as propostas reprovadas está a continuidade das escolas de surdos.

O texto final da moção defende a continuidade das escolas de surdos, da educação infantil até as séries finais da educação básica. Nos casos onde não houver escolas de surdos, defende-se que haja o atendimento dos alunos em classes de surdos e, no último caso, em cidades onde o número de surdos é pequeno, que existam espaços de compartilhamento da língua de sinais e de demais aspectos culturais. A moção defende também a formação específica de professores de surdos com conteúdos como aspectos lingüísticos, históricos e culturais da comunidade surda (LUCAS, 2010, p. 22).

Muito antes desse evento, a comunidade surda já vinha afirmando o quanto deseja e valoriza a escola de surdos, como pode ser constatado no documento intitulado *A educação que nós surdos queremos*, elaborado pela comunidade surda

⁶ Realizada em Brasília entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, com o objetivo de, com o poder público, delegados e observadores, definir propostas que pudessem servir de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que vai reger o sistema de ensino pelos próximos dez anos (LUCAS, 2010).

a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre (RS) em 1999, e publicado na Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) de 2005. Os parágrafos 25 a 30 do tópico 1 do documento, que trata das políticas e práticas educacionais para surdos — escola de surdos, reúnem as principais propostas voltadas ao atendimento do povo surdo:

Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.

Considerar que a escola de surdos é necessária e de oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro como semelhante para produção inicial da identidade surda.

Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólo.

Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.

O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não deve ser incluído nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.

Implementar o ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino a surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade (FENEIS, 2005, p. 28).

O documento também prevê a formação do professor bilíngue, seja este ouvinte ou surdo. Ainda no tópico 1, que trata das relações entre professor ouvinte e o professor surdo, nos parágrafos 46 e 47, lê-se:

Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.

Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos (FENEIS, 2005, p. 27).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, garante, em seu parágrafo 2, o direito da pessoa com deficiência de expressar seus desejos com relação à sua educação:

Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus

desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada de suas crianças (UNESCO, 1994).

O mesmo documento apresenta, em seu parágrafo 19, o direito do atendimento em escolas especiais, citando o caso das pessoas surdas:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994).

E ainda contempla, em seu parágrafo 44, a garantia de investimentos em qualificação para os profissionais da área da educação especial:

Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas (UNESCO, 1994).

O texto do Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que trata das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, em seu Art. 58º, § 2º, abre precedente, garantindo o atendimento também em escolas ou serviços especializados: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. O atendimento é garantido por lei desde a educação infantil. Portanto, os professores precisam estar preparados para estimular linguística e cognitivamente seus alunos surdos desde a tenra idade.

Esse mesmo documento, em seu tópico 1.9, que discorre sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, também garante que

toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos.

A educação bilíngue recebe atenção de outros autores, como Skliar (1999), que se posiciona em relação ao conceito que se tem a respeito de diversidade e diferença na educação⁷, ignorando as especificidades do sujeito. Para ele, o foco da análise sobre a educação bilíngue para surdos deve estar nos extremos imaginários em que se entende bilingüismo — o mesmo que educação bilíngue —, onde “surge a sensação de uma dominação política e de uma afirmação de imposições culturais, que acabam originando uma falsa condição de bilinguismo, e/ou um pseudo-bilinguismo” (SKLIAR, 1999, p. 10).

A educação de surdos, seja ela exercida no ensino regular ou na escola de surdos, garantirá, a esses sujeitos, experiências instigantes ao agregar, aos saberes escolares, o mundo com o qual os surdos se identificam. Mas essa iniciativa não é de responsabilidade apenas da escola.

A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngüe permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem — e ao mesmo tempo se negam — as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) (SKLIAR, 1999, p. 8).

No lugar de um ambiente de aprendizagem que corresponderá às suas expectativas, o aluno surdo — que pensa encontrar nesse espaço pessoas preparadas para ensiná-lo, acreditando que os saberes se darão de forma sistematizada, conforme suas necessidades educativas — pode se deparar com uma escola que espera dele o atendimento de sua própria expectativa de vivenciar, com a presença do surdo, experiências que lhe proporcionem a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre esse universo linguístico “curioso” que é a Libras.

Vejamos o paradoxo: a escola representa para a criança surda o lugar privilegiado para a apropriação da língua de sinais, oportunizado pela interação com seus pares surdos e professores supostamente bilíngües, além de ser o espaço exclusivo para a aprendizagem acadêmica e acesso ao

⁷ “A ‘diversidade’ cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença” (SKLIAR, 2010, p. 13). Entendo “diferença” na concepção de McLaren (1995), não como um espaço retórico — a surdez é uma diferença —, mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos.

conhecimento formal. No entanto, ao mesmo tempo, a escola representa, para os professores, o espaço privilegiado para vivenciarem a experiência de aprendizes da língua de sinais e, por meio dela, assumirem o seu papel de educadores... Trocando em miúdos: para que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais, e às mesmas oportunidades educacionais e sociais que os demais alunos, elas necessitam de professores bilíngües, já que os educadores surdos representam um grupo minoritário nas escolas, como a maioria dos professores não é surda, há uma inversão de papéis e a escola se transforma no espaço privilegiado para a aprendizagem da língua de sinais na interação com seus alunos surdos (FERNANDES, 2006, p. 125).

Os autores citados denunciam o quanto a sociedade brasileira ainda não está preparada para receber alunos que apresentam diferenças na forma como interagem e constroem seu conhecimento, quantas reflexões ainda serão necessárias e quantas decisões incisivas precisam ser tomadas. A adaptação curricular na educação de surdos não se faz apenas com a presença da língua de sinais. Deve-se reconhecer que não está sendo suficiente colocar na escola “alguém” que conheça, muitas vezes basicamente, a língua de sinais. Toda a sociedade deve adaptar-se e não bastam discursos oficiais. As mudanças e adaptações têm que se traduzir em atitudes, nas relações com o outro, com as minorias, com os que também querem aprender, com os sujeitos surdos que merecem ter suas capacidades valorizadas.

As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema lingüístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual [...] e isto significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (SKLIAR, 2010, p. 28).

Para se defender desses equívocos no trato com o aluno surdo e evitar o declínio para a “pedagogia do desastre”, Perlin (2006, p. 69) propõe que se deve privilegiar a “pedagogia da diferença” ou a “pedagogia surda”, na qual é considerada a alteridade dos sujeitos em princípios que busquem “a) enfatizar o fato de ‘ser surdo’ b) conservar a identidade como povo surdo c) exaltar a língua de sinais d) transmitir valores culturais e) constituir a interculturalidade”. Nessa proposta, o surdo é entendido como sujeito dotado de subjetividade, de alteridade — “a identificação como sujeito surdo não é identificação como deficiente, é identificação como sujeito cultural” (PERLIN, 2006, p. 69). A pesquisadora critica posturas assistencialistas de piedade e caridade para com o surdo e exalta a presença da

língua de sinais nos modelos bilíngues de educação que adotam um currículo multicultural, trazendo para os espaços da sala de aula a diversidade de manifestações culturais existentes tanto no universo ouvinte quanto no universo surdo.

Stumpf (2008, p. 20) apoia a educação bilíngue pedagogia surda e afirma que “pensamos em fazer melhor quando colocamos que a criança surda deve viver sua cultura desde sempre e que a pedagogia surda precisa estar presente o quanto antes possível na realidade cotidiana da criança surda”.

É importante destacar a participação de todos os envolvidos nesse processo, principalmente a família. O professor não é o único responsável pela educação do surdo. Na opinião de Quadros (1997), é fundamental incluir a família de forma bem orientada e ciente das peculiaridades do filho surdo, mas o professor só poderá fazer essa ponte tendo o conhecimento necessário para exercer tal função.

Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos, enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 29).

Ao professor cabe esclarecer dúvidas quanto às peculiaridades linguísticas, cognitivas e culturais dos surdos, caso essas informações ainda não estejam acessíveis à família que, sem uma orientação adequada, não saberá como acompanhar e auxiliar seu filho. O professor é considerado pela família como o detentor do conhecimento, a pessoa que saberá conduzir o surdo no caminho que o levará ao pleno desenvolvimento, o sujeito com formação, que se preparou e domina a teoria e a prática da educação. E também é desejo da comunidade surda contar com a plena participação da família.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O contexto deste estudo reuniu escolas municipais e estaduais da cidade de Itajaí, Estado de Santa Catarina, nas quais estão matriculados alunos surdos. A amostra dos sujeitos da pesquisa foi composta por professores de Língua Portuguesa que atendem essa clientela. Pretendeu-se contar com a participação de todos os professores que atuam nessa disciplina nas referidas escolas.

O critério para selecionar as escolas inclusivas foi as que atendessem alunos surdos nas séries finais do ensino fundamental, chegando-se a um total de oito escolas, sendo duas estaduais e seis municipais. Sete professores concederam entrevista e quatro deles participaram também das filmagens. Das escolas municipais, uma professora recusou o convite e, das estaduais, uma professora não pôde participar da filmagem porque sua aluna desistiu de frequentar a escola, poucos dias antes da data agendada para o procedimento, por ter ficado sem intérprete. Os professores participantes são identificados pelos códigos PI, PII, PIII, PIV, PV, PVI e PVII. O Quadro 1 caracteriza os sujeitos da pesquisa.

SUJEITOS DA PESQUISA	QTDE
Total de professores convidados	8
Professores que aceitaram participar da entrevista	7
Professores que aceitaram participar da filmagem	4
Professores da rede estadual	3
Professores da rede municipal	4
Professores com formação em nível superior	6
Professores em formação em nível superior	1
Professores com especialização	5
Professores com conhecimento básico de Libras	2
Professores fluentes em Libras	1
Professores auxiliados por TILS	6
Professores que receberam formação ou orientação por parte do poder público para trabalhar com surdos	0

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Neste trabalho optou-se por uma pesquisa qualitativa por privilegiar a análise e interpretação dos dados apresentados nas falas dos atores pesquisados, o que requer um processo mais subjetivo.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio. Essa fase da pesquisa teve por objetivo identificar o conhecimento dos professores acerca da prática da adaptação curricular. Em seguida foi feito o registro das observações das aulas e realizada filmagem com o objetivo de confrontar as afirmações dos professores em suas entrevistas com sua prática pedagógica em sala de aula. As entrevistas e os vídeos foram transcritos e analisados à luz da literatura.

O foco da pesquisa esteve centrado no professor e na forma como ele conduziu sua prática dentro de uma política educacional que contempla a inclusão e seus processos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1998a) foram encontrados subsídios que norteiam a prática educativa de professores atuantes em cenários inclusivos. Destacam-se nesse documento os critérios fundamentais a serem contemplados pelos professores ao elaborar seus planos de ensino, buscando proporcionar aos alunos com necessidades especiais um atendimento que venha ao encontro de suas necessidades. Esses critérios também configuram as categorias de análise desta pesquisa e se traduzem nas seguintes questões: 1) O que o aluno deve aprender? 2a) Como e quando aprender? 2b) Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem? 3) Como e quando avaliar o aluno?

Os PCN apresentam quatro critérios. Nesta pesquisa utilizam-se todos, porém, transformando-os em três categorias de análise, subdividindo a categoria “2” em “2a” para as respostas das entrevistas feitas aos professores e “2b” para os registros em vídeo das aulas.

A abordagem ao professor se iniciou pelo questionamento acerca dos objetivos gerais de aprendizagem, buscando informações de como se dá no espaço escolar a organização da elaboração de seu planejamento. Mais adiante serão abordadas suas estratégias e formas de avaliação.

3.1 SOBRE OS OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Baseando-se nos conteúdos básicos, os professores deveriam discutir os objetivos que nortearão sua prática durante o ano letivo. Abordou-se os professores sobre sua concepção a respeito dos objetivos de ensino e aprendizagem aliados aos conteúdos, buscando respostas para a primeira categoria de análise — O que o aluno deve aprender? —, que corresponde à pergunta inicial feita na entrevista: De que forma o professor traça os objetivos para seus alunos? O Quadro 2 reúne as respostas dos entrevistados.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR I	<i>É assim professora, no meu trabalho sempre eu procuro trabalhar de uma forma mais objetiva possível. Então, eu sou aquele professor que procura assim, não complicar as coisas, procuro passar de uma forma bem objetiva [...]</i>
PROFESSOR II	<i>No geral eu olho o conteúdo que eu tenho que trabalhar no ano e tem a divisão por bimestres. Infelizmente a gente não pode ficar só naquilo, porque quem se eu ver... semana passada eu fui dar aula de adjuntos adnominais e adverbiais para a 7ª série, só que eles não lembravam o que é que era o substantivo, o adjetivo, então eu tive que voltar, então o plano serve pra gente não estar fugindo totalmente, só que volte e meia tens que deixar tudo de lado e estar voltando lá no comecinho.</i>
PROFESSOR III	<i>Primeiramente a gente senta para planejar o ano em grupo, no grande grupo, todo o colegiado e aí depois cada professor na sua área, se tiver mais de um professor de Língua Portuguesa, aí nos planejamos para trabalhar... o que um trabalha o outro também trabalha, mas o que muda é a metodologia dentro da sala às vezes, mas o conteúdo, as práticas, fica a cargo de cada professor.</i>
PROFESSOR IV	<i>Ele precisa saber da história, o que era antes, o que é agora, como é que surgiu, para ele saber que isso é o que a gente tem e a partir disso eu vou ensinar outras coisas: a gramática, a literatura, a produção de texto.</i>
PROFESSOR V	<i>Eu penso que chegando no final do ano, se o aluno não aprender nada, eu quero que saiba ler bem e escreva bem e interpretar texto.</i>
PROFESSOR VI	<i>Primeiro a conscientização da língua, da gramática, tanto escrita como a oral, eu acho que o básico é isso. Daí lógico vão na boa escrita, boa leitura, conscientização da língua formal, da língua coloquial, então colocar eles a par do bem escrever, fazendo com que eles escrevam redações, que eles criem textos.</i>

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR VII	<i>Ensinar a ler bem mesmo, a escrever um bom texto [...] trabalho com bastante gramática, mas a gramática básica porque não adianta se ele não sabe nem escrever ainda não adianta trabalhar com aquela sintaxe, toda complicada, então esse e levantar a auto-estima deles porque eles têm a auto-estima muito baixa.</i>

Quadro 2: Respostas à questão: De que forma o professor traça os objetivos para seus alunos?

Observa-se que o PI demonstrou dificuldade em definir objetivos de aprendizagem. Ao ser questionado, afirmou que procura “trabalhar de uma forma mais objetiva”, demonstrando ausência de familiaridade com atividades que envolvem o planejamento do professor. Carvalho (2010) pontua que existem professores que, partindo do pressuposto equivocado de que todos têm plena consciência das funções da escola e de seu papel para o exercício da cidadania, não inclui essa discussão em seus planos de aula, como se não fosse importante examinar a questão.

O PII afirmou que traça seus objetivos educacionais consultando as recomendações da Secretaria de Educação, porém, faz uma sondagem com os alunos e, se perceber defasagem em relação aos conteúdos contemplados no planejamento, faz uma revisão para dar continuidade à disciplina. Relatou, com um exemplo, que os alunos apresentaram dificuldade com os adjuntos adnominais e adverbiais e houve a necessidade de revisar adjetivos e substantivos para depois passar ao conteúdo proposto no início.

Segundo o PIII, “o que um trabalha o outro também trabalha, mas o que muda é a metodologia dentro da sala às vezes, mas o conteúdo, as práticas, fica a cargo de cada professor”. Há uma prática nesse grupo de não flexibilizar os conteúdos, independentemente da diversidade que se possa encontrar nas salas de aula.

Guedes (2006) apresenta o que seria significativo no ensino de língua portuguesa e destaca a intenção comunicativa da língua, os processos didáticos que privilegiem o uso e a funcionalidade da leitura e da escrita em interações sociais. Conhecendo as necessidades dos alunos em relação à funcionalidade dos conteúdos, o professor pode utilizá-los para traçar objetivos claros e significativos à sua aprendizagem.

O PIV salientou, em seu objetivo principal, a importância de o aluno conhecer os “porquês” do conteúdo trabalhado, a origem, a história e, a partir dessa consciência, trabalhar os demais conhecimentos da língua portuguesa. Para os professores PV, PVI e PVII, os objetivos principais focam o bom ler, escrever e interpretar. As questões comunicativas presentes na funcionalidade da língua, tão defendidas por Oliveira e Wilson (2010) e Cunha (2010), não foram pontuadas.

Ressalta-se que traçar objetivos é o primeiro passo para se delinear a prática educativa. Sem objetivos claros em relação ao que se entende como significativo e que represente uma função social para os alunos, a atividade pedagógica vira “fazer por fazer”, levando a classe ao desinteresse pela aula.

Coll (2002) salienta a importância do currículo e dos processos que o norteiam, dentre eles os objetivos. A definição de estratégias parte desses objetivos, que revelam a forma mais adequada para uma avaliação diagnóstica condizente com as condições de reciprocidade e intersubjetividade atribuídas à individualidade da classe.

Dentre os objetivos de aprendizagem traçados para a turma em geral, questionou-se os professores sobre seus objetivos mais específicos, voltados, neste caso, para os alunos surdos. Para tanto foi lançada a seguinte questão: Quais os objetivos que o professor traça quando se depara com um aluno surdo? As respostas são apresentadas no Quadro 3.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR I	<i>Eu me desespero, porque assim, hoje em dia está difícil de trabalhar com crianças, entre aspas, normais, vamos colocar assim. Eles têm muita dificuldade porque a indisciplina é tão generalizada que até o aluno que escuta bem, que tem uma boa visão, que tem uma boa fala, ele tem dificuldade.</i>
PROFESSOR II	<i>Que pelo menos ele compreenda alguma coisa do que está escrito e que consiga se comunicar, mesmo os surdos, eles têm uma maneira diferente de escrever, por exemplo, eles escrevem: “eu falo”, “eu falar”, mas eu quero assim, que ele saiba conjugar os verbos, por isso que eu estou praticando bastante com ele.</i>
PROFESSOR III	<i>Mas, tudo é planejado, tem planejamento na escola e tal, mas isso no geral. Até porque a minha aluna específica, ela não é uma aluna desde o início do ano na escola, ela entrou depois, bem depois. [...] na verdade busco fazer no geral porque ela tem uma tradutora, não especificamente fazer algo a parte para ela.</i>

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR IV	<i>[...] além de se comunicar, se informar também [...]. [...] Sendo ela da forma escrita ou da forma visual ou não verbal, mas o que vai chegar para ele de forma mais comum vai ser a escrita, ele precisa saber ler, ele precisa saber o que está escrito, não é só para ele se comunicar, mas é para ele não ser enganado, para ele também não ser ludibriado, para ele também entender o que está acontecendo não só pela intérprete ou só pela professora, ele precisa de um caminho autônomo [...]</i>
PROFESSOR V	<i>Um dos objetivos principais dos três era ler e conseguir interpretar.</i>
PROFESSOR VI	<i>A escrita. Ela saber escrever, ela ter conhecimento de todas as sílabas, ela ter entendimento, dela saber... porque ela entende o que ela escreve, mas eu digo assim, porque na verdade, como funciona a mente do surdo? Eu não sei. Porque eu não tive aula sobre isso.</i>
PROFESSOR VII	<i>Este aluno faz a mesma coisa que os outros porque as salas são cheias, não dá para ficar preparando...</i>

Quadro 3: Respostas à questão: Quais os objetivos que o professor traça quando se depara com um aluno surdo?

Verifica-se que o PI desconhece as peculiaridades dos alunos surdos, desconsiderando qualquer necessidade de se definirem objetivos específicos de aprendizagem.

Ao indagar o PI sobre sua concepção de objetivos educacionais, pôde-se identificar a falta de clareza quanto a esses processos, o que levou à inferência de que não seria diferente em relação aos objetivos a serem traçados especificamente para os alunos com necessidades especiais.

O PII espera do aluno surdo que ele “compreenda alguma coisa” do que está escrito e que consiga se comunicar, além de aprender a conjugar os verbos. O seu foco está nas questões gramaticais, que não têm relação com o trabalho voltado para as práticas de letramento defendidas neste estudo por Fernandes (2006) e Soares (2005), por não configurar-se por um conhecimento funcional, de uso social.

O relato da PIII — “Até porque a minha aluna específica, ela não é uma aluna desde o início do ano na escola, ela entrou depois, bem depois” — sinaliza que o ingresso da aluna na classe não a fez perceber a necessidade de uma mudança, mesmo que sutil, em sua prática. A professora acredita que isso não é necessário pelo fato de essa aluna estar acompanhada de intérprete de Libras. Para ela, todas as questões pedagógicas estão satisfeitas com a introdução da intérprete no

processo. Lacerda (2009) ressalta que apenas a presença do intérprete de Libras em sala de aula não garante o sucesso da aprendizagem. O professor precisa mudar sua prática, atentar para as habilidades visuais da pessoa surda e aproximar-se do aluno para conhecer suas peculiaridades.

Machado (2008) registra a necessidade de se conhecer as peculiaridades dos alunos surdos para, a partir desses conhecimentos, identificar necessidades diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

O PIV parece ter mais conhecimento das necessidades educativas de seu aluno surdo, focando seus objetivos na comunicação e na autonomia do educando como sujeito social. Seu olhar condiz com as teorias apresentadas por Cagliari (1998) ao privilegiar aspectos comunicativos da língua como objetivos primordiais.

Os PV, PVI e PVII priorizam em seus objetivos a leitura, escrita e interpretação de textos. A aprendizagem da língua funcional e comunicativa não foi apresentada. A PVII enfatizou a impossibilidade de se preparar algo específico para o surdo porque as salas muito cheias a impedem de fazer esse trabalho; portanto, o aluno “faz a mesma coisa que os outros”. Os outros (ouvintes) trabalham com contos, poesias e muita literatura clássica. A professora não apresentou em sua fala trabalho com textos informativos, de uso social com diferentes intenções comunicativas.

A orientação dos estudiosos sobre o plano de ensino e o currículo é a de que, ao entrar na sala de aula, o professor de Língua Portuguesa já deve ter definidos objetivos que norteiam sua prática ao longo do processo, porém, seu plano de ensino não está cristalizado; há flexibilidade para, após identificar as necessidades de aprendizagem específicas da classe, fazer alterações ou até mesmo incluir ações que julgar pertinentes.

Uma vez traçados os objetivos, o professor parte para a definição das estratégias. A seguir são analisados os depoimentos dos professores sobre essa questão.

3.2. SOBRE AS ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Para alcançar os objetivos propostos, o professor deve definir estratégias que possam privilegiar diferentes habilidades. A melhor forma de ensinar é a forma como o aluno aprende. Para compreender melhor a dinâmica dos professores nesse sentido, buscaram-se respostas para a segunda categoria de análise — Como e quando aprender? —, sintetizada no seguinte questionamento: Quais as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos traçados? Ouvi os relatos dos profissionais no trato com os conteúdos em direção aos seus objetivos por meio das estratégias de ensino. As falas dos entrevistados estão transcritas no Quadro 4.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR I	<p><i>É. Eu trabalho com textos e trabalho a gramática também contextualizada, eu toco violão também e trabalho musica, inclusive semana que vem eu vou fazer uma aula com eles, vou trabalhar a classe gramatical, então eles vão ter que tirar da musica algumas classes gramaticais com a ajuda da intérprete e... como eu já disse, eu procuro trabalhar de uma forma bem objetiva, procuro fazer com que eles entendam. Vou na mesa, na carteira e explico da minha forma, porque eu não sei me comunicar com eles através de libras. [...] Eu olho os cadernos, eles fazem as tarefas, copiam os exercícios, as atividades, e assim, eu procuro sempre ajudá-los da melhor forma possível e sempre tentando de uma forma mais objetiva, fazendo com que eles entendam, mas, como eu já disse muitos têm dificuldade [...]</i></p>
PROFESSOR II	<p><i>Então eu vejo meu aluno como se fosse um estrangeiro. Eu estou ensinando outro idioma para ele.</i></p> <p><i>Eu tento fazer da minha maneira, é o classificar, porque eu quero que ele chegue no segundo grau pelo menos sabendo o que é substantivo, adjetivo, agora esta semana que vem eu vou começar com advérbios, preposições, é uma viagem ensinar para ele preposições. Eu sei: “ele, não tem em libras preposições”, talvez “para” não sei o que, mas a maioria não tem. Mas tu tens que saber o idioma do país onde tu vives, porque quando ele for fazer um concurso, não sei como é que vai ser na época dele, ele vai ter que entender o que está escrito, então essa é a minha preocupação com ele.</i></p>
PROFESSOR III	<p><i>Enquanto ela tiver uma tradutora que dá o auxílio e pode estar chamando e explicando para ela, é normal, como os outros alunos eu ajo da mesma forma que os outros, tá, não tem nada diferenciado, apenas eu sempre questiono a professora se ela está entendendo quando eu estou explicando que é para poder passar para a menina, isso... eu tenho essa preocupação.</i></p>

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR IV	<i>[...] Eu não conto somente com a intérprete que eu acho que eu não posso largar na mão da intérprete que exatamente tudo que eu falei está explicado, assim está, não, eu busco outros recursos também: imagens, desenho, eu diretamente com ele, do meu jeito de explicar. Sei um pouco de libras? Sei, mas o meu jeito de explicar é um pouco diferente, conto historinha, faço desenho, careta, trago imagens, explico o que é aquela imagem, o que significa.</i>
PROFESSOR V	<i>Ela ia lendo, interpretando o que entendeu da história e fazendo a leitura do jeito dela, em sinais. O intérprete interpretando o que ela ia falando. [...] Para eles eu digo, para ela eu dou a palavra para ela preencher o espaço se é g ou j. [...] Trabalho muito com contos, eu falo e o intérprete interpreta.</i>
PROFESSOR VI	<i>Eu me apoio na intérprete. Eu tenho a preocupação de estar sempre de frente a elas que elas possam ler os meus lábios, eu gesticulo muito e escrevo bastante no quadro porque elas vão aprender me vendo, pelos meus sinais, pelo o que eu escrevo no quadro e pela minha habilidade de se expressar.</i>
PROFESSOR VII	<i>Em especial nenhuma estratégia voltada para ele [...] é só claro que eu não cobro estas faculdades aí de ouvir, de ditado, essa sintaxe toda, isso eu não cobro dele, mas eu não fiz nada específico para ele [...] Foi nos comunicado que não tem intérprete. Não adianta, ninguém sabe lidar com essas situações, falta alguém que conheça a fundo mesmo.</i>

Quadro 4: Respostas à questão: Quais as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos traçados?

Demonstrando desconhecer o universo cognitivo e cultural dos surdos, o PI trabalha com música e se apoia somente na intérprete para ensinar língua portuguesa, sem levar em conta as peculiaridades comunicativas do aluno surdo que se vale do canal visual, não elaborando nenhuma estratégia que privilegie essa habilidade em atividades discursivas. Explorar o canal visual do aluno surdo para desenvolver sua escrita da língua portuguesa é aproveitar um potencial eminentemente significativo e funcional.

O PII afirma que utiliza estratégias experimentais. A partir das observações que faz, vai trabalhando com o aluno surdo e tentando ensiná-lo. Preocupa-se com sua aprendizagem e sua preparação para prestar um concurso público, conhecendo conceitos como substantivos, adjetivos, advérbios, preposições. Este professor prioriza os conhecimentos gramaticais da língua portuguesa, mas eles não foram associados a uma gramática discursiva. Elementos de categorização da língua, regras, classificações e nomenclaturas foram bem pontuados em sua fala.

O PIII demonstra acreditar que a presença do intérprete de Libras é o suficiente para que a aluna tenha total acesso ao conhecimento: “Enquanto ela tiver uma tradutora que dá o auxílio e pode estar chamando e explicando para ela, é normal, como os outros alunos eu ajo da mesma forma que os outros”. A professora parece desconhecer o que muitos pesquisadores vêm afirmando em relação à aprendizagem significativa para o aluno surdo: trabalhar com estímulos visuais. O mesmo procedimento é adotado pelos PV e PVI. A PVII manifesta o desejo de contar com um intérprete em sua sala para poder auxiliá-la. Acredita que seria mais fácil trabalhar com o aluno surdo. Além de os professores desconhecerem os processos culturais e cognitivos, há ausência de uma língua em comum entre o conhecimento e o surdo.

Os depoimentos dos entrevistados permitem constatar que, para a maioria dos profissionais, a estratégia de trabalho pedagógico com o aluno surdo está centrada na atuação do intérprete de Libras. Consideram não haver necessidade de outros recursos, como os visuais, ou de contemplar aspectos culturais em consonância com a proposta multicultural que as teorias pós-críticas defendem no trato com a diversidade em sala de aula.

Guedes (2006) propõe um olhar democratizante para a educação, capaz de enxergar as amarras que se configuram no ensino de língua portuguesa. Critica as “decorebas” gramaticais que extirpam as possibilidades de interação discursiva e interativa da língua e não valorizam a língua brasileira na leitura e na escrita produzida empiricamente nas relações sociais dos aprendentes.

Ao apresentar possibilidades de construir caminhos que privilegiem a diversidade de realidades em sala de aula. Kober (2008) postula em relação à forma peculiar de os alunos aprenderem. Segundo o autor, “o universo da produção visual é marca da cultura ocidental. O próprio alfabeto já é uma conversão do mundo sonoro ao mundo visual, que se torna cada vez mais intenso em virtude das tecnologias digitais de produção de imagens” (KOBBER, 2008, p. 165). Também Skliar (2010) apresenta o canal visual como principal meio de interação social do surdo.

A visão possibilita ao surdo vivenciar experiências que favorecem seu amadurecimento intelectual e sua autonomia social. Sendo assim, ao definir os objetivos educacionais, o professor precisa ter domínio das peculiaridades que constituem o sujeito surdo em sua língua, cultura, identidade e cognição.

Essa concepção e essa prática puderam ser observadas nas falas e na postura em sala de aula da PIV. Ao pronunciar-se sobre as estratégias utilizadas para o trabalho com o aluno surdo, enfatizou o uso de imagens, desenhos e tudo que possa privilegiar a cultura visual dos surdos.

Os trechos dos depoimentos dos entrevistados reunidos no Quadro 5 descrevem momentos das aulas dos PI, PII, PIV e PVI que foram registradas em vídeo. Dizem respeito ao complemento da segunda categoria de análise e correspondem às respostas para a questão: Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem? Destacam-se as informações relativas à dinâmica instituída em sala de aula entre o professor e o intérprete no trato com os processos de ensino.

AULA	PROFESSOR	DESCRIÇÃO
I	PI	<i>Abriu um cartaz com as classificações: oxítone, paroxítone e proparoxítone que foi produzido especificamente para os alunos surdos.</i>
I	PII	<i>A professora começou a aula com a correção dos exercícios referentes à análise sintática. Eram frases que deveriam ser classificadas conforme os conceitos da sintaxe. Durante toda a correção e explicação o aluno surdo fazia atividades no caderno. O intérprete não interpretava o que a professora estava dizendo, ficava observando a atividade que o aluno surdo fazia. Às vezes o aluno mostrava o caderno para o intérprete e ele sinalizava com a cabeça “sim” ou “não” caso estivesse certo ou errado. <i>A professora tentava explicar ao surdo falando, fazendo anotações no caderno e fazendo alguns sinais. O intérprete observava.</i></i>
I	PIV	<i>A intérprete ainda não havia chegado quando a professora começou a aula, mesmo assim, por conhecer língua de sinais, a professora apresentou ao aluno surdo o material que seria trabalhado (histórias em quadrinhos) e explicou para ele em Libras qual o assunto da aula.</i>
I	PVI	<i>A professora iniciou a correção da prova. Ela não fala nada em língua de sinais, mas olha e fala diretamente com a aluna surda para saber se está entendendo. Mesmo sem saber se comunicar ela tenta se aproximar.</i>

Quadro 5: Descrição de trechos das filmagens das aulas - I

O PI preparou um cartaz com os conceitos de oxítone, paroxítone e proparoxítone especificamente para uso dos surdos. Os conceitos que constavam no cartaz eram iguais aos que estavam no quadro.

O conteúdo exige um domínio que os surdos não têm: o som. Assim, o destacar sílabas tônicas de palavras colocadas em um cartaz em nada ajuda o aluno surdo. Carvalho (2010) se posiciona sobre isso, afirmando que, “como os conteúdos curriculares mantêm estreita relação com os objetivos, é desejável que as adaptações significativas se desencadeiem a partir dos conteúdos”. Faz-se pertinente a reflexão sobre até que ponto esse tipo de conteúdo é significativo e trará conhecimento de uso social para os alunos.

O PII trabalhou com frases descontextualizadas, fragmentadas, solicitando a análise sintática de cada uma delas. Explicava enquanto corrigia, mas as explicações não chegaram ao surdo porque o intérprete observava a tentativa do aluno em cumprir a atividade apenas sinalizando positiva ou negativamente conforme a avaliação que fazia da atividade. O intérprete também não mediou a comunicação no momento em que o PII se aproximou e tentou explicar ao aluno.

As adaptações curriculares oferecem flexibilidade para o professor selecionar os conteúdos conforme julgar significativo e funcional para o aluno com deficiência. Sendo assim, há que se refletir sobre a funcionalidade de se explorar sílabas tônicas ou o estudo do som das palavras com alunos surdos. Pensar na aprendizagem de língua portuguesa de forma discursiva demanda abordagens que utilizem textos de diferentes intenções comunicativas. O trabalho com “picuinhas da gramática”, como afirma Guedes (2006, p. 14), não leva ao domínio do uso social da língua em diferentes contextos.

A PIV, por ser fluente em língua de sinais e por ter concepções sócio-interacionistas a respeito da aquisição da língua, voltadas para o exercício da língua de forma comunicativa, partindo de pressupostos gramaticais descritivos da língua e de uma linguística contrastiva, faz inferências em sua aula que propiciam ao aluno surdo efetiva participação e interação com o assunto proposto.

O esforço da PVI é louvável. Mesmo sem conhecer nada a respeito da educação de surdos, ela procura fazer com que a aluna perceba que a professora se interessa pela sua aprendizagem. Verificam-se limitações nas tentativas da professora. Uma aluna ouvinte ajuda na explicação dos conteúdos nos quais a colega surda apresenta mais dificuldades.

Não se observou, em nenhum dos contextos registrados, o trato com a língua portuguesa para o aluno surdo como uma língua estrangeira, como uma segunda língua. Os professores, com exceção do PIV, ensinam a língua portuguesa como se

fosse sua língua materna. Não buscam no seu conhecimento prévio da língua de sinais o ponto de partida para fazer relações e apresentar significados na segunda língua, da forma como propõem os estudos de Quadros (1997) e Durão (2004).

Trechos dessas observações, feitas a partir dos registros em vídeo, encontram-se transcritos no Quadro 6.

AULA	PROFESSOR	DESCRIÇÃO
I	PI	<p><i>Enquanto os outros alunos copiavam a intérprete apontava as palavras no quadro e explicava para os surdos como fazer o exercício.</i></p> <p><i>Quase no final da aula o professor foi olhar no caderno dos alunos surdos, que não fizeram nenhuma pergunta e apenas mostraram o caderno. Em um deles o professor pegou o lápis e colocou a resposta tentando explicar oralmente. A intérprete auxiliava outros alunos enquanto isso.</i></p>
II	PII	<p><i>O aluno foi encaminhado para o laboratório de informática para ler os slides que a professora preparou com os conceitos e exemplos de pronomes e preposições.</i></p> <p><i>O aluno passou a aula lendo. A intérprete passou o tempo todo ao lado do aluno aguardando que ele lesse.</i></p> <p><i>Em determinado momento o aluno tentou explicar para a intérprete o que ele havia entendido do conceito de “vossa santidade”. A intérprete alegou que não conseguia explicar para o aluno surdo o significado do conceito.</i></p>
I	PIV	<p><i>O aluno surdo explorou o material apresentado pela professora e trocou algumas informações com ela a respeito de seu conhecimento sobre o assunto. Tudo se passou em língua de sinais. A intérprete ainda não havia chegado. Os demais alunos ouviam o que a professora dizia, pois falava um pouco em língua de sinais e um pouco em português oral e apresentava o livro com a história em quadrinhos um pouco para a turma e um pouco para o aluno surdo.</i></p>
I	PVI	<p><i>A professora corrigiu a prova no quadro e a aluna surda copiava os exemplos e olhava para a intérprete buscando entender a explicação. A professora sempre pergunta se a aluna está entendendo. Os recursos são o quadro e a caneta.</i></p>

Quadro 6: Descrição de trechos das filmagens das aulas - II

O PI, em determinado momento, tentou dar conta de um aluno surdo sem a presença da intérprete para mediar a comunicação. A intérprete, por sua vez, tentava explicar o conteúdo abordado em Libras para os demais. As competências

de cada um não se somaram nesse momento de interação com os alunos, que podem não ter tido acesso ao conhecimento de forma plena.

O PII encaminhou o aluno surdo para o laboratório de informática, acompanhado pela intérprete. O aluno precisava estudar conceitos organizados pela professora em slides. Durante a leitura, ele fez perguntas sobre o conteúdo para a intérprete e ela afirmou não estar preparada para dar as explicações necessárias.

Lacerda (2009, p. 34) afirma que “a presença de um ILS não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado [...]”.

Segundo a autora, o processo de ensino se faz nos procedimentos metodológicos e nas adaptações adequadas, algo que cabe apenas ao professor definir. O intérprete, pelas atribuições de sua função e por sua formação, não garante ao aluno surdo uma educação plenamente inclusiva. O intérprete de Libras é apenas um dos elementos constituintes da inclusão que por si só pode não garantir a total acessibilidade.

Sem o conhecimento sobre as peculiaridades do aluno surdo, o professor limita as possibilidades de traçar objetivos, estratégias e procedimentos de avaliação que atendam às necessidades, respeitem as peculiaridades e potencializem as habilidades desse educando. Há um mito de que, se o aluno surdo tem um intérprete de Libras, não se faz necessária mais nenhuma outra adequação na prática educativa. É como se a simples presença do intérprete tornasse o processo completo.

Situação diferente foi registrada na aula da PIV. A professora trouxe material que foi facilmente identificado pelo aluno surdo e sua exposição do conteúdo foi na língua de sinais. A ausência da intérprete não comprometeu a participação do aluno surdo na aula, pois a professora estava munida de material visualmente significativo para ele e a familiaridade com a língua visual-espacial possibilitou que toda a turma fosse contemplada com o conhecimento.

A PVI tentou falar com a aluna surda, fez apontamentos e falou bem articuladamente, mas o próprio conteúdo e a forma como ele estava sendo apresentado não convergiram para uma interação mais significativa com a aluna. Os exercícios propostos na prova eram fragmentados, descontextualizados, longe da proposta de uma abordagem gramatical discursiva.

Tendo analisado o que dizem os professores sobre objetivos e estratégias, passa-se a apresentar a percepção deles a respeito de avaliação.

3.3 SOBRE OS PROCESSOS AVALIATIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A avaliação é a etapa final de todo processo de ensino e aprendizado. Este estudo mostra que diferentes habilidades exigem diferentes formas de avaliação para possibilitar que todos possam expressar seu conhecimento.

A avaliação tem estreita relação com os objetivos de aprendizagem e corresponde à terceira categoria de análise definida para esta pesquisa, baseada na seguinte pergunta: Como e quando avaliar o aluno? As respostas dos professores entrevistados estão reunidas no Quadro 7.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR I	<i>Eu procuro avaliar o aluno como um todo, desde a pontualidade, a assiduidade, o comportamento na sala de aula conta muito, a atenção, a participação, eu não avalio só por uma simples prova, eu acho que tem dia que o aluno não está bem para desenvolver determinado conteúdo, mas, eu procuro sempre avaliar como um todo, desde a presença dele, e a participação em sala, o desenvolvimento durante as aulas, e enfim, eu não sou aquele professor dez questões.</i>
PROFESSOR II	<i>Caderno. Só que é o seguinte, por exemplo: quem aqui, ele errou um monte de coisas. A questão de bota pro plural, errou várias coisas. Não vou dar uma nota, entende? É bem diferente. Eu me sinto incapaz de ter uma avaliação correta para ele, entende? Eu faço o que eu acho que é. Quem, a nota que ele ia ter no primeiro bimestre, ia ser um oito, mas é assim, são os trabalhos ligados a questão dele.</i>
PROFESSOR III	<i>[..] ela vai olhar para mim e eu sei que ela vai fazer a leitura labial [...] [..] mas ela também tem um aparelho, mas se nega a usar o aparelho, então eu penso até que se ela usasse o aparelho seria bem melhor até [...] [...] Eu nunca fiz nada especial para nenhum tipo de aluno que eu tive assim, ela é a segunda [...] [.] ela consegue fazer aqueles (fez um ruído) não sai a palavra correta, mas ela tenta se expressar de alguma forma, então existe comunicação, isso é o mais importante, independente se sair errado, qualquer coisa, se ela falou e eu entendi ou se eu falei e ela entendeu então existe comunicação, mesmo sendo surda. [...]</i>

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR IV	<i>Nesse momento eu estou cobrando dele que ele me diga o que ele entendeu, do jeito dele, em língua de sinais, desenhando, escrevendo o que ele conseguir, é o que eu estou usando neste momento, que ele me responda quando eu perguntar aquilo que eu expliquei, aquilo que ele tem dúvida ele pode perguntar, eu preciso dele essa resposta, o que ele realmente entendeu, eu não quero... eu vou lutar muito em relação a isso, que ele não faça de conta que está entendendo, que ele faça a obrigação, ele tem que ter isso, ele tem que entender, independente se ele é surdo, se ele não é, com todos e ele principalmente, ele me responder: “você entendeu?”, “o que é que é? Me explica então?” “Eu estou aqui para te entender, se você não entendeu eu explico de novo do meu jeito”, a intérprete pode até sair, eu quero você e eu, vamos explicar, vamos sentar, vamos conversar?</i>
PROFESSOR V	<i>A avaliação é descritiva. Dependendo do que eu for avaliar é como eu avaliaria qualquer outro porque eu já ensinei a regra então eu não posso avaliar ela diferente dos outros, mas na hora da escrita das palavras a avaliação é diferente porque eu sei que algumas palavras não vai ter então eu não posso avaliar a coerência e coesão como eu avalio os outros.</i>
PROFESSOR VI	<i>A intérprete vai falar com ela, eu vou perguntar para a intérprete, a intérprete vai perguntar para ela em língua de sinais e ela vai me responder, e aí eu quero ver se ela consegue escrever, a gente ditar para ela e ela escrever, porque eu quero ter um escrito dela, porque daí eu vou avaliar ela. Para ela vai, ela copia, ela faz, o caderno dela é impecável.</i>
PROFESSOR VII	<i>Eu sempre avalio ele como um todo [...] eu não cobro esta questão da gramática, como a gente cobra nos outros, não olho isso [...] Como a gente não pode reprovar eu não sei quais são as capacidades, como a gente sabe que não pode reprovar, que não pode ficar segurando esse aluno, tem que passar, não interessa, se sabe ou não sabe tem que passar.</i>

Quadro 7: Respostas à questão: Como e quando o professor avalia o aluno surdo?

Em geral os professores apresentam incertezas no fazer avaliativo e não relacionam seus objetivos aos instrumentos de avaliação. Percebe-se incoerência nos discursos de credibilidade quanto à capacidade dos alunos surdos e também naquilo que os docentes consideram pertinente valorizar na avaliação.

O PI não entende o instrumento de avaliação como instrumento diagnóstico para definir estratégias. Não mencionou formas de avaliação diferenciadas e quais conhecimentos são pertinentes ao aluno surdo na aprendizagem da língua portuguesa. Considera as tarefas do caderno, a pontualidade e os trabalhos realizados. O mesmo procedimento é adotado pelo PII e pelo PVII.

As entrevistadas PIII e PVI relatam que se apoiam na leitura labial que as alunas possam fazer para avaliá-las. PIII enfatiza que “[..] ela vai olhar para mim e eu sei que ela vai fazer a leitura labial [...]” e afirma: “Eu nunca fiz nada especial para nenhum tipo de aluno que eu tive”. Já a professora PVI declara que “a intérprete vai perguntar para ela em língua de sinais e ela vai me responder”. As professoras privilegiam práticas relacionadas às percepções auditivas no lugar da percepção visual peculiar a uma aluna surda que fala em língua de sinais e precisa da intervenção de uma intérprete para compreender os conteúdos trabalhados ou do conhecimento do professor acerca da língua de sinais. A PVI também admite que não tem a prática de flexibilizar conteúdos e estratégias por conta de ter alunos surdos em sua sala de aula.

A PIV privilegia a avaliação em língua de sinais, solicitando que o aluno responda diretamente para ela. Em relação à avaliação escrita, ainda não está acontecendo. Mesmo privilegiando a primeira língua do surdo para expressar seus conhecimentos, a professora ainda não vê resultados na escrita. A base que esse aluno teve não lhe deu subsídios para que chegasse nas séries finais do ensino fundamental, respondendo adequadamente às atividades propostas na forma escrita e que fazem parte do estágio educacional em que se encontra. A professora tenta buscar, nos conhecimentos que esse aluno tem na língua de sinais, elementos que possam dar a ele significados na aprendizagem da língua portuguesa para posteriormente passar ao registro desses significados através da escrita.

A PV enfatiza o fato de não considerar a ausência de elementos conectivos nas produções textuais dos alunos surdos. Verificou-se que essa informação se repete nos depoimentos de todos os outros participantes da pesquisa. Foi unânime entre os professores tanto a aceitação dessa forma peculiar de os surdos escreverem quanto a tentativa de entender o significado das produções textuais através das palavras utilizadas no texto que tenham relação com o assunto proposto. Nenhuma estratégia foi apresentada por esses professores no sentido de ensinar aos surdos a produzir textos em língua portuguesa, contemplando o máximo de elementos sintáticos possíveis e compreensíveis.

Zabala (1998) ressalta a importância de se pensar a avaliação como instrumento diagnóstico para repensar a prática educativa, objetivando o maior aproveitamento possível dos alunos. Observar simultaneamente os processos individuais e os grupais pode melhorar a qualidade do ensino na ação avaliadora.

O PI enfatiza os constituintes de seus critérios avaliativos: a pontualidade, a assiduidade e o comportamento, além da prova. O olhar crítico frente aos resultados das avaliações baseadas nos objetivos de aprendizagem não é citado. No caso dos alunos surdos, os PCN orientam, considerando suas necessidades especiais, que o processo avaliativo deve focalizar: aspectos do desenvolvimento como comunicação e linguagem, o nível de competência curricular em relação aos conteúdos anteriores e a serem desenvolvidos e o estilo de aprendizagem que motiva os alunos, que potencializa a capacidade de atenção, os interesses acadêmicos, as estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender.

Sendo assim, no atendimento aos alunos com necessidades especiais, esses critérios devem ser considerados, garantindo procedimentos adequados à sua aprendizagem.

Chama a atenção no relato da PVII a seguinte fala: “[...] como a gente sabe que não pode reprovar, que não pode ficar segurando esse aluno, tem que passar, não interessa, se sabe ou não sabe tem que passar”. Com uma determinação desse tipo, nem o professor nem os alunos se esforçam para ensinar e aprender. Difundir um discurso de que aprender na escola é aprender para a vida pode não funcionar frente à tentadora proposta de aprovação incondicional. A noção de inclusão confundida com integração, a deturpada visão de respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a dificuldade dos professores em lidar com o ensino de pessoas que apresentam necessidades diferenciadas de aprendizagem têm formado uma geração de estudantes que chegam ao final do ensino fundamental sem os requisitos básicos para se constituírem como sujeitos letrados.

Alguns professores entrevistados destacam essas lacunas na produção textual de seus alunos surdos. PI faz referência ao fato de que “eles usam o verbo muito no infinitivo ‘eu comer’, ‘eu fazer’, ‘eu sentar’; então eles têm dificuldade para conjugar o verbo, mas, assim, lógico, eles têm uma série de dificuldades”.

Daí a galera fala assim “tá, mas eles têm aqueles movimentos de que eles têm que escrever da maneira deles”; “não, é que eles não conjugam”; não, mas ele vai ter que aprender comigo. Ah, que é que ele tem... ah, ele não usa preposições, mas ele vai ter que aprender quais são as preposições que ligam um termo ao outro, porque ele vai chegar lá, até, até, até... daí nessa só catando palavras, não, ele tem que saber que aquela palavra liga uma a outra (PII).

A PII pretende trabalhar aspectos que são realmente importantes para o conhecimento do aluno surdo, porém, a ênfase aos aspectos gramaticais dissociados da ação comunicativa a leva a avaliar as atividades do caderno e os trabalhos, não dando tanto peso à produção textual. O objetivo é nobre, os meios é que estão confusos.

A PV comenta: “E assim, uma parte da matéria ‘artigo’ é diferente porque normalmente eles não escrevem artigos nem conjunção”. A PVI acentua: “não, não é completa. Tem palavras que elas não conseguem assimilar e isso eu estou aprendendo com elas; então a intérprete tenta corrigir e escrever na gramática certa para que eu possa entender, entendeu como é?”

Os procedimentos avaliativos devem ficar claros para o professor durante a formação para exercer sua prática. Vejamos o que os professores relatam sobre a formação recebida para atuar na educação de surdos.

Na realidade é inclusão, mas, nada, nem um texto, nós nunca tivemos nem um texto “oh, pega um texto para você ler para você ter noção, como por exemplo da questão dos surdos, o que você vai avaliar? O que precisa cobrar de uma criança destas?” Que já ajudaria bastante. De um texto, um texto simples, para que a gente possa... as habilidades, o que você pode cobrar? Porque às vezes tu pega o texto dele na hora de corrigir e aí você não sabe nem o que cobrar (PVII).

Pelo relato dos professores, há uma confusão generalizada entre o respeito às diferentes formas de expressão e a cobrança de conhecimentos que poderiam ter sido apreendidos pelos surdos, mas não são por causa de equívocos nas práticas de ensino e no entendimento que se tem do que pode ou não ser cobrado deles.

Fernandes (2009) aborda essa problemática e corrobora o que é defendido neste estudo: o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdo, baseado em práticas funcionais e comunicativas, fazendo contrastes entre os sentidos na sua primeira língua em relação à apropriação da segunda.

Para obter informações sobre as orientações recebidas pelos professores para o trabalho com alunos surdos, foi questionado se a escola ofereceu alguma formação, se houve alguma iniciativa para a formação de professores nesse sentido. As respostas estão transcritas no Quadro 8.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
PROFESSOR I	<p><i>Não, não. Neste sentido não. O que era colocado para a gente... tivemos seminário, formação continuada, mas, com objetivo geral. Para alunos da escola. Não alunos com necessidades especiais. Talvez se eu quisesse buscar coisas além do que o município...</i></p> <p><i>Não. É uma coisa assim... assustadora, porque fala-se tanto de inclusão social, mas é tão pouco investido em cursos, materiais, então, é bem pouco falado. Eu nunca tive um curso para trabalhar especificamente com alunos com necessidades especiais.</i></p>
PROFESSOR II	<p><i>Quando eu recebi a J., só falaram assim, não houve nada de estar colaborando assim.</i></p> <p><i>Agora o S. Eu fiquei sabendo, eu me senti mais preparado para o Silas por causa do curso que eu fiz (libras), que senão também não sei, porque o que eu fiquei sabendo é que ele era surdo e que era bom ter um menino do lado que ajudava, isso que eu fiquei sabendo.</i></p> <p><i>Pessoal até dá umas dicas, algumas coisas.</i></p>
PROFESSOR III	<p><i>Não. Nenhuma. Nenhuma orientação mesmo. Porque eles estão disponibilizando o intérprete, então eu penso que não é negócio para o Estado ou para a gerência estar investindo no professor ou preparando, capacitando o professor para lidar com esse tipo de situação em sala, mas é necessário tá? Não é descartado.</i></p>
PROFESSOR IV	<p><i>Não teve. Oferecendo não. Não me lembro de nenhuma. Simplesmente como se isso não existisse.</i></p>
PROFESSOR V	<p><i>Desde que eu comecei não tive nenhuma formação que o município tenha oferecido para que trabalhasse melhor com o aluno surdo, ou tivesse alguma atividade diversificada, eu não lembro, não existiu, porque se tivesse existido eu teria feito. Então, eu acho que o apoio do município enquanto instituição ou da secretaria não teve nenhum. Da escola também eu te digo que bem pouco, muito pouco. Eles dizem que tem um aluno ali surdo, tem o intérprete e se vira, se o aluno não conseguir.</i></p>
PROFESSOR VI	<p><i>Específico na área de surdez, não. É muito bonito as leis no papel, mas na realidade, no contexto do dia-a-dia, na formulação do ato da lei, a preocupação deveria ser outra. Como é que você vai exigir do professor técnicas se você não dá a ele. Então se existe inclusão todos os professores deveriam ter uma especialização dada pelo Estado, pelo município, para orientar estes professores, porque assim, o teu dia-a-dia, a tua prática faz com que automaticamente você insira este aluno em sala de aula e tu consigas porque é tua preocupação como mestre, como professor.</i></p>
PROFESSOR VII	<p><i>Não, nada. Na realidade é inclusão, mas, nada, nem um texto, nós nunca tivemos nem um texto "oh, pega um texto para você ler para você ter noção, como por exemplo da questão dos surdos, o que você vai avaliar?"</i></p>

Quadro 8: Respostas à questão: A escola ofereceu alguma formação, houve nenhuma iniciativa para a formação de professores neste sentido?

Observa-se, nas respostas dos professores, a ausência de iniciativa por parte do poder público na preparação desses profissionais para atender aos alunos surdos. Verificando os dados contidos no Quadro 1 é possível traçar um perfil da preparação dos professores para trabalhar na educação de surdos em salas inclusivas. Dos sete professores entrevistados apenas um tem proficiência em Libras — resultado da convivência com a mãe surda que fala em língua de sinais. Outros dois até fizeram um curso básico, mas parece não terem adquirido conhecimentos significativos para a compreensão das peculiaridades da língua de sinais, tampouco para saber utilizá-la em sala de aula em processos educativos. Do que aprenderam no curso, lembram de quase nada.

Do total de professores, apenas um tem especialização em educação inclusiva e é justamente a professora com proficiência na Libras. A maioria dos demais tem especialização, mas não frequentou outro curso relacionado com a educação inclusiva, muito menos educação de surdos.

Conhecer Libras é algo que faz uma grande diferença na prática do professor, principalmente se eventualmente ele não tiver o auxílio de um tradutor-intérprete. No caso da professora que conhece Libras, o atraso da intérprete não comprometeu a interação do aluno surdo com a aula, mas no caso da PVII, que não conta com ajuda de intérprete, é muito difícil saber se seu aluno está entendendo ou não.

Cabe salientar que os processos de implantação de propostas inclusivas na educação brasileira ainda apresentam muitas lacunas e fragilidades, incluindo a necessidade de uma melhor preparação de professores. Mas é importante que esses processos sejam levados ao conhecimento do professor quando é lançado ao desafio da educação inclusiva. Há que se averiguar as condições operacionais do espaço escolar no que se refere à orientação pedagógica, à formação acadêmica e continuada do professor e ao apoio disponibilizado para o trato com os alunos.

Padilha (2009) faz contribuições referentes à formação de professores para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, propondo momentos de estudo nos quais se possam discutir bases para os procedimentos do cotidiano que estarão presentes nas escolhas dos conteúdos, que farão parte dos planejamentos, que indicarão caminhos metodológicos e que embasarão a escolha dos livros, dos textos, das atividades de sala de aula e da avaliação.

Alguns professores se dispõem a buscar alguma formação para tentar se comunicar com seus alunos surdos e ensiná-los, mas não é o suficiente. Há que se

refletir sobre os conhecimentos necessários para que esses professores possam atuar com competência e obter êxito em suas ações.

Todos os elementos envolvidos no processo têm sua parcela de responsabilidade para garantir o acesso à educação e a qualidade de ensino para todos. O poder público tem a responsabilidade de promover formação adequada para a equipe pedagógica e docente e disponibilizar recursos materiais e humanos especializados. O Decreto 5626/05 atribui ao poder público e às demais instituições de ensino credenciadas ao MEC a responsabilidade na formação de profissionais para o trabalho na educação de surdos.

Aos professores cabe reivindicar esse direito para que possam assumir a responsabilidade de se comprometer com o processo, identificando-se como agentes de transformação e significado na vida dos alunos com necessidades especiais, competentes em suas práticas, promovendo momentos de aprimoramento da prática educativa e buscando trocar experiências que o auxiliem a minimizar suas dificuldades e elucidar suas dúvidas.

A leitura das observações contidas no Quadro 9 permite uma melhor compreensão da dinâmica das aulas nas classes frequentadas por alunos surdos.

AULA	PROFESSOR	DESCRIÇÃO
II	PI	<p><i>O professor se aproxima uma vez de um dos alunos surdos, olha seu caderno e faz um sinal de “positivo” para ele voltando a caminhar pela sala do lado dos alunos ouvintes.</i></p> <p><i>O professor chega a conversar por uns 5 minutos com a intérprete, mas não se dirige aos surdos em momento algum. Aparentemente pergunta alguma coisa sobre os alunos surdos. Depois disso, pega sua bolsa e sai da sala, pois acabara a aula.</i></p>
III	PII	<p><i>Nesta aula todos os alunos foram para a sala de vídeo assistir a um filme sobre “Drogas”.</i></p> <p><i>A intérprete faltou. O aluno surdo não teve acesso a informações de como proceder em relação à avaliação deste vídeo e qual o objetivo da atividade.</i></p> <p><i>O vídeo não era legendado nem tinha intérprete na tela. O filme apresentava pessoas dando depoimentos de sua experiência com as drogas.</i></p> <p><i>Ao final alguns alunos também falaram de experiências que tiveram com drogas ou de pessoas que conhecem que tiveram experiência com drogas.</i></p> <p><i>O aluno surdo não deixou de olhar para o vídeo em nenhum momento, mesmo, aparentemente, não tendo acesso a nenhuma das informações contidas nele. O aluno surdo não se pronunciou em nenhum momento sobre o que viu.</i></p>

AULA	PROFESSOR	DESCRIÇÃO
I	PIV	<i>Quando a professora fazia alguma pergunta para o aluno surdo ele respondia e interagia com as informações. Também interage bem com a sala. Conversa com os alguns colegas em língua de sinais.</i>
I	PVI	<i>A professora explicava sobre fonemas e morfemas. A aluna surda sinalizou que não estava entendendo o que era fonema. A professora perguntou qual era sua dúvida, mas a ela ficou constrangida e não quis mais perguntar. A professora insistiu e ela respondeu constrangida que eram os fonemas. A professora se esforçou para tentar explicar novamente, mas ela continuou sem entender, a professora explicou novamente e ela sinalizou que entendeu e começou a verbalizar letras e sílabas bem devagar tentando explicar suas funções. A aluna sinalizou que entendeu de uma forma que pareceu não querer mais atrapalhar a aula.</i>

Quadro 9: Descrição de trechos das filmagens das aulas - III

O PI não deu uma atenção individual significativa aos alunos surdos. Deixou a intérprete acompanhar os alunos e monitorar seu desempenho. O professor se dirigiu à intérprete para obter informações sobre os alunos surdos, mas em momento algum tentou se comunicar com eles.

A PII levou os alunos para a sala de vídeo. Mesmo com a presença do aluno surdo, a professora deu continuidade à aula e às explicações, dirigindo-se ao restante da turma. Ela não se aproximou do aluno surdo em momento algum e não tentou explicar a ele, de forma alguma, a proposta da aula. A ausência da intérprete de Libras comprometeu drasticamente a interação do aluno surdo com o assunto da aula. Enquanto outros colegas expunham suas experiências sobre o assunto, o aluno surdo apenas observava.

Na aula da PIV a intérprete chegou atrasada. Até ela chegar, o aluno interagiu com a professora e com alguns colegas, falando tanto sobre o tema proposto para a aula como sobre outros assuntos de ordem pessoal e próprios de sua faixa etária. O conhecimento da língua de sinais pela professora favoreceu um episódio raríssimo no espaço da escola: a garantia incondicional de que o aluno surdo participe efetivamente de todos os momentos da aula de forma consciente e colaborativa.

Com exceção da PIV, os demais professores não sabem o que fazer na ausência do intérprete de Libras. Podem até tentar, mas nem sabem por onde começar. Muitas vezes, fazer de conta que o surdo não está na sala é a melhor

forma de lidar com a frustração de não saber. A PVII admite, em seus relatos, a frustração de não conseguir se comunicar com seu aluno: “eu não me comunico com ele, até nessas horas eu me sinto impotente porque às vezes eu quero falar com ele, mas eu não tenho Libras”. Sem intérprete, ela amarga o desespero de não saber se o aluno está entendendo ou não e, no caso de perceber que ele não está entendendo, não sabe como fazer para que ele entenda.

A PVI tenta em vão que a aluna surda entenda o que são fonemas. O estudo do som não faz sentido para o surdo. Discriminações dessa ordem são insignificantes para a pessoa surda. Outros conteúdos poderiam substituir tais conceitos e seriam muito mais bem aproveitados pela aluna.

Há uma urgência em cobrar, do poder público, medidas que auxiliem os professores a conhecer e compreender o universo da pessoa surda, a mergulhar na sua cultura, nas nuances de seus diferentes olhares para os sentidos do mundo, de uma forma única e peculiar que só têm aqueles dotados apenas de experiências visuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo caracterizar a percepção dos professores sobre adaptação curricular, correlacionando seu conhecimento à prática na disciplina de Língua Portuguesa para surdos em escolas inclusivas.

A hipótese que guiou este trabalho foi a de que as dificuldades para o ensino de língua portuguesa para surdos e a incerteza na definição do que seria adaptação curricular nessa disciplina caracterizam a percepção do professor das escolas inclusivas.

O estudo cumpriu o objetivo de investigação, na medida em que caracterizou a percepção dos professores em relação à adaptação curricular nessa disciplina e a sua prática pedagógica em salas de aula frequentadas por alunos surdos.

Sabemos que a escola é a instituição que abriga diferenças humanas nos aspectos de gênero, etnia, classe social e cultura, constituindo-se, portanto, num espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito à diversidade, para o exercício da cidadania, para o estabelecimento de relações sociais pautadas na valorização de si mesmo e do outro e no compartilhamento de conhecimentos e experiências, para a coexistência harmônica de diferentes modos de interação e aprendizagem. É a partir desses pressupostos que se constrói o caminho para a integração e também para a inclusão.

Mas a escola tem uma representatividade ainda maior na vida daqueles a quem atende: é dentro da escola que o aluno vai buscar compreender o mundo fora dela. É na escola que se busca a garantia da acessibilidade que muitas vezes não é encontrada em outros contextos.

No caso das pessoas surdas, a busca é por uma aprendizagem significativa, possível a partir da valorização das experiências visuais e capacidades linguísticas que sustentam a comunicação dos surdos e permitem a ele compartilhar, com os ouvintes, informações e conhecimento.

A pesquisa revelou que os professores admitem que os alunos surdos são diferentes e que, portanto, precisam adotar algumas posturas que viabilizem o acesso ao conhecimento, mesmo que seja simplesmente falar de frente para o aluno ou aceitar todas as suas formas de expressão do conhecimento.

Algumas vezes, pela falta de orientação adequada, os professores pecam por excesso de compreensão com o desempenho desse aluno. O que se verificou neste estudo é que os professores até sabem o que precisa ser feito, mas não sabem como. Isso muitas vezes gera frustração e sentimento de impotência.

A inclusão tem motivado debates sobre questões antes pouco discutidas, como a valorização e o reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência e a convivência com seus pares — aspectos que interferem significativamente na educação desses sujeitos. Mas essas potencialidades não têm sido percebidas pela maior parte da sociedade, mesmo porque não são adequadamente estimuladas.

A proposta inclusiva encontra ainda muitos obstáculos para sua efetiva aplicação e um deles é o despreparo dos professores. Entende-se como imprescindível, em qualquer processo de educação inclusiva, a participação e o engajamento de profissionais capacitados para garantir não somente o acesso, mas também a permanência produtiva na escola dos alunos com necessidades especiais.

No caso do aluno surdo, alguns professores o identificam como um estrangeiro na sala de aula, usuário de uma outra língua — a língua de sinais, que é sua língua materna —, sujeito que, pela ausência da audição, potencializa o canal visual para o contato com o mundo que o cerca. São concepções frágeis, vagas, que não sustentam orientações coerentes que favoreçam adequações necessárias no currículo escolar.

De acordo com os PCN, o professor tem flexibilidade para trabalhar, quando necessário, com adaptações de pequeno porte que incluem basicamente conteúdo, estratégia e avaliação. Mas isso geralmente não acontece.

A adaptação curricular de pequeno porte é fundamental para o bom desempenho do aluno surdo. Não se trata de subtrair conhecimentos considerados inacessíveis ao entendimento e à compreensão dos surdos, mas sim de adotar estratégias diferenciadas que privilegiem estímulos visuais e conteúdos significativos para seu uso social, compartilhados através de uma língua visual-espacial que é a língua de sinais.

Na disciplina de Língua Portuguesa, a adaptação curricular demanda a adequação dos conteúdos e pressupõe que o professor, baseando-se nos

conteúdos básicos previstos para a turma com a qual está trabalhando, tenha habilidade de abordá-los de forma significativa para o aluno.

A investigação desenvolvida em escolas itajaienses permitiu constatar que, no caso dos alunos surdos, há muitos equívocos na abordagem de conteúdos relacionados ao estudo da fonética e fonologia, principalmente quando não se faz uma relação da língua portuguesa com a língua de sinais. O estudo dos sons da fala obviamente não tem significado para os surdos.

A adaptação curricular também implica respeito ao pluriculturalismo ou multiculturalismo. A cultura afro-brasileira está dentro das escolas, assim como a cultura indígena, mas a cultura do povo surdo, que tem uma história rica de lutas, conquistas, contribuições sociais e episódios que servem de experiências de vida para toda uma sociedade, não é contemplada nos currículos escolares.

Quando se fala de inclusão, de convivência entre diferentes culturas, pressupondo-se que o surdo precisa conhecer os saberes convencionalmente instituídos pelos ouvintes, é no mínimo incoerente que o surdo seja privado de conhecer sua própria história e compartilhá-la com seus pares ouvintes.

Se a adaptação curricular na disciplina de Língua Portuguesa demanda estratégias pedagógicas diferenciadas, não se podem admitir atividades que utilizem exclusivamente textos escritos, complementadas com apresentação de vídeos sem legenda e debates orais sobre o tema que eles abordam, como se o surdo tivesse o mesmo acesso às informações que o aluno ouvinte. Esse é um exemplo típico de atendimento não adequado aos alunos surdos que este estudo mostrou existir em escolas públicas no município de Itajaí.

Acreditar que a presença do intérprete dá conta de todas as necessidades do aluno surdo também é um equívoco, porque o intérprete é apenas um dos elementos de acessibilidade à informação. Contextualizar as informações e apresentá-las de maneira a ativar estímulos visuais são práticas que podem fazer uma grande diferença na aprendizagem de alunos surdos.

Se o objetivo é formar sujeitos letrados, que não apenas saibam ler e escrever, mas que articulem seus conhecimentos aos diversos usos sociais, deve-se então contemplar conteúdos que favoreçam sua autonomia, que possibilitem a leitura de forma crítica, que os levem ao exercício de identificar as diferentes intenções comunicativas de cada gênero textual.

Espera-se, de um ensino “inclusivo” de língua portuguesa, que ele seja capaz de orientar os alunos para que façam considerações sobre o que é proposto, conheçam a estrutura sintática da segunda língua de forma usual, praticando a escrita, relacionando as culturas existentes nas duas línguas (a portuguesa e a de sinais), tenham contato, em diversos contextos, com diferentes significados, inclusive com expressões idiomáticas que fazem parte apenas do folclore da língua oral e que não são conhecidas pelos surdos, justamente porque as experiências sociais viabilizadas pela audição não possibilitam a eles compartilhar essas informações.

Há que se atentar aos princípios de construção das sentenças, que é um aspecto relevante no momento em que o sujeito surdo precisa da escrita. Ressalta-se que as classificações e nomenclaturas fragmentadas não trarão, aos surdos, habilidades nem conteúdo para a produção textual.

Pode-se trabalhar com uma gramática aliada ao texto, de forma discursiva, não deixando de oferecer aos educandos a oportunidade de refletirem sobre suas construções sintáticas, através da refacção dos textos, construindo significados, trabalhando com aspectos lexicais em contextos diferenciados e com muita, muita informação visual.

A adaptação curricular em Língua Portuguesa envolve também as formas de avaliação e, nesse sentido, o professor deve admitir que o uso da língua de sinais como língua materna pelo surdo não o impede de produzir textos bem elaborados na segunda língua, a língua portuguesa.

Este estudo revelou que o professor costuma justificar a tolerância com textos que apresentam ausência de elementos essenciais às sintaxes na língua portuguesa, argumentando que se trata de uma construção baseada em processos linguísticos da primeira língua que não apresenta esses elementos. Mas o surdo só não aprende o que não lhe é ensinado, mas só pode ser ensinado se as adaptações considerarem seu modo diferente de aprender.

Vendo o surdo como um sujeito estrangeiro em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa deve adequar sua prática de ensino ao membro da turma que já tem uma língua mãe e desconhece a língua que a maioria utiliza. Portanto, o ensino deve basear-se nos significados prévios que esse aluno construiu em sua primeira língua, fazendo relações e contrastes com a língua que está adquirindo.

Apoiada nas pesquisas psicolinguísticas e sociolinguísticas, a abordagem comunicativa ou funcional vem ganhando força e defende a competência comunicativa baseada na realidade linguística dos usuários. Propõe práticas envolvendo concessões para o uso da primeira língua na construção de significados para a aquisição da segunda língua.

A perspectiva da linguística contrastiva também pode ser aplicada aos processos de aquisição da língua portuguesa. Essa abordagem trabalha com a língua viva, pairando sobre as manifestações culturais. Pressupõe que o falante de determinada língua relaciona os aspectos peculiares à língua de sua proficiência à língua que está adquirindo. Questões de ordem sintática, semântica e pragmática são relacionadas de uma língua para a outra para melhor compreensão e aquisição da segunda língua de forma significativa. Essa proposta reivindica um novo olhar do professor para o ensino de língua portuguesa.

Em síntese, trabalhar a adaptação curricular em Língua Portuguesa, adotando metodologias utilizadas para o ensino de língua estrangeira, pode garantir a compreensão de sentidos e o domínio da sintaxe pelos alunos “estrangeiros”. Porém, há que se ter em mente que o professor de Português é o agente que tem compromisso com o processo de continuidade da construção de sujeitos letrados, um processo que teve início nos primeiros anos do ensino fundamental. O aluno, ao chegar às séries finais do ensino fundamental, está em uma fase de desenvolvimento que demanda intervenções pedagógicas capazes de prepará-lo para o exercício da cidadania, para a autonomia e para o trabalho.

O professor de Língua Portuguesa não é o responsável pela alfabetização dos alunos; estes devem chegar a essa fase prontos para viver experiências que o conduzam à formação cidadã. Mas isso só é possível se a base do desenvolvimento escolar vivida durante as séries iniciais garantir subsídios consistentes para seguir nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A comunidade surda defende que esses fundamentos podem ser adquiridos na escola bilíngue para surdos, em ambiente adequado para suas necessidades de aprendizagem, com acompanhamento de professores surdos e ouvintes bilíngues, dentro de uma estrutura toda preparada para respeitar e difundir sua cultura e ensinar as peculiaridades de sua língua de forma natural e discursiva. Depois desse estágio de preparação, considera-se que o aluno surdo esteja pronto para frequentar escolas inclusivas, acompanhado por tradutor intérprete de Libras em todas as

disciplinas. Entende-se que, tendo frequentado a escola bilíngue, ele terá adquirido maturidade intelectual e linguística. Sendo proficientemente maduro, fará melhor uso do trabalho do intérprete e poderá interagir plenamente com os conhecimentos.

É pertinente mencionar que a maioria dos alunos surdos matriculados em escolas inclusivas, em séries iniciais do ensino fundamental, não tem proficiência em Libras por não ter contato com seus pares linguísticos, o que impede a aquisição natural da língua de sinais, valendo-se, muitas vezes, apenas de gestos para se comunicar. Muitos aprendem Libras com os intérpretes, o que retarda o processo de aprendizagem, visto que ainda precisam adquirir proficiência linguística para depois interagir com as informações. Porém, se for educado em escola bilíngue desde a educação infantil, aprenderá a Libras naturalmente no estágio ideal para essa aquisição.

O professor de Português, ao iniciar o trabalho com um aluno surdo proficiente em Libras e em língua portuguesa — considerado bilíngue por ter sido educado em uma escola bilíngue — estará pronto para acompanhar com êxito todos os processos educativos do ensino fundamental e médio, afastando o fantasma da inadequação e da exclusão que tem assombrado a disciplina de Língua Portuguesa na educação de surdos.

Mesmo que o professor tenha recebido formação ideal para trabalhar com sujeitos surdos, considerados estrangeiros na disciplina de Língua Portuguesa em salas inclusivas, o processo pode ficar comprometido se a base linguística e cognitiva não estiver bem estruturada, ou seja, se esses sujeitos não chegarem às séries finais do ensino fundamental com, pelo menos, uma iniciação bilíngue.

O professor, ao dominar o conhecimento sobre a diversidade que o rodeia, pode fazer inferências que julgar significativas e proporcionar, ao aluno surdo, momentos de motivação na leitura e na produção escrita. Esse aluno tem necessidades específicas em sua aprendizagem da língua portuguesa que somente podem ser supridas se forem conhecidas pelo professor.

Para adquirir esse conhecimento é preciso buscá-lo. Mais que uma afirmação lançada para estimular reflexão, esta frase é uma provocação para os professores que desejam conhecer a cultura do povo surdo e com ela aprender a respeitar a diferença e aprender a ensinar esses “estrangeiros” que falam por sinais e também têm muito a ensinar.

Espera-se que este estudo sirva como contribuição aos debates que vêm sendo realizados em todo o país sobre a educação inclusiva e seus desdobramentos institucionais e sociais. A discussão em torno dessas questões não se esgota com o lançamento de propostas educacionais e algumas iniciativas governamentais no sentido de dotar as escolas de mecanismos que favoreçam a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Entende-se que os resultados desta pesquisa podem servir como subsídios para possíveis projetos na área de educação e para planejamentos de ensino que incluam adaptações curriculares e estratégias que privilegiem os saberes e as capacidades dos alunos surdos e contemplem abordagens mais democráticas e verdadeiramente inclusivas, pautadas no direito universal à educação e à cidadania e no respeito às diferenças.

Espera-se, assim, que este trabalho motive pesquisas futuras que venham a aprofundar o tema e trazer à tona novas discussões e novas descobertas.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Adriana. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo**. São Paulo: FTD, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOOS QUADROS, Cynthia Morgana. **As relações interdiscursivas entre a arte, a política e o jornalismo: as charges de Cao Hering**. (Dissertação - Mestrado em Ciências da Linguagem). Palhoça, SC: Unisul, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 15** da Câmara de Educação Básica, aprovado em 1º de junho de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: CNE, 1998b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**, homologado pelo ministro da Educação em 15 de agosto de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. **Lei 10.098/00**, de 19 de dezembro de 2000. Acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. **Lei 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** - ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998a.

BREGONCI, Aline de Menezes; VIEIRA-MACHADO, Leonardo Lúcio. A língua de sinais e a aquisição do português escrito: ferramentas necessárias para o letramento e a emancipação dos sujeitos surdos. In: VICTOR, Sônia Lopes et al. (orgs.). **Práticas bilíngües**: caminhos possíveis na educação dos surdos. Vitória, ES: GM, 2010. p. 43-54.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SC: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHOMSKY, Noam. **Regras e representações**. Tradução Marilda W. Averborg, Paulo Britto e Regina Bustamante. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Knowledge of language**: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

_____. **Language and problems of knowledge**. The Managua Lectures. Cambridge: The MIT Press, 1988.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2002.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-176.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.) **Lingüística contrastiva**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **Libras em contexto**: curso básico. Programa Nacional de Apoio à Educação Surda. Secretaria Educação Especial. Brasília, DF. 2001.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para surdos. Porto Alegre, RS, 1999. Revista Feneis, abr./set. 2005.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 59-82.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori (orgs.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres. A lingüística contrastiva é uma área de estudo fora de época? In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.) **Lingüística contrastiva**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004. p. 03-09.

FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro. **Educar para crescer**, p. 1, jul. 2008. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml>>. Acesso em: 04 abril 2011.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço** - Informativo Técnico-científico do Ines, Rio de Janeiro, v. 1, p. 20-43, 1990.

_____. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania**: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em Ação. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramento na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 114-127.

GÓES, Maria Cecília Rafael; BARBIERI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngüe. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 127-142.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 103-113.

KOBER, Débora Caetano. Práticas de letramento na educação de surdos: de qual lugar falamos? In: MOURA, Maria Cecília; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite (orgs.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos, 2008. p. 161-187.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de libras**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 65-80.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 47-62.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. . Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 128-142.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCAS, Regiane. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apóia a escola de surdos. **Feneis**, n. 4, p. 22-23, jul./ago. 2010.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.

MAGALHÃES JÚNIOR, Ewandro. **Sua majestade, o intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola, 2007.

MCLAREN, P. White terror and oppositional agency. Towards a critical multiculturalism. In: MCLAREN, P. **Critical pedagogy and predatory culture**: oppositional politics in a postmodern era. London: Routledge, 1995.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004.

OLIVEIRA, Mariângela Rios; WILSON, Victoria. Lingüística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-242.

PEDREIRA, Sílvia Maria Fangueiro. **Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da Anped, sessão especial "Educação Especial", Caxambu, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3014--Int.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 113-126.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, Gladis T. T. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 63-84.

PIRES, Cleidi Lovatto; NOBRE, Maria Alzira. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 160-189.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PROJETO ESCOLA VIVA. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 6, C327, 2000.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Muller; FINGER, Ingrid (orgs.) **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2008. p 45-82.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de apoio à educação de surdos. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Anna Christina Bentes et al. (orgs.). **Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed, 1998.

SANTA CATARINA. **Lei nº 11.869**, de 06 de setembro de 2001. Reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Florianópolis, SC, 2001.

SANTA CATARINA. **Portaria E/19**, de 04 de maio de 2004. Dispõe sobre a implementação da Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina em unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2004.

SANTOS, Marlei Budny dos. A fonologia da língua portuguesa e a composição fonológica da língua de sinais. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.) **Linguística contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p. 57-61.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHMITT, Deonísio. **Curso de pedagogia para surdos. Língua brasileira de sinais**. Elaboração: Deonísio Schmitt; Fábio Irineu da Silva; Idavania Marai Souza Basso. Orientação em linguística: Ronice Müller de Quadros. Florianópolis, SC: Udesc/CEAD, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um novo olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 07-32.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados/Edusf, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 143-159.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 16-31.

TÁVOLA, Artur. **A alma dos diferentes**. Disponível em: <www.psicologia.org.br/internacional/pscl26.htm>. Acesso em: 06 maio 2011.

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 09-26.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Uma proposta inclusiva bilíngüe para as crianças menores. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 81-98.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: princípios, políticas e prática em educação especial**. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 abril 2011.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 abril 2011.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ENTREVISTA COM O PI

(O professor tem 5 alunos surdos na 5ª série com intérprete)

Entrevistadora: Boa tarde professor

PI: Boa tarde

Entrevistadora: Bom vamos iniciar com as perguntas né. Primeiramente agradecer a sua disponibilidade para este trabalho. E... primeira pergunta é: Há quanto tempo leciona a disciplina de língua portuguesa e qual é a sua formação?

PI: Há 12 anos aproximadamente. Eu curso o quinto período do curso de letras.

Entrevistadora: Certo. E, quais são as suas experiências com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, quer dizer em geral?

PI: Eu já trabalhei com alguns programas com a ACAPE por exemplo, com classe de apoio pedagógico, ali eu tinha alguns alunos com uma determinada deficiência, apresentavam também déficit cognitivo e eu fazia um trabalho, e eu tinha a minha salinha particular e atendia em média de 4 a 6 alunos por dia, e...

Entrevistadora: No contra-turno isso professor?

PI: Sempre no contra-turno. O aluno estudava de manhã e ia à tarde e os que estudavam à tarde freqüentavam as aulas pela manhã, e estes trabalhos eram diferenciados. Então ali eu trabalhava alfabetização, mas era um trabalho bem satisfatório assim, e eu me identificava muito porque a quantidade de aluno era reduzida então, você poderia, você desenvolvia um trabalho bom, e então eu fiquei ali três anos na escola Melvin Jones...

Entrevistadora: Itajaí?

PI: Itajaí. No ensino fundamental de 5ª a 8ª.

Entrevistadora: Estes alunos estavam de 5ª a 8ª?

PI: Exatamente. É um programa do município.

Entrevistadora: Esse tipo de atendimento tinha também para as séries iniciais, no caso 1ª a 4ª ? existia para esta clientela também?

PI: Exatamente. Existia e era outra professora.

Entrevistadora: Ah, sim. Está certo. Quais são os objetivos que o professor traça para os seus alunos? Alunos com necessidades especiais? Quando os senhor pensa nos objetivos para este alunos? De que forma o professor pensa os objetivos?

PI: É assim professora, no meu trabalho sempre eu procura trabalhar de uma forma mais objetiva possível. Eu tinha um professor de física no segundo grau que ele para explicar determinada equação, ele usava termos, complexos, difíceis, eu tinha muita dificuldade para entender. Certo dia ele chegou na sala de aula e mudou a forma de explicar, então eu disse “professor, esta equação eu sei”, ele disse “não, esta é a mesma que eu estava ensinando ontem, só que eu mudei a forma de falar”. Então, eu sou aquele professor que procura assim, não complicar as coisas, procuro passar

de uma forma bem objetiva, fazer com que o aluno entenda a mensagem e procure primeiramente cativar o aluno, porque hoje professora, existem professores que não sabem onde o aluno mora, quais são realmente as dificuldades que eles apresentam, se o aluno teve uma alimentação regular, se ele tem família ou não, na verdade o professor se preocupa com a deficiência, com a defasagem do aluno, e não com o aluno, e procura sanar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Claro, isto é importante, mas primeiro você tem que saber “por que ele tem essa dificuldade?”, de repente o pai ou a mãe que são separados, outros envolvidos em drogas, etc. Então, eu acho que o sistema educacional, ele apresenta muitas falhas, eu acho que ele se preocupa muito com o processo de ensino-aprendizagem, mas não se preocupam com o aluno. Se ele teve uma boa alimentação, se ele tem uma boa família, se ele tem um atendimento é... enfim, social ou de assistência, seja da escola ou do governo. Tem muitos alunos aí que não têm o mínimo de estrutura familiar, então vêm para a escola, muitas vezes recebe o não do professor, ele recebe um não todos os dias, da sociedade, às vezes do tio, do pai, da mãe, então vem para a escola e recebe um não do professor, isso acaba colocando a auto-estima dele lá embaixo, então o aluno... hoje em dia o aluno quer estar em tudo que é lugar, menos dentro de uma sala de aula. Não é verdade? Então o professor tem que assim ó, tem que dividir o capítulo dele com a do aluno. Cada capítulo da história do professor tem que dividir com o aluno e eu acho que há um abismo entre o professor e o aluno, eles estão todos os dias debaixo do mesmo teto e às vezes professor não sabe nada da vida desse aluno. O professor só passa os conhecimentos, datas, nomes, muitas vezes já antiquado e não se aproxima do aluno para saber porque ele apresenta determinada dificuldade. Acho que o professor está muito distante e grande culpa disso é o sistema educacional porque não é só do professor também, eu que tem que ter todo um trabalho, uma política pública voltada para sanar estes problemas, estas deficiências.

Entrevistadora: E agora, funilando um pouco, para os alunos surdos especificamente, quais os objetivos que o professor traça quando se depara com aluno surdo?

PI: Eu me desespero, porque assim, hoje em dia está difícil de trabalhar com crianças, entre aspas, normais, vamos colocar assim. Eles têm muita dificuldade porque a indisciplina é tão generalizada que até o aluno que escuta bem, que tem uma boa visão, que tem uma boa fala, ele tem dificuldade. Por quê? Porque são influenciados por uma meia dúzia, digamos assim, de alunos que não querem nada com nada. Então ficam atrapalhando, ficam influenciando no processo de aprendizagem dos outros que querem aprender, então aí entra os alunos também com deficiência auditiva, então esses já têm a deficiência e ainda com o barulho, com a algazarra, a falta de atenção dos outros alunos vai fazer também com que tire a atenção deles, porque isso realmente atrapalha. Eu acho que nenhum professor consegue dar aula em que o aluno fica jogando papel, fica puxando o cabelo, fica arrastando a cadeira pra lá e pra cá, transitando na sala de aula e aí fica complicado. Aí vai a diretora, vai orientadora, eles ficam até quietos durante aquele momento em que a direção está ali presente, ela saindo... isso não quer dizer que o professor não tenha autoridade. Eu acho assim ó, tem que ser um trabalho, é um processo lento porque assim ó Veridiane, isso já vem desde de trás, a começar com a estrutura familiar, então aluno que não tem, o pai e a mãe não estão presentes, não acompanham o processo de ensino aí eles já vêm... muitos deles já vêm pra

escola pra se livrar do pai ou da mãe ou vice-versa, então é bem assim que a gente vê, então está complicado.

Entrevistadora: Tá. Quais os objetivos que o professor traça para os seus alunos surdos especificamente para o ensino da língua portuguesa. Vou ensinar língua portuguesa, tenho um determinado conteúdo, tenho os meus alunos, tenho diversidades. O meu aluno surdo, o que eu quero dele?

PI: É. Como eu já havia falado antes da entrevista, é uma experiência única. Eu nunca trabalhei com alunos com problemas auditivos. Então, eu procuro passar sempre de uma forma bem clara, bem objetiva. Então eu pergunto para a intérprete “eles estão conseguindo entender?” ela fala que “sim”, então para mim está tudo bem, porque eu nunca trabalhei com surdos, nunca, é a minha primeira vez, então assim, eu fico preocupado “será que realmente eles estão conseguindo absorver aquilo que eu estou falando, eu tenho dificuldade para me comunicar através de libras, então até nunca fiz curso nesta área, mas eu fico realmente preocupado se eles estão realmente aprendendo. Eu trabalho como eu já disse de uma forma bem clara, bem objetiva. Se eu vou explicar substantivo, substantivo é tudo aquilo que nós nomeamos, é o conceito básico, não faço rodeios, não uso palavras complexas, termos difíceis para explicar um determinado assunto. Eu passo conceito, depois vamos estudar a gramática dentro da própria gramática, às vezes num texto e sigo o programa anual que a escola estabelece para cada professor, para cada matéria. Professor tem lá o seu cronograma e ele tem que seguir. Se bem que eu acho que muitas das vezes já está meio que falido isso. Eu acho que o aluno... todo professor sabe se o aluno vai bem ou não. Eu acho que às vezes não há a necessidade de seguir o programa de “cabo a rabo”. Agora para explicar para o aluno que é assim ou assado, isso não está funcionando, não está funcionando mais. Acho que teria que ser mudado. Então o aluno, ele está ali por obrigação, não por prazer. E língua portuguesa, você sabe melhor do que eu até, é complexo, existem muitas regras, tem que trabalhar interpretação, e eles não gostam de ler. Incentivar um aluno a ler hoje em dia é uma façanha, então eu fico contente quando eu vejo um aluno lendo, hoje em dia eles não querem mais ler, eles preferem estar em frente a uma tela de um computador, de um vídeo-game, mas menos pegar um livro, um jornal, uma revista e ficar lendo.

Entrevistadora: Sim. Qual é a sua expectativa em relação ao desempenho acadêmico destes alunos surdos?

PI: Com relação aos outros alunos. Você está falando do aluno auditivo né?

Entrevistadora: Sim.

PI: Eu posso afirmar categoricamente que eles prestam muito mais atenção que os outros. Eu acredito que, se futuramente eles estudarem, frequentarem uma boa universidade, um curso, eu acredito que, porque assim, em geral eles são assim, prestativos, eles são esforçados, eu vejo que são mais do que os outros, aí vai depender também da família, quem está acompanhando em casa, porque muitas vezes até não tem pai nem mãe, é complicado te dizer, te afirmar com relação a expectativa acadêmica, o que eles vão fazer futuramente, mas eu espero, eu acredito que eles vão se sobressair melhor do que os outros. Eu tenho essa quase, não vou te dizer que é certeza absoluta, mas eu tenho assim, eu acho. Eu tenho quase que certeza de que eles vão se sair melhor do que os outros alunos. Até porque eles prestam muito mais atenção do que os outros, mesmo não ouvindo, eu acredito assim.

Entrevistadora: Esta certo. E quais são as estratégias que o professor utiliza para alcançar estes objetivos que o professor colocou para estes alunos surdos. Eu vou... eu tenho este objetivos, vou traçar um caminho para chegar nestes objetivos com estes meus alunos surdos. O que é que o professor costuma utilizar? O que o professor costuma fazer? Além do intérprete que o professor acabou de falar?

PI: É. Eu trabalho com textos e trabalho a gramática também contextualizada, eu toco violão também e trabalho musica, inclusive semana que vem eu vou fazer uma aula com eles, vou trabalhar a classe gramatical, então eles vão ter que tirar da musica algumas classes gramaticais com a ajuda da intérprete e... como eu já disse, eu procuro trabalhar de uma forma bem objetiva, procuro fazer com que eles entendam. Vou na mesa, na carteira e explico da minha forma, porque eu não sei me comunicar com eles através de libras. Eles me passam uma segurança, pelo menos assim, estão demonstrando que estão entendendo, tomara que eu não esteja enganado, eu olho os cadernos, eles fazem as tarefas, copiam os exercícios, as atividades, e assim, eu procuro sempre ajudá-los da melhor forma possível e sempre tentando de uma forma mais objetiva, fazendo com que eles entendam, mas, como eu já disse muitos têm dificuldade para... eles usam o verbo muito no infinitivo “eu comer”, “eu fazer”, “eu sentar”, então eles têm dificuldade para conjugar o verbo, mas, assim, lógico, eles têm uma série de dificuldades, mas, colocando com os outros alunos, comparando, eles são melhores. Por exemplo: os alunos têm tudo, mas, não querem nada com nada. Eles querem só fazer bagunça, não prestam atenção no professor. Na realidade, antigamente, o professor, ele era bem visto na sociedade, hoje ele é apenas uma fonte de conhecimento. Se você... hoje tem a internet, tem a TV, jornais, livros. Se você... é complicado hoje ensinar, é muito complicado.

Entrevistadora: Sim. E quando o professor, em se tratando destes alunos surdos, o professor pretende que eles estejam acompanhando, tem o objetivo de que eles acompanhem. Quais as estratégias adotadas para que estes alunos acompanhem os conteúdos trabalhados em aula. O professor está passando um determinado conteúdo e os alunos estão acompanhando. Para se certificar de que os alunos surdos também estejam acompanhando, estejam no mesmo ritmo, estejam conseguindo fazer as atividades, o que o professor costuma fazer na sala para verificar isso?

PI: Eu tenho o meu planejamento, então eu programo a minha aula antes e eu vou na carteira e analiso, eu às vezes passo a matéria no quadro, às vezes trabalhamos com o livro e procuro sempre estar o mais próximo possível, junto com a intérprete, às vezes, muitas vezes, eles se comunicam comigo, mas eu não entendo, então pergunto para a intérprete e ela traduz para mim, mas, o acompanhamento é ali, lado a lado, o mais próximo do aluno... fazer com que ele realmente aprenda. Porque assim, nós temos poucos recursos. Eu acho assim, que cada sala deveria ter um computador, pelo menos um computador, até para ajudar o professor, um monitor também, além da intérprete, também um monitor para estar auxiliando, isso falta ainda, mas, eu procuro sempre estar pertinho e acompanhando passo-a-passo. Às vezes a gente não consegue suprir todas as expectativas do aluno, isso aí é obvio, mas eu procuro estar bem próximo do aluno, para fazer com que ele realmente esteja se interagindo do assunto.

Entrevistadora: Ta certo. Quais foram as informações que o professor recebeu sobre a forma como estes alunos aprendem. O professor chegou na escola, chegou na sala ficou sabendo que tinha alunos surdos. Quem veio? O que disse? Quais as informações, as orientações que o professor recebeu para trabalhar com estes alunos surdos na escola?

PI: Eu estou aqui há um mês e cinco dias, mas a informação que eu tive foi que nas salas que eu ia lecionar tinha alunos com deficiência auditiva e que ali eu ia ter a intérprete, mas nada mais além. “ó, você vai trabalhar nesta sala e ali temos 4 alunos com deficiência auditiva, então tem a intérprete, qualquer coisa você pergunta para ela, você se comunica, passa para ela, passa para o aluno, nada mais além disso. Não tive outra base, informado, mesmo porque eu estou substituindo a professora que é efetiva aqui.

Entrevistadora: O professor vai ficar substituindo por quanto tempo?

PI: São dois meses. A princípio. Se por ventura ela não voltar este ano, então eu vou ficar até dezembro.

Entrevistadora: E há expectativa para ela voltar? Ela está de licença saúde, mas é bem provável que ela não volte. Quais as informações o professor recebeu sobre as estratégias de ensino específicas para alunos com necessidades especiais? Estou falando no geral. Quem? Em um curso ou formação, ou uma orientadora, uma coordenadora que conversou com o professor, com conhecimento na área, conversou sobre esta clientela, sobre esse aluno com necessidades especiais, independente da sua deficiência.

PI: Não eu, eu, comigo não. Possivelmente com a professora anterior. Devem ter falado ou provavelmente ela participou de algum curso com relação a estes alunos, mas comigo eu estou há um mês e cinco dias aqui como eu disse e até agora não.

Entrevistadora: Mas, não aqui na escola. Em alguma outra situação.

PI: Não, nunca tive esta oportunidade. Eu sempre trabalhei com alunos.

Entrevistadora: Em outras escola, em formação continuada.

PI: Formação continuada sim, mas não especificamente para alunos com problemas. Formação continuada já participei de vários cursos.

Entrevistadora: Vários cursos específicos da área da educação especial?

PI: Não.

Entrevistadora: Formação continuada, mas para outras áreas.

PI: Exatamente. Não, para alunos... com portadores de deficiência não. Mesmo porque eu nunca trabalhei... eu trabalhei com alunos da ACAPE que apresentavam problema cognitivo, mas...

Entrevistadora: Nessa época também a escola não ofereceu alguma formação, não houve nenhuma iniciativa para a formação de professores neste sentido?

PI: Não, não. Neste sentido não. O que era colocado para a gente... tivemos seminário, formação continuada, mas, com objetivo geral. Para alunos da escola. Não alunos com necessidades especiais. Talvez se eu quisesse buscar coisas além do que o município...

Entrevistadora: Doze anos o professor disse que trabalha.

PI: Doze anos.

Entrevistadora: Nunca ouviu falar numa iniciativa nesse sentido. Uma pessoa que tivesse sido trazida pela secretaria do Estado.

PI: Não. É uma coisa assim... assustadora, porque fala-se tanto de inclusão social, mas é tão pouco investido em cursos, materiais, então, é bem pouco falado. Eu nunca tive um curso para trabalhar especificamente com alunos com necessidades especiais.

Entrevistadora: Diante disso quais são as ações que o professor acredita que poderiam ser tomadas para potencializar o trabalho com o aluno no ensino de língua portuguesa especificamente para surdos?

PI: Eu acho, Veridiane, que deveria ter uma política pública voltada para estas necessidades. Eu acho que há pouco interesse do governo. Essa gestão municipal atual está deixando muito a desejar. Eu preferia trabalhar na gestão anterior, onde eu tinha mais suporte como educador, então esta gestão atual está deixando assim... muito à vontade, não há uma preocupação com o educador, principalmente aquele educador que trabalha com crianças que apresentam deficiências.

Entrevistadora: Mas, o que o senhor acredita assim, que poderiam criar um programa disso. Para melhorar minha aula de língua portuguesa poderiam disponibilizar isso. Poderia ser feito algo assim. Especificamente para língua portuguesa.

PI: Eu acho assim, acho que cada professor que trabalha com essas crianças, estão inseridas, incluídas dentro da sala de aula, eu acho que o professor deveria ter mais suporte, material disponível para trabalhar com essas crianças, cursos no horário contra-turno do professor.

Entrevistadora: Cursos especificamente em quê?

PI: Eu queria um curso, como esta é a minha primeira experiência com crianças com problemas auditivos, curso exatamente nesta área.

Entrevistadora: Mas, de libras, de alfabetização, de educação bilíngüe?

PI: É, eu tenho muita dificuldade de me comunicar com o aluno com deficiência, então eu não sei nada praticamente. Então, eu gostaria de ter o curso especificamente.

Entrevistadora: Para comunicação, um outro curso para a aprendizagem, questões de formas de aprendizagem.

PI: Isso. Porque assim, o processo de aprendizagem desse aluno é diferente do aluno que nós tratamos como normal. É diferente. Eles não conseguem ouvir. Então, você, eles fazem uma leitura labial, mas, às vezes muitas das palavras eles não conseguem absorver, entender, então é complicado. Deveriam ter cursos com técnicas metodológicas para que o professor tenha mais habilidade para trabalhar. Eu, às vezes fico perdido porque eu tenho preocupação com relação a estes alunos. Será que realmente eles estão aprendendo? Sou muito leigo nesta área. Eu sei trabalhar com alunos, trabalho com alunos chamados normais. Claro, eu disse pra ti que eu trabalhei com uma classe de apoio pedagógico, mas ali eu ficava em outros programas, da rede municipal, da gestão anterior, mas, eu tinha poucos alunos, eu trabalhava duas horas com o mesmo aluno, então a durabilidade da aula era bem maior, então, duas horas com um aluno você pode passar muita coisa para ele. Eu

tinha uma aluna na 6ª série que ela não sabia ler nada, ela não era alfabetizada. Ela não tinha nenhum problema, nem auditivo, nem visual, nada. Como essa aluna chegou na 6ª série sem ser alfabetizada? Lembro do nome: Jessica. Mal reconhecia as vogais. Então, foi uma tarefa árdua, ela saiu lendo, no final do ano saiu, com determinada dificuldade, no fim do ano ela conseguia juntar as sílabas simples. Então para mim foi assim, para mim foi muito gratificante, porque ela não sabia nada, ela mal reconhecia as vogais, saiu no fim do ano lendo alguma coisa, então para mim foi gratificante. E assim, meu Deus! Mas, como tem alunos hoje em dia na 8ª série mal conseguem ler, vão passando, vão passando, para se livrar, para jogar para frente e isso aí já é culpa do sistema também, educacional, então, já vem desde épocas remotas, que vão passando para frente, depois sai da escola, vai para o mercado de trabalho e provavelmente não consegue um bom emprego porque na hora da entrevista não vão conseguir fazer uma boa entrevista, não vão conseguir passar. E assim. É interessante até para a elite que continue sempre assim: quanto mais alienados mais fáceis de dominar. Esse é um plano, é o currículo, é o currículo oculto, não sei se você já ouviu falar.

Entrevistadora: Sim, sim, já.

PI: É o currículo oculto é aquele que não aparece. Então, é interessante que ele não apareça mesmo. Então, isso já é um plano a nível do governo. Então, é interessante para a elite que permaneça sempre assim. Eu tenho esta opinião. É claro que, cada gestor municipal, eles têm um trabalho diferente. Eu sinto muito a falta do governo anterior municipal. Nós tínhamos muito mais suporte para trabalhar. Hoje está muito complicado. O professor não é valorizado. Eles valorizam aquele professor que se esconde atrás do dito “acadêmico”, que é conhecedor de tudo, mas monopoliza o conhecimento, só fica para ele. Eles não dão oportunidade e nem valor para aquele que tem uma boa metodologia, aquele que faz com que o aluno realmente aprenda. Eu conheço professores que, por causa de uma unha encravada fica, dias, semanas e meses em casa. É verdade. Muitos professores aposentados estão ocupando lugares de pessoas que querem trabalhar. Eu mesmo, eu fui, eu não tenho medo de falar isso. Eu fui... o último ano que eu trabalhei na rede municipal foi em 2008. 2009 eu não consegui, 2010 também não. Eu trabalhava no projeto da ACAPE, então, terminou a gestão do Morastoni, colocaram outra professora, então, é assim, eles preferem contratar aquele professor que é formado, que se esconde atrás de um título acadêmico e não valorizam a aquele professor que está com vontade, que faz um trabalho diferenciado. Eles querem aquele professor tradicional. Aquele que está ali no final do mês só para receber o dinheiro. Isso é assim... eu fico muito magoado. Essa gestão, porque eles realmente não valorizam o bom profissional.

Entrevistadora: Está bom. Como o professor considera uma avaliação que contemple as potencialidade do seu aluno surdo? Eu vou avaliar o meu aluno surdo. O que eu avalio neste aluno? O que eu acredito que, na minha avaliação eu vou estar buscando as potencialidades do meu aluno? O que é interessante avaliar no seu aluno surdo?

PI: Eu procuro avaliar o aluno como um todo, desde a pontualidade, a assiduidade, o comportamento na sala de aula conta muito, a atenção, a participação, eu não avalio só por uma simples prova, eu acho que tem dia que o aluno não está bem para desenvolver determinado conteúdo, mas, eu procuro sempre avaliar como um todo, desde a presença dele, e a participação em sala, o desenvolvimento durante as aulas, e enfim, eu não sou aquele professor dez questões. Ele passa dez questões e

quer que o aluno aprenda tudo, resuma tudo naquilo ali que ele passou durante um bimestre, então, eu sou assim, bem objetivo mesmo. O professor sabe o aluno que está desenvolvendo, que está se sobressaindo, aquele aluno que não progride. O professor sabe perfeitamente bem isso. Às vezes uns fazem vista grossa: dão nota de graça, não incentivam o aluno, mas eu procuro sempre ser o mais justo possível, para depois mais tarde eles não se frustrarem na sociedade.

Entrevistadora: Está certo. Bem, nós encerramos as perguntas. O professor fique à vontade se quiser encerrar, dizer alguma coisa.

PI: Eu agradeço esta oportunidade. Não vejo problema nenhum de participar dessa entrevista. Eu admiro estas pessoas que estão trabalhando para uma melhora. Porque eu vejo muito “desleixo” assim, com estes alunos, eu acho que eles têm que ser tratados mais com dignidade, então assim, eles precisam de mais suporte, mais apoio, apoio psicológico também, que é importantíssimo, e eu acho que eles são meio que deixados de lado assim, eu acho que tem que ter uma colaboração municipal, estadual, federal, eu acho que tem que ter política pública na verdade, voltada ainda, estão encaminhando ainda, então, como se dizer... engatinhando, então, eu acredito que tem que ter mais vontade, força de vontade da política, eu acho que tudo gira em torno da política, mesmo aquele que odeia, não quer, mas, não tem como fugir dela, não tem, impossível, sei lá, “eu não gosto de política” ou “eu não faço isso”, tem que participar porque tudo gira em torno da política, infelizmente porque tem muitas pessoas que estão ocupando cargos só por interesse político ou porque foi indicado, às vezes não tem o mínimo de competência para estar ali, mas, em virtude da política, por causa da política está ali. Eu acho a política interessante, desde que ela seja feita de uma forma correta. Aí a política passa a ser uma coisa saudável, a partir do momento em que ela age com má fé aí o caminho então... por isso que é interessante existir a fiscalização da oposição para estar sempre fiscalizando para que não ocorra estes absurdos, estas coisas assim... de má fé.

Entrevistadora: Está certo. Obrigada professor.

PI: Eu que agradeço pela entrevista.

ENTREVISTA COM O PII

(A professora tem 1 aluno surdo na 7ª série com intérprete)

Entrevistadora: Boa tarde professora

PII: Boa tarde

Entrevistadora: Primeiramente quero agradecer a professora em participar da nossa pesquisa.

PII: Obrigada.

Entrevistadora: Bom, para começar a primeira pergunta é: há quanto tempo a professora leciona a disciplina de língua portuguesa?

PII: Eu comecei com 15 anos dando aula de inglês e um pouco de português. Com 18 anos eu comecei a lecionar, eu comecei a fazer o curso de letras, mas eu só fiz um ano e parei, naquela época, em 95 eu tinha 18 anos e estava dando aula de inglês. Eu comecei em 97 a dar aula de português, não 96 a dar aula de português. Só que nesse caminho aí eu fiz jornalismo também, fiquei uns 4 anos mais na área de jornalismo, depois fiz assessoria de imprensa e voltei a lecionar em escola em 2008, me efetivando na área de língua portuguesa, só que desde 95 até hoje já peguei varias escolas, em torno de 15 aulas, entre inglês e língua portuguesa.

Entrevistadora: Mas a formação da professora é em jornalismo?

PII: É letras – língua portuguesa e jornalismo.

Entrevistadora: E agora a professora tem um aluno surdo na 8ª série?

PII: Isso. Ele foi nosso também na 7ª série eu já lecionei para o S. e agora estou com ele na 8ª série.

Entrevistadora: E antes do S., a professora já teve experiência com outros alunos com outras deficiências?

PII: Sim. Quando eu lecionei no Victor Meireles eu tinha uma aluna J., que agora ela trabalha com esta questão. O marido dela é professor de libras. A J. foi de língua portuguesa em 98, ou 97, eu não lembro. Tinha essa aluna que era surda também.

Entrevistadora: A professora até hoje só teve alunos surdos. Outras deficiências não?

PII: Tem a questão de déficits cognitivos também, só que daí o que a gente sabe são os que tem o papel avisando que tem, só que tem vários casos que até a gente percebe, mas não estão em laudo.

Entrevistadora: Então a experiência que a professora tem com alunos surdos é a Juliana que foi em 97 e depois disso 2009 e agora 2010?

PII: Isso. Com o S.

Entrevistadora: Professora, ao iniciar o ano, os professores elaboram seu planejamento e nele nós temos os objetivos. De forma geral como acontece esta elaboração dos objetivos para os seus alunos?

PII: No geral eu olho o conteúdo que eu tenho que trabalhar no ano e tem a divisão por bimestres. Infelizmente a gente não pode ficar só naquilo, porque quem se eu ver... semana passada eu fui dar aula de adjuntos adnominais e adverbiais para a 7ª série, só que eles não lembravam o que é que era o substantivo, o adjetivo, então eu tive que voltar, então o plano serve pra gente não estar fugindo totalmente, só que volte e meia tens que deixar tudo de lado e estar voltando lá no começo. Eu pretendo sempre na primeira semana dar uma geral assim com os alunos, uma revisada. O que é que eu fiz este ano? Primeira semana eu expliquei classificação gramatical em relação a morfologia. Peguei lá os substantivos, verbos, artigos, adjetivos, tudo. Por que? O que é que adiantava eu ficar explicando o que é que é análise sintática, sujeito, predicado, se não se lembravam o que é que era um substantivo, um adjetivo, tanto que eu tive que novamente rever isso semana passada com uma turma, então o objetivo é fazer com que eles aprendam, outro detalhe, entendam o que estão escrevendo, eu trabalho muito os textos com eles, toda semana eu tenho uma aula de leitura, e paro mesmo: aula de leitura. O que é que eu faço nestas aulas de leitura? Eu pego chamo o aluno, tem aquela nota para saber se eles estão entendendo o que estão lendo, é a nota de oralidade que eu digo, pra que? Para ver a questão da expressão, como é que se expressa? Se está entendendo o que está lendo. Porque no ano passado eu fazia, só que eu não cobrava nada na aula de leitura, e eu comecei a observar que eles estavam se fazendo que estavam lendo, então com esta cobrança eles estão lendo mais. E questão de escrever bem. Isso daí acaba melhorando a escrita deles. O compreender, interpretar o que estão lendo. Então eu valorizo bem esta questão. E tem a gramática também escrita. A escrita quando eu faço redação, devolvo corrigida em sem passar a limpo, para ver os erros, senão eles jogam fora ou nem olham. O objetivo é fazer aprender de alguma maneira. Às vezes se der errado de uma maneira tem que aprender de outra e exercito muito, eu sou muito exagerada. Fiz a prova agora de orações coordenadas com os alunos. Eu lembro na minha época os professores davam umas 10 frases pra gente classificar e depois dava prova. Eu fiz duas vezes o abecedário e pela primeira vez teve notas 10, então exagero também e cobro tarefas deles, dou carimbo, tenho uma nota só de tarefas, então o objetivo é estar me esforçando para eles também se esforçarem, correr atrás, serem pessoas um pouco críticas, as gente tem que estar abrindo os olhos deles, não ficar só na decoreba, entender porque. Aula de regras de acentuação, explico o motivo da regra, eu pego uso palavras que não existem “deslêem”, ah, daí eles observam o final, “você viram a tendência é ler paroxítona” e se for oxítona o que eles têm que fazer? Colocar acento. É por isso que todas as oxítonas terminadas em a, e, o tem acento... entendeu? Então eu tento explicar o porquê das regras quando existe algo que tenha que se decorado também.

Entrevistadora: Dentro deste processo, fazendo as devidas adaptações, observo que é um planejamento flexível. A professora tem um aluno surdo. E aí como acontece esse processo que a professora faz de flexibilizar, de pensar os objetivos e ir e voltar para o aluno surdo?

PII: Eu dei uma rateado legal quando dei aula para aquela menina porque eu não tinha nem noção. Eu fiz curso de libras no ano retrasado, dois cursos. Por quê? Eu ficava dando aula normalmente, abrindo bem a boca para ver se ela entendida, ela ficava olhando para mim, foi uma baita rateado ter feito aquele curso de libras o ano retrasado no CEMESPI porque daí eu vi, “não, não é bem assim”. O que é que aconteceu o ano passado quando eu peguei o S.? Falaram assim “ó, o S. é o

seguinte: tem que sentar perto de um amiguinho que ele explica para ele. Eu percebi que o Silas apenas copiava sem saber o que estava copiando, detalhe, ele copiava sem saber, então não, era só um copista que a gente fala. O que aconteceu? Era uma mentira a aula. Daí eu tive que mudar tudo. Ele não sabia a questão da conjugação porque em libras é diferente a conjugação, eu pego “eu estudo”(mostra em libras) “eu estudo”, “tu estudas”(mostras em libras) não conjugam, e ele não sabia que existia essa diferença para nós, ou seja, eu me senti ensinando um estrangeiro, pior que daí ele não ia estar nem me ouvindo, muito menos falar também, que ele fala alguma coisa assim. Eu peguei com o S. o ano passado em relação a verbos, a conjugação mesmo: “tah, ó, estudar, estudar”, em português o que é que eu faço? “eu estudo”, “tu estudas”, então muda no final. Esse caderno dele é esse ano. Eu comecei denovo. O ano passado foi só verbos que eu dei para ele. Ele tinha intérprete e foi interessante que ela falou que numa aula de ciências, geografia, sei lá, ele estava vendo o livro e viu um tal de “falamos”, “amos”, alguma coisa, aí ele falou “ah”, ele se deu conta que tinha haver com nós. Porque até então ele não sabia e eu tinha que explicar isso para ele, por quê? Porque em português existe sujeito oculto que não aparece o sujeito, não está sempre lá o “eu” o “tu”, digo “entendi”, eu tenho que saber que está ligado a “eu”. Então eu tive que o ano passado pegar só verbos com o Silas, só verbos. Primeira conjugação, segunda, terceira... o verbo estar era complicado que pra eles, nem usam: “eu portuguesa”(mostra em libras) faz de conta “eu brasileira”, “eu alta”, não existe o verbo estar, então eu tinha que explicar isso em português “existe o estar, existe o ser”. Foi bem complicado em relação a isso. Esse ano o que aconteceu? Eu comecei a pegar com ele denovo esses verbos. Só que o seguinte: ano que vem ele vai para o segundo grau, o que é o ensino? Ensino médio. Eu nunca sei, eu sempre troco, na minha cabeça ainda é segundo grau. Esse menino vai para lá. Sei lá se vai ter intérprete, não sei. Deus queira que tenha. Ele não vai poder chegar lá sem saber o que é o substantivo, o adjetivo. O que eu estou fazendo este ano? Eu fiz as apresentações em data show para os alunos mesmo, para verem no data show os substantivos. Tudo em tenho em data show, com figuras ba-ba-ba e, para quê? Porque a imagem chama a atenção. Para o S., ele é totalmente visual. Então o que é que eu tenho feito. Quando tem textos, leituras, ele participa. Está lá lendo, tentando entender, porque isso daí cria a questão do vocabulário, você está vendo lá os verbos que aprendeu, mas eu via que eu tinha que explicar para ele a questão das classes gramaticais. Comecei a pegar com o S. mais o quê? O que é sujeito? O que é substantivo? O que é adjetivo? Artigo eles não têm, mas em português tem e ele tem que saber que tem. Verbos está lá, estamos lembrando o que é que é, então o que é que eu tenho feito com ele? Isso aí. (mostrando o caderno) Aqui está: eu comecei com os verbos, a conjugação, o que errou, copia. O que erra tem que copiar. Ou mesmo o que acerta. Ele falta muito. Daí é uma confusão. Às vezes eu fico até meio quebrada em relação a isso. Aqui. Estava lá. A fez sobre o Monteiro Lobato, o que você vai fazer? Já aprendesse os verbos, vamos ver, cadê os verbos aqui? Verbos.(folheando o caderno e mostrando). Eu comecei, peguei muito com ele verbos no primeiro bimestre. No segundo daí eu trabalhei no geral com os alunos, mais a questão de interpretação de textos, deixei a gramática um pouco de lado e ele ficou junto também prestando atenção, porque tinha intérprete, qualquer dúvida ele estava colaborando também. Verbos: agora é que eu comecei a pegar a questão aqui ó, substantivos, fora os papeis que a gente dá para ele e ele não cola. Eu comecei a trazer agora sempre comigo. Não leva mais para casa o papel, fica comigo, porque volta e meia tem outro caderno que a gente entrega é ruim, fica

comigo aqui. Agora eu comecei a fazer, os artigos, ele andou estudando, os indefinidos, que eles não têm isso aqui, “o homem”, não tem. Então eu vejo o S. como se fosse um estrangeiro. Eu estou ensinando outro idioma para ele. Plural, praticar plural mesmo. Pratiquei plural, artigo aqui. Eu achei interessante a noção que ele tem do que é que é feminino e masculino, não por exemplo: “o homem”, “a mulher”, mas por exemplo: “o celular”, isso daí os estrangeiros já têm dificuldade, porque pega em inglês fala “the table”, “the door”, não tem masculino e feminino, nós é que colocamos masculino e feminino, assim como o espanhol. Eu achei interessante porque ele tem a noção. O guri sabe que a banana mesmo, não tem vagina, eu brincando, é feminino em português. Achei muito legal isso. E aqui a questão... desenhar também e aqui ó. A casa é muito grande (mostra o caderno), o que está sublinhado é o substantivo, o outro era adjetivo, então eu estou trabalhando bastante com ele isso. Dia de leitura eu largo, ele também vai ler. Eles tem que apresentar resumo. Ele vai ter que me apresentar da maneira dele. Ano passado eu via que ele levava tudo em conta assim ó, tudo que era texto que eu pedia para ele fazer. É loucura também pedir texto para o menino fazer, só que é para a gente ver como é que está indo. Ele usava muito a questão de família, de amor, de igreja, cantar em igreja, ele fugia totalmente do assunto, agora não. Agora ele tem uma noção do que é que é aquilo que ele leu. Já dá uma felicidade. Então eu estou vendo agora primeira esta questão: pronomes possessivos: o “meu”, “minha” porque para eles é tudo assim ó (mostra em libras) “tu”, “meu”, tem que saber já que se é bola tem que estar no feminino. “tu lembra que bola?”. A bola aqui, feminino, então é “minha”. Então é bem diferente. Eu tento fazer da minha maneira, é o classificar, porque eu quero que ele chegue no segundo grau pelo menos sabendo o que é substantivo, adjetivo, agora esta semana que vem eu vou começar com advérbios, preposições, é uma viagem ensinar para ele preposições. Eu sei: “S., não tem em libras preposições”, talvez “para” não sei o que, mas a maioria não tem. Mas tu tens que saber o idioma do país onde tu vives, porque quando ele for fazer um concurso, não sei como é que vai ser na época dele, ele vai ter que entender o que está escrito, então essa é a minha preocupação com ele. Não sei se eu respondi, eu fui falando...

Entrevistadora: Então diante desta forma como a professora está trabalhando... parece que a professora vem observando o andamento. Qual é a expectativa que a professora tem em relação ao Silas?

PII: O que me preocupa é que assim, ele as vezes não vem para a aula porque não acordam o menino, eu acho que desmotivação, a família não motiva muito, pelo que eu percebo, eu posso estar sendo injusta, porque ele reclama que o celular não tocou, entendeu? Daí eu falo para ele: “tem que falar para tua mãe te chamar”, (mostra em libras) entende agora está voltando, eu estou sempre cobrando, mas tem época mesmo, que nem assim, eu trago às vezes o trabalho um dia, no outro dia é outro papo, eu trouxe aquele trabalho aquele dia para ele fazer, naquele dia é interessante, no outro dia é aula de leitura e eu não posso deixar ele ficar sem essa aula de leitura, no outro dia eu estou falando sobre sei lá o que e é bom ele prestar atenção também porque tem intérprete, entende? Então, tem exercícios que são para aquele dia, então tem dias que ele pode sim, estar prestando atenção, tanto que esse ano eles estão estudando orações coordenadas sindéticas, até o final do ano eu quero que pelo menos ele veja, não vou fazer prova com ele, mas eu quero que pelo menos, ele veja o que está acontecendo. Saber o que é um sujeito, predicado, eu quero que pelo menos ele veja uma semana só para ter uma noção.

As expectativas são quais? Que pelo menos ele compreenda alguma coisa do que está escrito e que consiga se comunicar, mesmo os surdos, eles têm uma maneira diferente de escrever, por exemplo, eles escrevem: “eu falo”, “eu falar”, mas eu quero assim, que ele saiba conjugar os verbos, por isso que eu estou praticando bastante com ele. Eu já pensei até em querer deixar o S. por mais um ano, para ele ir mais preparado para outra série que eu não sei como é no estadual em relação a surdos, se eles tem intérpretes, não sei, mas aí não cabe só a mim a decisão. Ele tem que ter mais motivação mesmo, mas eu acho que ele deu uma melhorada muito legal do ano passado para hoje assim, porque o menino só copiava, deu uma melhorada legal. Ele tinha uma intérprete muito boa no ano passado, ele estava com um esse, agora ele vai ter que ir embora, tomara que venha alguém legal que fique com ele, cuidando, acho que é importante.

Entrevistadora: Quando a professora recebeu a sua primeira aluna, depois veio o Silas, quais foram as orientações que a professora recebeu?

P11: Quando eu recebi a J., só falaram assim, não houve nada de estar colaborando assim. Eu fiquei sabendo porque ela estudava com a minha irmã também e ela tinha dito: “ah, sabe aquela menina que é muda vai ser tua aluna”, daí eu: “meu Deus eu nunca trabalhei com mudo”. Ela acontecia o que? Eu estava explicando normalmente a matéria, totalmente como é, se ela entendia ou não, não sei, ela dizia que sim, mas não sei realmente. Agora o S. eu fiquei sabendo, eu me senti mais preparado para o S. por causa do curso que eu fiz, que senão também não sei, porque o que eu fiquei sabendo é que ele era surdo e que era bom ter um menino do lado que ajudava, isso que eu fiquei sabendo. Daí quando eu descobri que ele era... porque até então ele nunca tinha tido intérprete, ele teve o ano passado. Quando eu descobri que o menino só copiava eu me apavorei, porque “meu Deus”, o menino não sabe nosso idioma. Eu dou aula disso, de português. Então me apavorei, daí eu analisei a questão de também, de trabalhar verbos, que tinha todo significado da ação, ba-ba-ba, assim, eu não sei se eu estou fazendo a melhor maneira, mas a gente tenta fazer o que pode assim. Pessoal até dá umas dicas, algumas coisas. O ano passado a gente até teve cursos sobre algumas deficiências, só que precisa, falta muito assim.

Entrevistadora: O CEMESPI vem aqui?

P11: Eu não sei. Eu acho que vem. Veio porque tem um outro menino ali que também é surdo, um pequeno agora. Mas, eu não sei se vem em relação ao S.. O S. já participou do CEMESPI se eu não me engano.

Entrevistadora: Como se processa a avaliação do aluno surdo?

P11: Caderno. Só que é o seguinte, por exemplo: quem aqui, ele errou um monte de coisas. A questão de bota pro plural, errou várias coisas. Não vou dar uma nota, entende? É bem diferente. Eu me sinto incapaz de ter uma avaliação correta para ele, entende? Eu faço o que eu acho que é. Quem, a nota que ele ia ter no primeiro bimestre, ia ser um oito, mas é assim, são os trabalhos ligados a questão dele. Ver o que é verbo, isso aí. Daí ele ficou enrolando para entregar o resumo, não sei se foi no primeiro bimestre. Entregou, eu vi que foi cópia, ele copiou: “você copiou isso aqui, não é da tua cabeça”. Entendeu? E ele ia ganhar um 8 no primeiro bimestre. Não, eu não vou dar oito pro S. porque ele falta. Passei pra seis. Porque senão ia ficar “ô folgadoinho”, eu falei “não”, vou passar pra seis pra ele ver que tem que melhorar ainda mais. Eu me sinto, tanto que nem anoto nada no diário, deixo na época de fechar média, vou ver o caderno, vou dar uma analisada, o que ele fez.

Daí eu até anoto no diário. Ainda não coloquei, nos outros bimestres tem: atividades diferentes, para ele tem atividades diferentes, isso aqui (mostra o caderno), o resumo é igual aos outros, a interpretação de texto também é igual aos outros, geralmente erra muitas coisas, só que faz parte, pra ele estar buscando, só que tem as atividades diversificadas, por exemplo: a galera está ali estudando orações coordenadas subordinadas, eu não vou dar isso pra ele nem a pau, não, não tem nada haver com ele. Vai ficar viajando, não. Mas, no começo do ano que foi, a questão do substantivo, eu pedi: “olha, alguma coisa tu capta”, tem isso também, alguma coisa daquilo a pessoa vai captando. Quando é coisa de data show mesmo que seja de orações subordinadas, coordenadas, qualquer coisa que seja eu peço para ele olhar também, alguma coisa ele capta. Mas, é complicado, eu não me sinto muito apta a estar fazendo umas avaliações corretas com ele. Eu faço o que sinto.

Entrevistadora: O que a professora acredita que poderia ser feito para minimizar a dificuldade dos professores e potencializar a capacidade dos surdos?

PII: Com o S., o que é que eu faço. A gente tem agora os computadores que chegou esse ano do governo federal, que nem agora, já está ajudando isso aí, sabe, eu, por exemplo, porque é muito corrido o dia do professor. Eu estou lá hoje, eu disse para minha aluna da 7ª série “tu só anota para mim quem faltou, não tenho tempo nem de fazer chamada hoje, porque? Passei a aula todinha fazendo revisão de conteúdo que eles tem prova amanhã. E tem dias da “louca” assim também na 8ª série, então não tem como eu estar parando. O que acontece com o S., então. “ó, aqui tu tenta fazer, o que tu errar, depois quando a galera estiver tranqüila, daí eu pego e te explico o motivo dos erros. O que eu tenho feito é ele estar pegando essas minhas apresentações de data show, ele estar vendo alguma coisa ali no computador também no laboratório, eu tenho feito isso. Ah, e eu não sei, é que assim é tão complicado, tem a questão de intérpretes, que os intérpretes acabam tendo que aprender tudo, para eles explicarem para eles. Não sei se é interessante. Sorte que eu tive boas intérpretes, os dois que vieram são muito bons, mas imagina se é alguém que não entenda quase nada do que eu estou passando. Os que vieram aqui são bons. A Cleina o ano passado, esse menino agora ele tem capacidade, mas eu imagino que seja alguém que realmente mal saiba o que é que é o substantivo, entendeste? Porque não sei se tem que ter pedagogia para ser intérprete, não sei. Então, eu fico preocupada em relação a isso, a qualidade dos intérpretes. Eu não tenho reclamação nenhuma deles, mas eu estou preocupada, está para sair este intérprete, está para vir outra pessoa, e aí? Vai ficar só interpretando o que eu estou falando? Entende? Porque vai ter um momento que o Silas vai lá para o laboratório com ele e ele acaba mostrando também, ele acaba ensinando, ele acaba sendo professor e intérprete, assim como a Cleina o ano passado acabava sendo, entende? E eu acho que tinha que ser exigido no contra-turno, estar indo lá, ou pra o CEMESPI, ou pra, seja lá onde for, devia ser exigido do aluno ir para lá também, estar recapitulando o que aprendeu na escola, não sei, acho que tinha que ser exigido, não ir até durante uma época, mas exigir mesmo que fosse e pegar no pé dos pais, porque quando o aluno falta ele me diz que é porque não acordaram eu fico indignada com isso. Porque o menino já tem dificuldade, imagina, e ainda não vem, falta. E esse ano ele ainda está faltando menos, mas tem época que ele falta, porque daí já tem as questões dele sair porque ele tem o problema dos dentes, diz que tinha que ter ido para Joinville, sei lá onde, e faltar porque os pais não acordaram, daí é complicado, eu acho que tinha que pegar

mesmo no pé dos pais também porque eu acho que eles acabam não valorizando o filho. “Tadinho... é surdo”, eu não quero isso, porque eu quero que o pai “não, vai estudar”, não tem nada de tadinho, tanto que ele tinha uma época que vivia pedindo para ir ao banheiro: “não”, para tomar água: “não”, todo dia não, entende? Que se deixar eles enrolam a gente, então, os pais têm que estar preparados e não ficar dizendo esse negocio de “tadinho, tadinho”, tinha que ter um acompanhamento dos pais, psicóloga. Não é bem assim não, ele não é “tadinho”. Hoje o mundo esta todo aberto aí, concursos para deficientes, quantos estão se formando na faculdade. Não tem nada de “tadinho”, acho que ele foi “tadinho” até um bom tempo porque chegar até a sétima série copiar sem saber o que é que é. Eu me apavorei com esse... esse guri foi jogado de ano para ano, sei lá, eu fiquei indignada com isso. Sorte que está indo, mas tem vezes que não tem, tem vezes que eu não tenho tempo de estar dando coisas diferentes, não tem né? Muita correria. Não é todo dia que eu tenho tempo de estar... tem um monte de atividade no caderno dele, daí ele enrola... porque tem dia que a gente chego já “é prova aqui”. Não é todo dia que eu chego sabendo, mesmo que eu anote em diário, seja lá o que for. Não adianta. Está na cabeça, a gente já vai lá “hoje vou ensinar orações coordenadas” tah? “ah, mas o S. é aquilo”, já lembrei, mas tem dias que a gente.... daí ele fica olhando... “S., você já vem pra cá”. E aquele dia da loucura, da explicação geral tem dia que a gente não enxerga os alunos, entende? Tem, é normal, tem dias que a gente não enxerga, várias vezes eu cheguei dei aula “meu Deus! O S.” Daí ele começa a rir, e daí? O que é que eu faço? Só que sorte que poucas coisas, já aconteceram algumas vezes, só que... acontece da gente realmente estar lá na correria bá, bá, bá... e por quê? Porque ele está assim... e tu de repente “ah, o S.”. Então, acho que tinha que ter acho que a questão da família mesmo e se realmente toda escola tivesse equipamento, computador, até programas ligados a libras, para estar aprendendo realmente, porque ele está defasado em relação ao conteúdo, mas é lógico, coitado do menino! Foi aprender o que é conjugação verbal no ano passado, vou dar para ele análise sintática esse ano, tomara que dê tempo, que seja só para ele chegar... mas, eu tenho medo que ele vai ficar perdido lá. Deus queira que tenha intérprete que abrace né, o menino. Mas, o contra-turno eu acho muito importante. Ser obrigado a ir para o contra-turno.

Entrevistadora: Aqui nos encerramos as perguntas. Eu gostaria de saber se a professora gostaria de dizer alguma coisa.

PII: Sorte que hoje temos internet, que a gente pode estar buscando por conta própria, mas acho que nem pego o Cemespi, galera envolvida da Univali, de estar, fazer lá, não sei se vocês têm o banco de dados, localizar os alunos que... quais escolas que têm problemas, e estar trazendo material ligado realmente a... a português isso aí tudo tem, mas quando pega as questões de... essas orações coordenadas, ba-ba-ba, tem coisa que é muito complicada para estar passando para ele... eu sei o básico... o Silas eu vejo como se fosse um aluno estrangeiro, ele está aprendendo um novo idioma e fico contente com cada vitória, porque quando o menino... pô, que bom o menino acertou ó... (mostra o caderno), errou aqui, daí passou a limpo, aqui, acertou, ele soube o que é que era. Soube que aquilo era um artigo, adjetivo. A “japonesa”, a “japonesa” não é adjetivo “japonesa”? falou não né? Não, “a japonesa”, artigo “a” artigo transforma em substantivo. Por exemplo: a cor azul, “blue”, já estou pensando em inglês... pensa na cor azul, ah, “o boné azul, a camisa azul”, mas se eu falo pra ti “o azul é a minha cor que eu mais gosto”, daí esse azul ficou substantivo, entendeu? Que bom, captou. Vai errar denovo, vai ter

outros erros, então, cada acerto dele, quando eu vejo ele, ai, dá uma felicidade. O que ele errou aqui, o que eu pedi dele? Vai passar para o plural agora aqui ó, o que ele errou ele vai ter que copiar denovo, porque para ele isso aqui é uma língua, não é a língua dele, é a língua do país onde ele vive, só que não é a língua dele. Então, a questão de línguas é bem complicado. Daí a galera fala assim: “tah, mas eles têm aqueles movimentos de que eles têm que escrever da maneira deles”, existe tudo isso, eu já ouvi falar... “ não, é que eles não conjugam”, não, mas ele vai ter que aprender comigo. Se ele quiser no futuro fazer “ba-ba-ba”, comigo ele tem que aprender a conjugar o verbo, porque quando ele for fazer um concurso, quando ele for ler um livro, o verbo vai estar lá conjugado, entende? Ah, que é que ele tem... ah, ele não usa preposições, mas ele vai ter que aprender quais são as preposições que ligam um termo ao outro, porque ele vai chegar lá, até, até, até... daí nessa só catando palavras, não, ele tem que saber que aquela palavra liga uma a outra. O “de” significa que alguém pertence a casa, é “de” Joana, senão ele só vai ler “casa Joana”, ele pode até entender, eu não posso fazer “casa para Joana”, ou se comprou a casa “para Joana” ou comprou a casa “de Joana” mudou totalmente aquela preposição, mudou totalmente o significado, então ele tem que entender, mesmo que não use na língua dele, ele tem que entender, porque é a língua do país onde ele está inserido, ele vive aqui, e eu não quero que no futuro ele seja enganado, que vá lá assinar um contrato sem... entende, então tem toda essa preocupação.

Entrevistadora: Vou encerrando a entrevista por aqui. Agradeço a participação da professora...

ENTREVISTA COM A PIII

(A professora tem 1 aluna surda na 7ª série com intérprete)

Entrevistadora: há quanto tempo a professora leciona a disciplina de língua portuguesa?

PIII: 10 anos

Entrevistadora: e a sua formação é em letras?

PIII: letras/português e literatura

Entrevistadora: a professora tem especialização?

PIII: metodologia do ensino

Entrevistadora: a professora está com uma aluna surda na 7ª série. É a primeira vez que é sua aluna?

PIII: primeira vez

Entrevistadora: a professora já teve experiência com outras crianças com outras deficiências?

PIII: não, somente a auditiva.

Entrevistadora: qual o processo que a professora costuma fazer para elaborar os objetivos gerais?

PIII: primeiramente a gente senta para planejar o ano em grupo, no grande grupo, todo o colegiado e aí depois cada professor na sua área, se tiver mais de um professor de língua portuguesa, aí nos planejamos para trabalhar... o que um trabalha o outro também trabalha, mas o que muda é a metodologia dentro da sala às vezes, mas o conteúdo, as práticas, fica a cargo de cada professor. Mas, tudo é planejado, tem planejamento na escola e tal, mas isso no geral. Até porque a minha aluna específica, ela não é uma aluna desde o início do ano na escola, ela entrou depois, bem depois.

Entrevistadora: então quando a professora pensa na sua aluna surda e pensa nos seus objetivos, alguma coisa muda ou não?

PIII: eu, na verdade busco fazer no geral porque ela tem uma tradutora, não especificamente fazer algo a parte para ela. Se ela não tivesse um acompanhamento, a avaliação seria feita de forma diferente, diferenciada dos demais. Enquanto ela tiver uma tradutora que dá o auxílio e pode estar chamando e explicando para ela, é normal, como os outros alunos eu ajo da mesma forma que os outros, tá, não tem nada diferenciado, apenas eu sempre questiono a professora se ela está entendendo quando eu estou explicando que é para poder passar para a menina, isso... eu tenho essa preocupação.

Entrevistadora: a professora acompanha a aluna desde o início do ano?

PIII: não. Ela chegou na nossa escola acho que abril, maio, não tenho bem certeza. Chegou bem depois dos outros.

Entrevistadora: qual é a expectativa em relação a aluna?

PIII: No primeiro momento quando ela chegou na escola a intérprete ainda não estava com ela, aí ela sentava bem na frente e alguém que já conhecia ela e que conhecia um pouco de libras tentava ajudá-la, mas eu percebo que ela consegue entender sem a tradutora, fazendo leitura labial, só que ela se nega. Existe essa coisa assim de ser colocado “ah, eu sou a deficiente, eu não posso, eu preciso de outro”, tem essa coisa e eu não gosto de tratar não como coitadinho, acho que a gente tem que tratar todo mundo igual. É uma dificuldade que ela tem, preciso de um auxílio sim, mas tem coisas que ela pode seguir sozinha, mas ela é esforçada, escreve bem, se expressa bem, porque eu vejo que quando ela escreve sozinha, sem o auxílio de outra pessoa, é sinal de que ela consegue se expressar bem, porque senão não teria nexos naquilo que iria escrever e ela escreve bem e ela entende e ela participa da minha aula também, porque eu já fiz prova oral com a turma, era um texto e dentro do texto eu ia fazendo as perguntas de gramática e neste dia ela já estava com a professora, daí eu questionava a professora se em determinado momento ela também tinha que perguntar se ela queria participar e ela participou muitas vezes na minha aula e a professora traduzia para mim o que ela queria dizer então é sinal de que estava entendendo, então isso é bom.

Entrevistadora: a professora prepara alguma estratégia diferente por conta da aluna surda?

PIII: Até agora não. Mas, se ocorrer é claro que eu tenho que parar e refazer o trabalho com ela de forma diferenciada porque eu tenho alunos em outras turmas que não são auditivos, mas que a gente vê que tem uma leve deficiência e eu avalio aquele aluno não da mesma forma que eu avalio o outro. É a mesma coisa? É, porém eu não posso querer que o outro, dependendo da sua dificuldade, ele vai escrever dentro daquilo que ele pode e eu vou cobrar e vou aceitar dentro do que ele pode me apresentar, eu não posso exigir além do que ele pode me apresentar e isso aí não é nem auditivo, mas que a gente percebe que a criança tem uma leve deficiência e que não acompanha e vai conforme ele pode se expressar e a colaboração dele o mínimo que seja é avaliada, dentro do limite dele sempre. Não digo “aí eu não sei como avaliar aquela aluna”, não. Eu vou dentro das possibilidades, eu não posso exigir além do que ele pode me apresentar e ela, por enquanto, não teve nenhum momento, em todos os momentos ela correspondeu. A prova é uma redação, ela fez uma redação, era sobre um trabalho que eles tinham feito um projeto de pesquisa sobre “copa do mundo” e nossa! Do segundo bimestre, ela fez e se saiu muito bem e fez sozinha. É o que eu falei: ela consegue se expressar muito bem.

Entrevistadora: quais foram as informações que a professora recebeu por parte da equipe pedagógica da escola a respeito da aluna surda?

PIII: Eu não sabia. Eu cheguei na sala e os alunos me informaram que havia um aluno com deficiência auditiva na sala, só, mas eu não sabia que eu tinha uma aluna surda.

Entrevistadora: e como foi a questão de vir intérprete?

PIII: porque aí como a menina já tinha feito a matrícula eles já estavam entrando em contato com a gerência para eles providenciarem o profissional.

Entrevistadora: e a professora teve alguma formação nesta área?

PIII: Não. De libras eu até tive um de uma semana, mas acabou que eu não conseguia nunca usar e nunca usei na sala porque um dos alunos que eu tinha ele

tinha uma linguagem própria e ele se negava a usar libras embora soubesse, então ele fazia leitura labial porque ele foi ficando gradativamente surdo e só olhar para ele e a gente se comunicava perfeito, se entendia. Então ele não usava libras e eu nunca usei o que eu tive que aprender e eu acabei esquecendo os gestos .

Entrevistadora: e este curso foi promovido pela secretaria?

PIII: não, pela fundação catarinense, onde eu trabalhava.

Entrevistadora: e depois disso a professora ouviu falar em algum outro curso?

PIII: nunca fiz, não.

Entrevistadora: faz muito tempo?

PIII: ah, faz. Foi bem no início da minha carreira. Depois nunca mais usei, tanto que eu esqueci.

Entrevistadora: alguma vez a professora recebeu alguma informação ou formação de estratégias de trabalho específicas para o trabalho com surdos?

PIII: não. Nenhuma. Nenhuma orientação mesmo. Porque eles estão disponibilizando o intérprete, então eu penso que não é negócio para o Estado ou para a gerência estar investindo no professor ou preparando, capacitando o professor para lidar com esse tipo de situação em sala, mas é necessário tá? Não é descartado.

Entrevistadora: como é que a professora avalia a aluna surda?

PIII: se ele consegue, dentro da sala de aula escrever sem o intérprete como eu falei que eu cheguei na sala e estava a menina e eu comecei a dar minha aula, eu já no primeiro dia falei com ela, “professora ela é surda, não vai te escutar”, “não, ela não vai me escutar, ela vai olhar para mim” e eu sei que ela vai fazer a leitura labial, e ela conseguiu fazer sem perguntar para ninguém, eles diziam “mas, professora”, “não, ela vai escutar um tremido, alguma coisa, se ela estiver olhando para o lado eu vou (bateu palmas) fazer um gesto que ela vai, que ela possa escutar alguma coisinha, ou vibrar alguma... que eles têm percepções que eu não sei, e eles conseguem, mas ela também tem um aparelho, mas se nega a usar o aparelho, então eu penso até que se ela usasse o aparelho seria bem melhor até, porque um ruído, qualquer coisa ela... às vezes batia nela assim para olhar alguma coisa e dava certo. Então isso... o tipo de coisa... como que eu vou saber se ela está entendendo, ela corresponde, ou escrevendo, ou dizendo que não, alguma coisa assim, mas ela vai entender. Eu nunca fiz nada especial para nenhum tipo de aluno que eu tive assim, ela é a segunda, que a outra tinha, ano passado já estava no ensino médio, ela também, ela consegue falar alguma coisinha e sempre a gente se comunicava, tanto que até hoje ela me vê na rua, ela mexe comigo e não precisa intérprete, e ela consegue fazer aqueles (fez um ruído) não sai a palavra correta, mas ela tenta se expressar de alguma forma, então existe comunicação, isso é o mais importante, independente se sair errado, qualquer coisa, se ela falou e eu entendi ou se eu falei e ela entendeu então existe comunicação, mesmo sendo surda.

Entrevistadora: o que a professora acredita que poderia ser feito para melhorar ainda mais a educação dos surdos?

PIII: mas, existe. Aqui não sei, mas a escola do surdo, no caso se um professor fosse trabalhar em escola de surdo, ele tem uma chance de ele aprender mais do que eu fazer um cursinho de libras, mas se você tiver, você vai se obrigar a usar a

língua de sinais, vai ter que aprender, mas agora tem profissionais nessa área, antes não tinha. Para atendimento dos surdos eu acho que existe, não é da Univali? Porque tem uma escola que as meninas fazem as aulas e vêm, até ajuda, tem algumas da sala que até tentam ajudar a menina porque conhecem a língua de sinais, faz aulas junto, então deve haver algum programa aqui. Do governo não sei, mas deve ter alguma ligação com eles, não? Ela é uma menina que está lá. Todos que eu tive aqui tem aula lá.

Entrevistadora: a professora acredita que isto supri então?

PIII: minha não, dela. Minha não, nenhuma. Porque se eu souber que eu estou mais capacitada e saber que eu posso ajudar de uma forma diferenciada, com certeza vai ser melhor.

Entrevistadora: e a professora já pensou em alguma coisa especificamente para a professora?

PIII: programa não. Eu não gosto de falar em programa, então que tivesse um curso de... ou mestrado, ou... pós-graduação onde eu fosse me especializar nesta área. Um cursinho não é válido. Acho que não é válido. Mas, algo que eu pudesse me especializar sim, acho válido, deveria ter.

Entrevistadora: a professora gostaria de dizer algo para finalizar?

PIII: não.

Entrevistadora: ok. Obrigada, professora.

ENTREVISTA COM A PIV

(A professora tem 1 aluno surdo na 5ª série com intérprete)

Entrevistadora: há quanto tempo leciona a disciplina de língua portuguesa?

PIV: eu tive 2 experiências, 2009 e este ano, ou seja, 2 anos trabalhando. 2010 eu não trabalhei, não me chamaram, fui classificada, mas não me chamaram para trabalhar no ano de 2010, eu trabalhei só 2009 e 2011.

Entrevistadora: e a sua formação para atuar?

PIV: sou letras, desde 2007 eu sou formada em letras-português e espanhol.

Entrevistadora: e depois da graduação?

PIV: fiz pós-graduação em educação especial e inclusão.

Entrevistadora: e a sua experiência com pessoas que apresentam algum tipo de necessidade especial?

PIV: a maioria delas foi sempre cognitiva. Não tive nenhum... cognitiva em relação a dificuldade de aprendizagem ou hiperatividade também, outras deficiências em geral: cegos, ou motor, cadeirante, nenhum. Esse meu aluno surdo é o primeiro que tem uma necessidade a mais daqueles cognitivos, vamos dizer assim, que é o surdo, outras realmente eu não tive.

Entrevistadora: seu aluno surdo está em que série?

PIV: 5ª série, 6º ano.

Entrevistadora: o seu aluno surdo está em idade escolar normal?

PIV: ele está um ano atrasado. Ele reprovou na 2ª série uma vez.

Entrevistadora: quando a professora elabora seu plano de ensino, como é o processo para traçar os objetivos?

PIV: eu imagino a necessidade deles na idade que eles estão. Eu imagino que para eles irem adiante com seu aprendizado é preciso partir do básico. O que é? A história da língua portuguesa, o que é a língua falada, o que é a língua escrita, é diferente? Eles precisam saber disso agora para seguir adiante com outros conteúdos. Por quê? Para tornar isso mais significativo. Por que é que ele vai aprender uma coisa que ele não sabe de onde vem. Ele precisa saber da história, o que era antes, o que é agora, como é que surgiu, para ele saber que isso é o que a gente tem e a partir disso eu vou ensinar outras coisas: a gramática, a literatura, a produção de texto, mas o princípio é: onde surgiu, para que é que serve e como é hoje. Esse começo, este contexto eu sou obrigada a ensinar e fazê-los entender e fazê-los compreender que isso é importante para a partir de agora seguir adiante com o conteúdo, inclusive para os surdos.

Entrevistadora: como a professora pensa os objetivos específicos para o trabalho com o aluno surdo?

PIV: eu imagino que eu tenho que fazê-lo entender que ele tem uma língua que não é diferente da nossa, que é uma língua e que tem que ser respeitada também. Então, eu tenho esse hábito de dizer que ele é surdo, mas não é diferente de quem

ouve, de quem fala a língua portuguesa, mas ele precisa nesse momento entender que ele tem língua de sinais, mas ele precisa saber também o mínimo possível de escrita para conseguir se comunicar com os ouvintes, a minha importância nesse momento é saiba se comunicar também de uma outra forma para ser compreendido, porque se ficar só na língua de sinais a maioria, infelizmente, não sabe língua de sinais, não vai ser compreendido e vai ser rejeitado, a minha importância é que ele saiba também uma outra forma de se comunicar para ele ser igual a todo mundo e não se sentir menor ou maior do que ninguém, porque ele é igual a todo mundo, independente da sua deficiência.

Entrevistadora: o que a professora acha importante para o surdo aprender em língua portuguesa?

PIV: além de se comunicar, se informar também. Ele não viver só de comunicação ele e os surdos, ele precisa de informações também no mundo ouvinte, sendo ela da forma escrita ou da forma visual ou não verbal, mas o que vai chegar para ele de forma mais comum vai ser a escrita, ele precisa saber ler, ele precisa saber o que está escrito, não é só para ele se comunicar, mas é para ele não ser enganado, para ele também não ser ludibriado, para ele também entender o que está acontecendo não só pela intérprete ou só pela professora, ele precisa de um caminho autônomo, e essa autonomia ele vai ter como? Ele sabendo ler, ele sabendo entender o que está escrito, eu acho que isso também é a parte fundamental, então por isso o esforço que ele realmente entenda o que está escrito. Se ele não sabe ler ainda, vamos buscar um caminho para que isso aconteça, que ele saia daqui lendo. Se é com uma ajuda extra ou não, vamos ter que buscar recursos para isso. O objetivo final que ele saiba se comunicar de outra forma além da libras e que seja escrita e também saber ler e entender e responder através de interpretação textual, através de uma produção, aquilo que ele entendeu daquele texto, daquela informação, daquela história, me dizer de uma outra forma o que ele realmente entendeu daquilo ali.

Entrevistadora: qual sua expectativa em relação ao desempenho deste aluno?

PIV: as melhores possíveis, apesar da grande dificuldade que eu percebo nele que infelizmente é a escrita, realmente ele tem grande dificuldade, mas que é normal, querendo ou não ele está engatinhando nisso. Eu tenho um aluno de 12 anos que está na quinta série e não sabe ainda escrever palavras simples. Ele sabe escrever o nome dele, a data, o nome da professora... porque repete. A gente sabe que o sistema dele escrever é uma coisa memorização, não é que ele realmente sabe, nós ainda temos um longo caminho a percorrer aí, mas eu imagino no final deste ano ele preciso no mínimo é: ler, escrever, interpretar e saber onde está a informação e dizer que informação que estava naquele texto e isso a gente vai lutar e vai buscar até o final do ano que ele consiga o mínimo possível disso.

Entrevistadora: Quais as estratégias que a professora utiliza para alcançar seus objetivos?

PIV: eu não conto somente com a intérprete que eu acho que eu não posso largar na mão da intérprete que exatamente tudo que eu falei está explicado, assim está, não, eu busco outros recursos também: imagens, desenho, eu diretamente com ele, do meu jeito de explicar. Sei um pouco de libras? Sei, mas o meu jeito de explicar é um pouco diferente, conto historinha, faço desenho, careta, trago imagens, explico o que é aquela imagem, o que significa. Isso eu acho que vai ajudando a entender aquilo que eu estava falando, que só o falar nem os alunos ouvintes entendem.

Então acho que, a imagem junto, a explicação individualizada e atividades ou visuais ou escritas ou expressão artística ou expressão oral ou em sinais que é o caso dele, isso tudo é um conjunto que acaba levando a um resultado efetivo que seria o objetivo efetivo alcançado.

Entrevistadora: a professora recebeu alguma orientação sobre seu aluno surdo por parte da escola ou da secretaria de educação?

PIV: eu recebi um relatório de “AINES” como todos os professores receberam. Ali estava escrito “aluno V. “x inho” “surdez”, intensidade severa. É o que eu recebi por escrito. A minha vantagem foi o que? É que eu já conheço esse aluno surdo desde que ele cursou a 3ª série do primário. Eu fui intérprete desse aluno, então eu conheço a família, eu tenho envolvimento com essa criança desde então. É uma sorte porque se não fosse isso não saberia a família, não saberia a irmão, não saberia a convivência que ele tem com essa família, o cotidiano dessa criança, eu acho que saber o cotidiano dessa criança também me ajudou a entender, me ajuda a ter facilidades em lidar com essa criança, além disso, apenas um documento, ele é um aluno surdo, está aqui, só isso, um relatório “x Zinho”, “x Zinho”, avisando surdo especificidade severa, só.

Entrevistadora: e alguma vez a professora já participou de alguma formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais?

PIV: sim, eu procurei por iniciativa própria, por curiosidade, porque eu adoro, tenho fascinação por essa área a educação, educação especial, tenho respeito e admiração pelas deficiências, eu acho que eu me daria bem também trabalhado com essa área, foi iniciativa minha, fiz uma pós-graduação em educação inclusiva e especial.

Entrevistadora: mas, depois disso não teve mais nada, na prefeitura, na formação continuada?

PIV: não teve. Oferecendo não. Não me lembro de nenhuma. Simplesmente como se isso não existisse.

Entrevistadora: há quanto tempo mesmo é professora?

PIV: desde 2009. A professora que toma a iniciativa de procurar, pagando do seu próprio bolso, pela necessidade que a professora S. sente de ser boa profissional. Eu saber explicar, entender o que é para saber lidar, se você não entende você não sabe lidar. Então por isso é uma iniciativa própria, jamais pública. Não vi realmente... posso até estar sendo meio errada em estar dizendo isso, mas desde que eu entrei, que sou professora, nenhuma oportunidade surgiu disso, de ser uma formação, de ser uma conversa para o professor, eu fui intérprete houve uma capacitação pelo CEMESPI isso houve sim, uma capacitação, uma interação entre as intérpretes, para que isso fosse melhorado entre elas, uma comunicação única. Teve sim, para intérpretes, mas para professor não houve. Nossa! Teve outra colegas que fizeram a mesma pós-graduação que eu e nós também estávamos com essa ideia, de propor, que nós mesmos nos organizasse com apresentação, palestra, com material, para num dia de nossa formação continuada, nós mesmos fazer isso, porque se a gente tem algum material, a gente tem algum apoio para poder passar isso para os nossos colegas, porque de fora realmente não entra. Então é nós mesmos que nós temos que desenvolver senão é mais difícil, é mais difícil conseguir.

Entrevistadora: e a professora teria alguma sugestão quanto a intervenção do poder público na capacitação de professores para atender alunos surdos?

PIV: eu acho que o mínimo necessário agora é “o que é a surdez?”, “o que são as deficiências?”, tem jeito de lidar com cada uma delas, então pelo menos uma conversa de... ou uma tarde, uma formação continuada que seja, um dia, ou um dia aqui, depois no outro bimestre mais uma vez, pelo menos isso. “o que deficiência mesmo?” “Como lidar com elas?” Talvez uma conversa até informal, não precisa ter texto, uma teoria em cima disso, vamos informar, porque a maioria dos colegas: “opa! Estou numa escola e tem inclusão.” Mas, e daí? O que é isso?” Não sei o que é. Eu tenho um aluno com deficiência na minha sala, mas o que eu posso fazer para no mínimo possível ajudá-lo. Se eu não informação nenhuma, se eu não ganho nada, como é que eu vou dar alguma coisa para este aluno? Acho que o mínimo possível seria isso: a história, como era antes, como é agora, “por que?”. “o porquê é necessária a inclusão?” “É só para se sentir igual ou é para nós nos aceitarmos também como ele?” “Para ter... para diminuir os preconceitos, diminuir suas distâncias, parece que está tão longe, acho que isso era o mínimo, a informação básica, história, como e pelo menos algumas dicas de como trabalhar com este aluno, ou motor, ou desenho, o que for, o básico, o mínimo possível de informação, para eu começar a trilhar algum caminho efetivo e não ilusório, ou iludido ou imaginário, que é isso que acontece, estamos aqui numa inclusão imaginária, não temos nenhum trabalho efetivo em relação a isso, acho que isso é o mínimo, pelo menos para iniciar uma caminhada mais longa, não iria resolver, mas iniciando, dando um passo um pouquinho mais para frente para informar o mínimo possível.

Entrevistadora: como a professora avalia o aluno surdo?

PIV: imagino que eu deve neste momento que a gente está no primeiro bimestre, ainda é muito cedo para exigir alguma coisa a mais dele, eu não posso cobrar uma coisa, até porque eu ainda não ensinei tanto assim, eu estou ensinando neste momento: a história da língua portuguesa, a língua falada, a língua escrita, você sabe me dizer diferença? É o que eu estou buscando nisso. De que forma? Ele fala muito bem língua de sinais, ele me conta o que eu explico, ele explica denovo para mim. Nesse momento eu estou cobrando dele que ele me diga o que ele entendeu, do jeito dele, em língua de sinais, desenhando, escrevendo o que ele conseguir, é o que eu estou usando neste momento, que ele me responda quando eu perguntar aquilo que eu expliquei, aquilo que ele tem dúvida ele pode perguntar, eu preciso dele essa resposta, o que ele realmente entendeu, eu não quero... eu vou lutar muito em relação a isso, que ele não faça de conta que está entendendo, que ele faça a obrigação, ele tem que ter isso, ele tem que entender, independente se ele é surdo, se ele não é, com todos e ele principalmente, ele me responder: “você entendeu?”, “o que é que é? Me explica então?” “Eu estou aqui para te entender, se você não entendeu eu explico denovo do meu jeito”, a intérprete pode até sair, eu quero você e eu, vamos explicar, vamos sentar, vamos conversar? Eu explico denovo. Vamos lá? Entendeu agora? Então me explica. Acho que é essa devolutiva que neste momento eu posso cobrar. Perguntar e ele saber me responder basicamente o que eu comentei durante a aula. Mostrei desenho, grifei, falei bem perto dele, olhei para ele, dei muita importância para ele, eu não fiz de conta que ele está na sala, eu estou... ele é muito significativo para mim, é importante a presença dele na sala, eu quero que ele entenda isso. Então eu passo isso para ele, que ele é importante para mim, que ele precisa ter coragem, que ele precisa da exposição para enfrentar esse

desafio junto comigo, é isso que eu preciso dele, que ele entenda realmente o que eu estou dizendo.

Entrevistadora: a professora gostaria de dizer alguma coisa para encerrar?

PIV: eu imagino que se a gente ama educar, eu acho que o mínimo possível é que você procure, se você procura, se você ama dar aula, se você gosta de dar aula, acho que o mínimo que você pode fazer enquanto professor é buscar, busque o mínimo, leia uma informação, leia, tenha uma revista que você recebe em casa, isso volta e meia tem sobre a inclusão. Leia! O mínimo possível (a professora chora). Desculpa, mas é que me emociona muito isso. Eu adoro educar! Eu adoro ensinar! Eu amo ser professora! Eu vou buscar o máximo possível, talvez não seja o melhor, mas o meu máximo possível eu vou buscar, eu vou conseguir passar alguma coisa para o meu aluno, eu vou conseguir, eu acho que se o professor se importa ele vai buscar, independente se você recebe ou não, você consegue buscar alguma coisa. Internet está aí, revista está aí, literatura tem aí, é só buscar, é só buscar que você não ganha de graça essas coisas, porque realmente é uma iniciativa que você tem, você inclusão, não ganha do governo uma explicação, não ganha do governo curso agora, não ganha, mas você precisa o mínimo possível buscar, acho que mínima função do professor é essa: estudar, ler. Você não pode ser professor do ano que você se formou até o resto da sua vida, não ler, não buscar absolutamente nada, você precisa se informar constantemente, é o mínimo que você pode fazer. Obrigada!

Entrevistadora: está certo. Eu é que agradeço professora.

ENTREVISTA COM A PV

(A professora tem 1 aluna surda na 5ª série com intérprete)

Entrevistadora: boa tarde professora.

PV: Boa tarde.

Entrevistadora: Ha quanto tempo a professora trabalha com língua portuguesa?

PV: Desde 2008.

Entrevistadora: É o mesmo ano de sua formação em língua portuguesa?

PV: Não. A minha formação foi em 2007.

Entrevistadora: e a professora tem outros cursos?

PV: Eu comecei minha pós o ano passado e vou terminar este ano em língua portuguesa na área da gramática e literatura. Em 2007 eu fiz um curso de libras no Cemespi. Mas, sabe quando a gente não usa... a gente perde muita coisa. Eu perdi praticamente tudo. Quando eu tive um aluno surdo em 2010 eu já tinha esquecido tudo. Os outros professores que trabalhavam com ele tinham mais acesso há mais tempo porque eu acho que ele está naquela escola desde a 1ª série, então eles já tinha um acesso... e o D. era diferente porque ele falava um pouco, ele lia lábios, que a F. já tem essa dificuldade. A F. já é mais difícil a minha comunicação com ela, não digo a comunicação com ela porque tem o intérprete para intermediar isso porque ela não lê lábios e além dela não ler lábios o que ela escuta é muito pouco e ela usa aparelho é porque ela tem algum grau de... ouve alguma coisa ainda, mas é muito pouco, eu acho que se você der um grito talvez ela se assuste com o barulho, mas é muito pouco, e assim, eu entendo.... eu acho que para que eu pudesse me comunicar em libras, tanto com a F. como com outros alunos que vierem eu teria que fazer denovo porque eu me esqueci de basicamente tudo e às vezes assim, ano passado com a S. este ano com o F. a gente pega algumas coisas, eles falando a gente pega algumas dicas, mas não é o bastante, você sabe.

Entrevistadora: a professora já teve experiências em sala de aula com outras deficiências?

PV: Não. Somente alunos com déficits de aprendizagem.

Entrevistadora: Quais os objetivos que a professora tem com a turma deste ano?

PV: Eu penso que chegando no final do ano, se o aluno não aprender nada, eu quero que saiba ler bem e escreva bem e interpretar texto.

Entrevistadora: Para a 5ª série qual o conteúdo para este ano?

PV: A gente que tem alguns conteúdos que para o surdo ou para os que têm alguma parcela de surdez ou o surdo-mudo, para ele é muito mais difícil como o estudo dos fonemas. E aí o F. diz “como vou interpretar isso para ela?”. Fonema, eu tenho que decodificar o som da palavra, se ela não ouve como a gente faz isso? Ai eu falei “meu Deus! Como que a gente faz agora?” Eu falei “ah, F., a única coisa a se fazer ela vai ter que aprender todas as regras, ou todos os casos onde usa o dígrafo, o

que para ela vai facilitar bastante, porque se ela souber onde põe o dígrafo ela vai saber que a cada dígrafo é menos um fonema, ela não vai compreender o que é fonema, em alguns casos até poderia"... mas, eu estou fazendo assim e assim está servindo não só para ela , pra turma toda porque eles compreendem com mais facilidade, porque em quase todos os casos, não digo todos, onde há um dígrafo menos um fonema, então eles aprendem com mais facilidade. E assim, uma parte da matéria "artigo" é diferente porque normalmente em libras eles não escrevem artigos nem conjunção, nem preposição e assim, quando eu vou ensinar essas matérias assim, na parte dos fonemas eu ainda conseguia alguma coisa que se ela fixasse as regras dos dígrafos ela conseguiria perfeitamente compreender a matéria, não digo que ela saberia como qualquer outros (às vezes outro saberia até menos do que ela) porque ela é bem esperta... e assim, eu sinto dificuldade nestas matérias porque eles não escrevem em libras assim.

Entrevistadora: E como a professora faz com os artigos que a professora acabou de falar.

PV: Com a F. eu ainda não sei, mas com D. eu sei que foi bem difícil. Na parte da conjunção era difícil. Eu tentava usar a mesma regra que usava para os outros alunos que conjunção é uma palavra que existia para você ligar um termo ao outro só que para eles ficava meio vago, totalmente vago, acho que artigo era inda pior, a conjunção ele falava "tah, mas eu não uso" e aí? E esse ano eu creio que assim como eu consegui já ver uma luz do fim do túnel para o caso dos fonemas eu certamente, quando eu começar a dar os outros conteúdos eu vou tentar alguma forma diferente, porque senão eu acho que a cada conteúdo tem uma dificuldade com ela, vai ter sempre, mas tem uns que tem muito mais, porque se eu digo para ela o que é um substantivo e digo "ah, é o que dá o nome aos seres, essas coisas", isso aí ela vai compreender facilmente, agora se eu digo "ah, preposição é para ligar essa palavrinha a essa" é bem mais difícil porque... na hora de corrigir, para mim eu não tenho dificuldade nenhuma, porque eu entendo o que ela escreve em libras, o intérprete até pergunta "ah, você quer que eu passe para português?", eu digo "não, não tem importância, eu entendo libras, porque é o jeito que ele escreve. Às vezes eu vou até corrigir, aí ele diz "ah, mas você não disse que entende?", não, eu entendo, mas não quer dizer que eu não possa corrigir, eu corrijo ali os erros ou acrescento alguma coisa, mas eu dou a nota pelo texto, pelo que está ali, porque se eu for dar nota... ah, eu sinto uma dificuldade terrível quando eu tenho que dar prova, eu nunca dou só de um conteúdo, se eu fosse dar só de artigo, só de interjeição para mim seria terrível, mas assim eu normalmente divido a metade de interpretação de texto, outra metade o conteúdo ou um texto da prova porque senão ficaria praticamente, por mim por enquanto, impossível, que é o que eu vejo até agora, pelo menos. Se eu descobrir uma técnica eu te aviso.

Entrevistadora: Para os alunos surdos os objetivos de aprendizagem são os mesmos?

PV: Sim, porque a gente pensa assim, no caso, eu sempre vou citar o D. Porque só tenho os dois. No caso do D. eu sempre tive um pouco mais de facilidade porque na hora de ler ele lia para mim, ele lia, ele fazia seminário, ele interpretava as coisas. Era meio enrolada a voz porque normalmente quando tem alguma dificuldade enrola mesmo, mas a F. foi até engraçado porque eu pedi pros alunos... eu disse que um dos objetivos principais dos três era ler e conseguir interpretar e aí eu fiz com todos os alunos, eles leram um texto, depois eu disse "ah, depois nós vamos fazer um

trabalho em cima disso, nós vamos interpretar oralmente e vamos ver com a professora. Eu falei “Meu Deus! A F. não sabe ler, como eu vou saber o que ela interpretou? Ela poderia escrever, mas, eu queria alguma coisa diferente, como é que eu ia perceber isso? Aí eu pedi que o F., que ela fosse falando e ele fosse interpretando. Ele não tinha necessidade, acho que nenhum intérprete tem de omitir nenhum conhecimento. Então, ela ia lendo e retratando o que ela entendeu da história e interpretando, fazendo a leitura do jeito dela em sinais. Eu acho que ela até se sentiu mais incluída porque assim, ela poderia ficar lá num canto “ah, a F. não vai fazer porque ela não sabe ler”, ou “com a F. vou fazer isso”. Às vezes eu gosto de vem quando dá um ditado, e assim, sempre cai nisso “como fazer?”. Eu faço diferente com ela. Imagine, fazer um ditado a gente quer ver como é que eles estão usando o “g” e o “j”, para eles eu digo, para elas eu já dou a palavra escrita e ela preenche ali naquele espaço, talvez, já que ela não tem a audição, audição bem pouco e a fala nenhuma, para ela eu acho que ela tem que estudar até um pouco mais, porque eu acho que ela vai ter que reconhecer todas as regras de onde usa o “j” e o “g”, até para os outros alunos é difícil também, às vezes a gente mesmo titubeia e aí ela vai ter que decorar as regras que tem para decorar e as outras palavras. Ela só vai compreender conforme ela for lendo, quanto mais ela ler ela vai saber porque se eu ditar ela também não vai ouvir e vai continuar sem nota e eu faço assim dessa maneira, por enquanto, as outras coisas ainda não sei.

Entrevistadora: Qual sua expectativa em relação a aluna surda?

PV: A minha expectativa é boa porque... assim, tem alguns casos bem raros, não que eu tenha vivido, mas que me relataram, alguns colegas que têm ou já tiveram alunos surdos e mudos ou com uma parcela de surdez, eles disseram que em alguns casos um aluno que é surdo, totalmente surdo ou um pouco surdo... tem isso um pouco surdo?

Entrevistadora: Tem.

PV: Assim, com uma parcela de surdez, tinha muitos casos que eles assim, eu diria que são acomodados porque isso depende também muito do pai e aí eles acham assim “ah, eu tenho um intérprete, então o intérprete vai fazer para mim” e se não faz ainda fica de bico, então você tem que chamar o aluno ou a aluna e dizer “eu não sei como é que sua mãe e seu pai te trata, mas se você está numa escola regular eu creio que você tem que ser tratado como eles. A gente sabe que você é diferente, tem uma dificuldade, mas se você está inserido neste meio aqui você tem que ser tratado assim como os outros. E a minha expectativa eu acho que é a melhor possível. Eu acho ela bem esforçada, eu acho ela bem interessada. Você tem que chamar a atenção dela. Às vezes o F. faz “chama a atenção dela”, e ele me mostra como que faz. É bem atenta, faz as coisas, está sempre preocupada em tirar notas dentro do padrão da escola que é aceita. Eu acho que deve ter um apoio bacana. Eu não conheço a mãe da F. ainda, mas eu acredito que deve ter um apoio. Por isso que ela é uma aluna que está se saindo bem na escola.

Entrevistadora: Quais as informações que a professora recebeu quando a trabalhar com um aluno surdo?

PV: Eu vou te dizer que assim, não foi muita não. Vou te dizer que quando eu comecei a trabalhar com aluno surdo... foi bem pouca. O que me disseram foi que teria um intérprete e que além do intérprete teria, caso eu precisasse eles dariam uma apoio, mas assim, desde que eu comecei eu não tive nenhuma formação assim, que o município tenha oferecido para que eu trabalhasse melhor com aluno

surdo ou algumas atividades diversificadas, eu não lembro, não existiu, porque se tivesse existido eu teria feito.

Então eu acho que o apoio do município enquanto instituição ou da secretaria, não teve nenhum, da escola também eu te digo que bem pouco, muito pouco. Eles dizem que tem um aluno ali surdo...

Entrevistadora: A professora recebeu alguma visita, alguma orientação?

PV: Não teve. Esse ano eu não sei, não posso te dizer por este ano que a gente está terminando praticamente hoje, já que é meu pré-conselho... é o primeiro bimestre, mas assim, no ano passado... não lembro, não teve nenhuma triagem. Esse ano ainda não teve. Se vai ter depois desse bimestre não sei, mas ainda não teve. Nunca me procuraram.

Entrevistadora: Alguma vez a professora participou ou ouvir falar de alguma formação para trabalhar com pessoas com necessidades especiais?

PV: Nem na faculdade, naquela época não tinha. Então, eu acho que eu não fiz nenhuma matéria voltada para educação especial, deram uma pincelada assim, um ou outro, falaram assim, de longe, mas não teve um conteúdo específico para tratar d assunto. A gente estudou LDB que trata de alguma coisa da inclusão, mas, não teve aquela matéria específica.

Entrevistadora: E qual seria sua sugestão para melhorar o seu trabalho?

PV: Eu acho que o básico, mas o básico mesmo seria que tivesse um curso, assim, mas não qualquer curso, um curso bacana de libras, e dizer assim “ah, vai tirar o papel do intérprete”, eu acho que não porque eu tenho a turma e mais a F., eu acho que não vai tirar o trabalho do intérprete. Primeiro, tinha que ter um curso bacana de libras, porque assim, ela está ali, o que eu consigo me comunicar com ela é o que eu pergunto para o F., mais nada além disso. Além de um curso de libras, talvez, eles tivessem que proporcionar a gente, às pessoas que trabalham com eles algum curso que dissesse ou que mostrasse alguns caminhos eu acho, não que desse resposta para tudo, mas que fosse possível da gente trabalhar ou visualizar, ou fazer uma dinâmica com algumas propostas de trabalho, de avaliação para um aluno que a gente sabe que tem que ser diferenciado, mas que a gente não recebe esse apoio.

Entrevista: E a sua relação com o intérprete?

PV: Eu acho que é boa. Eu digo para ele... porque assim, nem tudo ele interpreta, mas assim, quando... tem alguns casos que é até engraçado, que às vezes eu acho que eles estão rindo de alguma coisa e aí ela olha assim “ah, estou falando isso”, porque... o F. é tão engraçado que às vezes a gente está conversando aqui na sala dos professores e eu acho que ele esquece e ele está falando e está fazendo libras. Então, para ele já é normal. Eu acho que a minha relação com ele é excelente. Ele sabe que ele é o intérprete e eu sou a professora e se tiver que... ele sabe que tem que respeitar ele, não porque ele é o intérprete da F. que ele também não é um professor, então a gente tem que respeitar ele como tal e não tem essa coisa “ah, ele é o meu amiguinho”. Até gostam bastante dele, os outros alunos também, a F., mas eu acho que assim, tanto com a outra intérprete quanto com esse, é boa, eu nunca tive dificuldade nenhuma com o intérprete. Eles até tiveram com os alunos, mas não eu com alunos ou com intérprete.

Entrevistadora: Se o intérprete não estivesse na sala de aula, o que a professora faria?

PV: Assim, não ter o intérprete, mas, assim, bastante alunos da sala, eles já sabem falar em libras, eles estão juntos faz tempo na mesma sala, tem colegas que fazem trabalhos com eles e eles pegam bem rápido e já se comunicam com ela. Então, acho que na falta do F. e já que eu não me comunico praticamente nada em libras eles me auxiliariam. Eu ela eu acho que seria impossível, só se eu escrevesse e ela lesse ou assim, porque falado... não.

Entrevistadora: Como a professora trabalha com textos?

PV: Depende, tem aqueles textos que a gente vai lendo e vai discutindo sobre, é dos tipos de se trabalhar ou então eu leio o texto e depois a gente vai levantando questionamentos à respeito, mas aí eu sempre tenho que lembrar que eu tenho que trazer dois, porque já há um aluno que não vai escutar, ou o F. vai, que eu falo bem rápido e aí eu tenho que parar “ah, eu estou rápida?” E ele vai traduzindo para ele ou então eu tenho que trazer dois, que ela vai lendo ali e mesmo ela lendo o texto, se eu estou com dois aqui eu e ela lendo, eu lendo para a turma e ela lendo ali, quando ela termina de ler, mesmo assim o F., tem que estar interpretando porque tem algumas coisas que são supérfluas ali, então ela não vai fazer tanta diferença, então ele vai acrescentando algumas coisas, ou vai deixando outras de lado, pelo menos até hoje foi assim.

Entrevistadora: Que tipo de texto a professora gosta mais de trabalhar com essa turma?

PV: Ah, eu gosto de bastante coisa. A gente estava trabalhando agora contos e assim, é bem o mundo deles porque eles estão saindo da 4ª série, entrando na 5ª e tem esse lado infantil assim, bem nítido ainda. No bimestre passado, eu trabalhei bastante conto com eles, esses mais conhecidos, outros nem tanto, eles gostam bastante de história. Eles recriam, é uma beleza!

Entrevistadora: E como a professora avalia a F.?

PV: É diferente. Era como se fosse do 1º e 2º ano eu acho que a avaliação é descritiva e na hora de dar nota para a F., eu tenho que pesar bem isso, “olha, ela não conseguiu fazer isso, mas ela conseguiu fazer aquele outro, ou seja, na hora de produzir um texto, será que eu tenho que avaliar ela do mesmo jeito se eu estiver avaliando uma escrita legível, nem tanto porque isso também, a escrita legível o vocabulário, o parágrafo... o parágrafo eu avaliei ela como qualquer um outro, porque eu já ensinei a regra do parágrafo então eu não posso avaliar ela diferente do outro porque é para todo mundo a regra, mas na hora da escrita das palavras aí sim a avaliação é diferente porque eu sei que algumas palavras não vai ter então eu não posso avaliar a coerência e coesão nela como eu avalio a dos outros, aí sim, isso aí é como se fosse retirada esta parte porque aí vai depender da minha compreensão do texto. Se eu compreender o texto dela como um todo, como um texto coerente, mesmo não tendo artigo, algumas vezes as preposições, então a nota dela vai ser boa porque eu estou entendendo, ela tem que me fazer entender o texto, se ela me fizer entender o texto, beleza!

Entrevistadora: Tem alguma coisa que eu não perguntei e a professora gostaria de ter dito?

PV: Não sei, acho que não.

Entrevistadora: Então, muito obrigada professora!

PV: Por nada.

ENTREVISTA COM A PVI

(A professora tem duas alunas surdas: uma no período noturno – ensino médio - e outra no vespertino – 8ª série, as duas têm intérprete).

PVI: a menina do Período vespertino... a S. é fantástica como intérprete, e inclusive ela está me ajudando bastante em poder ajudar a A., porque ela... professora, eu sei porque assim, como eu nasci aqui em Itajaí e a gente tem o hábito de falar muito rápido e a gente sabe que para surdo é um pouco dificultoso de entender porque às vezes eles lêem os lábios e para ler os lábios eles têm que estar de frente a eles, olhar para eles para que eles possam ler os lábios, mas a A. não é muito de ler, é mais nos sinais, como eu não sei sinais eu tento ajudá-la da melhor forma possível, mas a S., a intérprete da tarde, ela é extremamente fantástica, ela me ajuda, ela diz “mais devagarzinho”, então eu vou mais devagar, tenta escrever no quadro porque ela sabe copiar, então tem um discernimento melhor, tem certas palavras que elas não conseguem assimilar como “nem” para ela é “também”, então ela não tem esse significado em libras “nem”. Então assim tudo pequenas coisas que fazem a diferença no aprendizado.

Entrevistadora: e na disciplina de língua portuguesa a professora trabalha há quanto tempo?

PVI: eu trabalhei 14 anos no Colégio São Jose na parte de biblioteca, então eu não tinha contato com as crianças porque lá no São Jose eu não cheguei a pegar crianças inclusas e eu fazia contação de história, então havia um entendimento bem... não tinha problema porque não existia, eu trabalhei na secretaria de educação, depois fui auxiliar de direção, entendeu? Então fui... depois disso aí eu fui assessora de cultura, então eu me formei com contação de história, agora eu estou terminando a minha pós em língua portuguesa, já está bem no fim e estou fazendo a pós em contação de história, que eu amo, porque eu acho que através do contar você cria e atira a imaginação e criatividade da criança, tanto da criança como do adolescente, até do adulto.

Entrevistadora: mas a sua formação é em letras?

PVI: sim, sou formada licenciatura plena em letras, com habilidades em língua portuguesa e inglês, também fiz curso de espanhol, só que a gente tem que procurar se esmerar no máximo que pode, depois eu fui pro... dois anos em Balneário Camboriú, no Vereador Santa, onde ali então a inclusão foi bem, bem consciente, vamos dizer assim, e eu me assustei porque eu nunca tinha tido contato em sala de aula, porque minha vida foi assim: auxiliar de direção, biblioteca, entendeu? Quando eu era solteira eu dei aula, mas também no meu tempo não tinha.

Aqui eu fiz um trabalho com os nonos anos que foi uma redação ou uma poesia com a palavra “mãe” e eles tinham que fazer apresentação, então a A. com a A., a A. também sabe ler libras, uma menina, é bem amiga dela, então as duas fizeram juntas, então enquanto a A. falava, a A. falava em libras, então eles fizeram um trabalho incrível, então, os alunos dentro da sala, eu digo assim, eu não preciso pedir licença, eles sabem que quando a professora olha para a A. e diz que ela está entendendo, ela olha para a S. e a S. diz “ela está entendendo” porque para um professor em sala de aula é muito importante um especialista, como o teu trabalho

em cima dos surdos a preocupação do professor em sala de aula é que tenha uma pessoa com grande capacidade para te ajudar, porque como tu tens 35 alunos, um só com problema de surdez, certo? É... tu tens a preocupação de fazer... tu notas, tu ficas preocupada em saber que aquele aluno está atingindo o mesmo nível que os outros, porque se ele está... inclusão não é uma coisa só de papel, não é uma lei, eu acho que a preocupação do professor em sala de aula, enquanto inclusão deve ser outra, mas, o governo deve se preocupar em dar um reforço ao professor, para que esse aluno tenha condições de participar porque dizer que tem inclusão e não dar habilidades, dar estratégias para que essa criança possa realmente participar em sala de aula.

Entrevistadora: somando tudo a professora trabalha há quanto tempo na educação?

PVI: uns 25 anos. O meu trabalho com a oficina de contação de história, a minha leitura o que é que era? Fazer com que a criança escreva bem através de uma boa leitura.

Eu sei que a A. está em boas mãos, porque a A. tem uma excelente tradutora intérprete que é a S., ela tenta agilizar a melhor forma possível, tornando o entendimento da aula 100%, entendeu? E a minha preocupação com a A. é que ela entenda a situação, inclusive eu pedi que eles lessem um livro, como a A. não tem (aponta para a orelha), então como é que eu ia pedir para ela ler, então eu pedi que ela visse um filme e eles (surdos) têm como ir. E ela contou o filme e eu fiquei encantada pela habilidade dela, então eu digo assim, essas pessoas com deficiência de audição, elas precisam um pouco mais de conscientização do poder público em fazer com que todas as escolas tenham aquele apoio que é necessário, ou seja, uma pessoa capacitada para interpretar, mas o intérprete que entende libras, mas o intérprete pedagogo que entenda o que é uma aula, que possa estar colaborando, porque não adianta interpretar o que eu digo se tu não tens a forma, o jeito de fazer com que o teu apoio ali e fazer com que o aluno que tu estais interpretando possa entender de forma completa, inteira aquilo que o professor está dizendo. Porque não adianta tu me ensinares, eu vou aprender libras, cada vez mais eu vejo que nós professores temos que ter a necessidade de aprender libras, sinais, entendeu? Porque isso é uma forma de comunicação. Eu tento com os meus sinais, da melhor forma possível e até tento, porque lá no Vereador Santa tinha uma professora que ela era surda e ela... eu falava com ela e ela falava “sim”, eu perguntava para ela então ela me ensinava e ela era capaz então ela ajudava as outras crianças falando, principalmente no primário, no primário é que tinha (surdos) a falar. Eu ficava encantada de ver uma profissional atuando e com deficiência.

Entrevistadora: quais os objetivos que a professora tem traçados para o ensino de língua portuguesa para a turma deste ano?

PVI: primeiro a conscientização da língua, da gramática, tanto escrita como a oral, eu acho que o básico é isso. Daí lógico vão na boa escrita, boa leitura, conscientização da língua formal, da língua coloquial, então colocar eles a par do bem escrever, fazendo com que eles escrevam redações, que eles criem textos, que eles criem, como eu sou contadora de história então eu apelo muito para a dramaticidade, que é no caso o teatro, então por exemplo: eu pego o aluno, explico o texto, jogo uma palavra, dali eles fazem uma redação, da redação eles fazem um mini teatro, como eu fiz com o oitavo ano. Eu fiz um mini teatro com a palavra saudade e foi incrível. Então, por aí o que é que tu vê? Criatividade, a expressão

corporal que conta muito, que não deixa de ser uma linguagem oral. Aí nós estamos num que os alunos disseram “professora, você faz careta”, eu disse “ah, eu para fazer careta eu sou formula 1”, eles riram, eu acho que porque eu sou contadora de história eu tenho isso.... então é nesse ponto. A minha preocupação porque assim, eu acho que a educação está muito preocupada com papeis, com burocracias, escritos, quando na realidade a preocupação deveria ser o aluno, deveria ser com ensinar, a tua apresentação, a tua formação enquanto professor dentro da sala de aula, o teu tratamento. Papel você pega lá, você bota palavras muito bonitas, mas você tem que ver o que você vai atingir porque a gente coloca num papel, faz um planejamento e aquele papel ali está sendo só um enfeite porque na realidade a tua apresentação, o teu conteúdo, o teu desenvolvimento em sala de aula é muito mais completo, porque de repente surgem oportunidade que você lança mão daquilo ali e você coloca porque não está explícito no seu planejamento, o planejamento tem que ser flexível, mas eu acho que o professor tem que planejar? Tem. O professor tem que sair de casa com assim, hoje eu vou dar isso, isso e isso, ter esse discernimento de que o que vai explicar aos seus alunos, o que ele quer atingir? Como é língua portuguesa o meu objetivo é boa escrita, boa leitura, boa expressão oral a boa expressão escrita, a boa expressão verbal, a boa interpretação e a consciência, porque hoje tu observa que nossos adolescentes não sabem interpretar. O que está faltando? Leitura. Hoje o que tu observa? Pessoas escrevendo errado. Não sabem quando usa tão pouco ou tampouco, não sabem usar mais e mas, não sabem usar os “por quês”, então numa escrita o que é que está faltando então? Não é o objetivo do papel do planejamento, é tu batalhares em sala de aula para a boa escrita e a boa oralidade e a boa interpretação, ou seja, exigir dos seus alunos uma boa leitura.

Entrevistadora: para a aluna surda seriam os mesmos objetivos?

PVI: não vejo diferença. Não é porque ela não escuta que ela não tenha discernimento e nem raciocínio lógico, então é isso que eu digo na parte de inclusão, eu não olho as duas alunas minhas com deficiência, eu olho para elas, que elas têm um probleminha, mas que com habilidades elas podem atingir o mesmo que uma criança sem problema nenhum.

Entrevistadora: quais as estratégias que a professora utiliza?

PVI: como para mim foi novidade estar com duas alunas, o que é que eu faço? Eu me apoio na intérprete, por quê? Eu fiz um curso de deficiências física e mentais de 20 horas e aprendi muito, então o médico falou que o professor quando entra em sala de aula e olha aquela criança com problema e a faz diferente, o professor tem que ter a preocupação que aquela criança é diferente, mas não demonstrar que ela é diferente. Por exemplo: com as duas como eu nunca tinha tido esse privilégio de estar com pessoas surdas me encanta muito a atenção que elas têm. Então o que eu observo? Eu tenho a preocupação de estar sempre de frente a elas que elas possam ler o meus lábios, eu gesticulo muito e escrevo bastante no quadro porque elas vão aprender me vendo, pelos meus sinais, pelo o que eu escrevo no quadro e pela minha habilidade de se expressar. Porque quando eu digo assim (faz um gesto colocando a mão na cabeça) entendeu? Elas vão observar que a professora está preocupada porque para estes alunos como é que eu vou dizer para ti? Eu não sou muito de objetivos, estratégias, não sou muito disso não, eu sou daquela professora antiga mesmo, por exemplo: eu não sei ensinar com barulho, tem que ser com silêncio, com disciplina, a minha preocupação é olhar, é elas saberem que o

professor está preocupada com elas, entendeu? É saber que elas são valorizadas, não por serem especiais, por serem alunos com direitos e deveres.

Entrevistadora: e ela tem tido um bom desempenho?

PVI: nossa! (demonstrando admiração com o desempenho positivo da aluna) fantástico! E por exemplo, eu tinha passado umas frases e ela fez, mas ela fez porque tu sabes, o surdo não tem o mesmo discernimento de escrever determinadas palavras como tem uma pessoa normal, por exemplo eles não escrevem “nem” é só “também”, isso eu fui saber pela S. Ela disse para mim “libras não tem ‘nem’”, só “também”, eu disse tudo bem. Então eu fiz (fez gesto de positivo) assim para ela. Então pelos meus sinais eu tento fazer com que ela...

Entrevistadora: e a produção textual dela?

PVI: é ótima! Ela consegue escrever. Elas copiam do quadro tudo bonitinho, quando elas não entendem elas perguntam. Aí a S. tenta dizer para ela o que aquilo quer dizer, por isso é importante a intérprete.

Entrevistadora: e a produção de texto é conforme a gramática da língua portuguesa?

PVI: não, não é completa. Tem palavras que elas não conseguem assimilar e isso eu estou aprendendo com elas, então a S. tenta corrigir e escrever na gramática certa para que eu possa entender, entendeu como é? Mas, isso é muito pouco, então eu fiz umas frases e ela ficou com vergonha de dizer, aí eu disse para a S. e a S. falou para ela que ela em sala de aula é igual para a professora e ela tem que produzir igual porque ela é inteligente e tem capacidade. É isso que eu digo, por quê? Porque não podem fazer de dodói. A gente tem consideração, mas a gente tem que ser firme, por quê? Para mostrar para eles que são iguais a qualquer pessoa, podem como qualquer outra pessoa. E ela no outro dia, a S. disse assim “ela quer mostrar para você as frases que ela fez”, que ela ficou preocupada que eu disse “tens que fazer”, “tu é inteligente”(fez um gesto apontando para a cabeça), do meu jeito fiz assim “não pode”(fez gestos de negação) “tem que fazer do teu jeito”eu disse para ela “que eu aceito”, então falando desta forma dá segurança para ela, porque a professora aceita do jeito que eu sei, porque a visão do professor em sala de aula não é “ah, eu só observo os inteligente”, não, você tem capacidade de uma boa leitura e um bom entendimento e interpretação, mas na escrita você se perde e aí você não tem mais valor, e aí a mesma coisa o surdo, então eu tento e ela é ótima, ela mostrou isso.

Entrevistadora: quais os conteúdos que a professora está trabalhando agora?

PVI: o que é redação, descrição, sujeito, predicado, substantivo, adjetivo, pronome, fonema, letra, dígrafo.

Entrevistadora: e ela tem conseguido acompanhar?

PVI: tranquilo

Entrevistadora: quais as informações que a professora recebeu quando pegou esta aluna?

PVI: a S. é que me diz “olha, a A. tem isso, ela não consegue isso”. Eu sou ACT e peguei a coisa já encaminhada... e aí lógico, que depois a S. foi junto e depois me passaram aqui “oh, J. você tem esse aluno com esse problema”, a S. vai estar junto te orientando, entendeu? Foi assim. Mas, da parte da Gered para vir uma pessoa

especializada na área e atuar e fazer com que a gente... é como eu digo pra ti, estou aprendendo.

Entrevistadora: a professora já participou de alguma formação por iniciativa do poder público para o trabalho com alunos que apresentem necessidades especiais?

PVI: tive, mas no município. Que aí elas me escolheram. Como é que eu vou dizer pra ti? Foram 5 momentos, um com médico, outro com psicólogo, com fonoaudiólogo, entendeu? Mas, ele falou no geral, que tem crianças também com problemas de dicção, na fala, não consegue pronunciar determinadas letras, não dá uma certa sonorização, então é num todo, mas, não específico na área de surdez, não. É muito bonito as leis no papel, mas na realidade, no contexto do dia-a-dia, na formulação do ato da lei, a preocupação deveria ser outra. Como é que você vai exigir do professor técnicas se você não dá a ele. Então se existe inclusão todos os professores deveriam ter uma especialização dada pelo Estado, pelo município, para orientar estes professores, porque assim, o teu dia-a-dia, a tua prática faz com que automaticamente você insira este aluno em sala de aula e tu consigas porque é tua preocupação como mestre, como professor, é o que? Que teus alunos aprendam, então tu tenta da melhor forma fazer com que aquele aluno entenda o que tu estais dizendo, mas não que haja, não por falha das escolas não, isso aí é falha da mesmo de quem? Do Estado, do município... então, por exemplo, no município, a ação deles está sendo outra: então eles têm uma fonoaudióloga, uma psicóloga em colégio, e o especialista. Toda escola deveria ter um psicólogo, um fonoaudiólogo, um técnico, uma pessoa da área da deficiência para orientar quem? Os professores. “ah, mas nós já temos professores com habilidade, ou seja, que estão juntos na sala de aula, porque no município toda sala vai um professor, mas às vezes eles colocam dois, não dá conta da demanda.

Entrevistadora: como a professora avalia a aluna surda?

PVI: oral. E se ela tiver habilidades no escrever, por exemplo: eu não conheço bem elas ainda, porque tu sabes, cheguei, aí depois que a A. veio depois ainda, veio bem mais tarde. O trabalho vai ser oral, a prova escrita dela vai ser oral, as perguntas para a S. e ela vai responder para mim e a S. pode escrever também num papel, mas eu vou pedir, vou conversar com a S. de ver a melhor forma possível de avaliar.

Entrevistadora: oral que a professora diz é a língua de sinais?

PVI: é isso. Oral, a língua de sinais. A S. vai falar com ela, eu vou perguntar para a S., a S. vai perguntar para ela em língua de sinais e ela vai me responder, e aí eu quero ver se ela consegue escrever, a gente ditar para ela e ela escrever, porque eu quero ter um escrito dela, porque daí eu vou avaliar ela. Para ela vai, ela copia, ela faz, o caderno dela é impecável.

Entrevistadora: e os elementos gramaticais como a professora trabalha?

PVI: tudo, substantivo, então ela vai fazer, ela vai fazer oral, ela não vai fazer escrito, ela vai fazer oral, que a S. disse “escrito vai ser um pouquinho problema porque ela não tem discernimento de todas as sílabas e letras”, eu disse “não tem problema, nem que tu escrevas para ela, ela fala, a gente dá um jeito”. Eu disse “para mim vai ser igual, não vai ser diferente”, porque assim, para mim não existe problema nisso aí. Para mim o importante é que ela aprenda, a forma como ela vai apresentar para mim não importa. Tem que ser cômodo para ela, não para mim. Tem que ser acessível a ela, então é essa a preocupação que a gente tem que ter.

Entrevistadora: o que a professora acha que seria significativo para ela aprender em língua portuguesa

PVI: a escrita. Ela saber escrever, ela ter conhecimento de todas as sílabas, ela ter entendimento, dela saber... porque ela entende o que ela escreve, mas eu digo assim, porque na verdade, como funciona a mente do surdo? Eu não sei. Porque eu não tive aula sobre isso. Eu sei que o surdo não consegue... ele tem uma boa visibilidade, olfato, a atenção dela é voltada para a visão, a leitura dos lábios, ela é extremamente observadora porque isso faz com que ela desenvolva muito mais, porque isso a gente aprende: toda pessoa que tem uma deficiência ela aguça ainda mais os outros. Então assim, como funciona a linguagem, a lingüística, a escrita, a percepção, não posso te dizer.

Entrevistadora: de que forma a aluna surda interage no momento da discussão dos textos

PVI: ela interage bem. Porque, é como eu te digo, se tu tens uma pessoa contigo em sala de aula que entenda... ela pergunta e ela diz para a S. que não entendeu, que quer que eu repita denovo. Eu vou lá e repito. Eu gostaria de estar aqui dizendo “eu aplico a técnica assim, porque a lingüística do surdo ocorre desta forma, desta fase, destes procedimentos, mas eu não tenho como.

Entrevistadora: obrigada, professora.

PVI: obrigada você.

ENTREVISTA COM A PVII

(A professora tem 1 aluno surdo na 6ª série sem intérprete de libras)

Entrevistadora: qual sua formação e trabalha há quanto tempo?

PVII: letras e trabalho há 4 anos.

Entrevistadora: e seu aluno surdo?

PVII: um menino na 6ª série e ele não tem intérprete.

Entrevistadora: quais seus objetivos para este grupo?

PVII: nós fazemos um planejamento anual igual para todo mundo, com as coisas normais, básicas que se costuma trabalhar em língua portuguesa, com todos as estratégias, todos os métodos que são possíveis a gente faz, tudo que é possível se faz. Este aluno faz a mesma coisa que os outros porque as salas são cheias, não dá para ficar preparando... Os objetivos principais com esta turma, como a escola é isolada as crianças têm pouco contato com a linguagem, dá para perceber na forma como eles se comunicam, eles têm pouquíssimo contato com livros, com programas bons porque geralmente eles assistem a programas muito populares, programas de massa e isso não passa nada, então eu tenho prioridades básicas tipo ensinar a ler bem mesmo, a escrever um bom texto, então nem fico puxando... trabalho com bastante gramática, mas a gramática básica porque não adianta se ele não sabe nem escrever ainda não adianta trabalhar com aquela sintaxe, toda complicada, então esse e levantar a auto-estima deles porque eles têm a auto-estima muito baixa. O aluno surdo até é bastante resolvido, ele é até um dos que se destacam. Ele se dá muito bem com os colegas, se entrosa bem até. Inclusive um texto dele é muito melhor do que os outros normais porque ele não usa todos aqueles elementos de ligação, aquelas coisas e enquanto que letra bonita, ortografia perfeita, faz tudo o que está dentro das possibilidades dele, mas com a ajuda dos colegas porque eu não sei libras.

Entrevistadora: quais suas expectativas em relação ao aluno?

PVII: este aluno tem potencial porque ele busca, não sei se ele tem o apoio da família, porque a gente não tem tempo para ficar vendo, para ficar sentando do lado, as aulas são planejadas, os minutos correm, quase 40 alunos dentro da sala, não tem só ele com problemas, ele é o que tem menos problemas, porque eu tenho alunos que falam, escutam muito bem, mas, não sabem ler, também todos sem monitores dentro da sala, alunos que não são alfabetizados na 6ª série, tem alunos de 14 anos que não são alfabetizados e que apresentam uma deficiência leve, então a gente tem outros problemas, não dá para ficar só em cima de um, até gostaria, mas, não dá, inclusive no início, quando eu cheguei na escola, nas primeiras aulas de produção eu largava os alunos normais e ficava dando atenção a estes alunos aí os alunos normais estavam ficando sem auxílio, estavam se virando sozinhos, eu falei “não, não dá, tem que ser um pouquinho para cada um”.

E a gente também não sabe até onde ele pode chegar, porque isso também nos falta, falta esse conhecimento: o que um surdo pode fazer? Qual seria o máximo dele? Esse conhecimento eu não tenho.

Entrevistadora: em relação as atividades ele consegue acompanhar?

PVII: ele só não consegue quando é oral e ditado, essas coisas, então ele fica mesmo mais é na escrita. No ditado ele não faz. Ele apresenta características de textos sem conectivos, substantivos, verbos, mais com palavras-chaves que você consegue entender, ele tem um bom vocabulário, usa muito verbos no infinitivo porque como é que vai aprender todas aquelas flexões. Não sei nem se podem, se conseguem aprender.

Entrevistadora: quais as estratégias para o trabalho com o aluno surdo?

PVII: em especial nenhuma estratégia voltada para ele, porque não é inclusão? Então ele está ali e é tratado como qualquer outro. As estratégias que eu tenho com turma... é só claro que eu não cobro estas faculdades aí de ouvir, de ditado, essa sintaxe toda, isso eu não cobro dele, mas eu não fiz nada específico para ele, até nós temos projetos agora para o segundo bimestre, essa é a verdade, a escola, a diretora, eles estão se mobilizando, porque é tudo muito novo agora, também não dá para culpar porque a gente acabou de chegar na escola, supervisora nova é tudo novo.

Entrevistadora: como a professora se comunica com ele?

PVII: eu não me comunico com ele, até nessas horas eu me sinto impotente porque às vezes eu quero falar com ele, mas eu não tenho libras, e a gente também não tem tanto tempo porque tu sabes como é a vida de um professor, faltou de repente na nossa formação libras ou falta de repente o município oferecer um curso para estes professores, pelo menos de língua portuguesa, só que a gente estar se especializando para trabalhar com o aluno não tem cabimento, com o salário... não teria porque eu ficar gastando... mesmo porque como eu acabei de dizer o meu foco é literatura, eu quero no futuro eu quero trabalhar com a literatura do ensino médio. Quando eu preciso passar um recado para ele quem passa são os colegas, então assim, quando tem algum recado, que às vezes ele conversa demais na sala, é legal porque eles se entrosam muito bem, os colegas se viram, ajudam em língua de sinais. Este é o bom da inclusão, esta questão dele estar ali convivendo de igual para igual, os colegas ajudando a viver mesmo.

Entrevistadora: que orientação a professora recebeu quando pegou um aluno surdo?

PVII: quando nós chegamos na escola recebemos uma lista com os alunos e ali estava especificada a deficiência, a dificuldade de cada um deles se tem dificuldade e foi só o resto é com a gente. Foi nos comunicado que não tem intérprete. Não sei se a prefeitura não disponibiliza porque nós temos um down na 5^a série e ele também não tem. Tem outros na sala que também precisariam de um auxílio e não têm. Não adianta, ninguém sabe lidar com essas situações, falta alguém que conheça a fundo mesmo.

Entrevistadora: o que vem sendo passado aos professores em relação ao trabalho com pessoas com deficiência?

PVII: não, nada. Na realidade é inclusão, mas, nada, nem um texto, nós nunca tivemos nem um texto “oh, pega um texto para você ler para você ter noção, como por exemplo da questão dos surdos, o que você vai avaliar? O que precisa cobrar de uma criança destas?” Que já ajudaria bastante. De um texto, um texto simples, para que a gente possa... as habilidades, o que você pode cobrar? Porque às vezes tu pega o texto dele na hora de corrigir e aí você não sabe nem o que cobrar. É como eu te falei, com este aluno meu... ele é bom, ele tem uma ortografia boa, ele escreve

bem, mas se fosse um outro caso não saberia nem o que cobrar, eu não recebi formação nenhuma nunca. Só se eu fosse atrás sozinha, mas aí é como eu te falo tem outras coisas... não dá neh?

Entrevistadora: que tipo de contexto a professora trabalha?

PVII: eu trabalho bastantes coisas porque eu gosto muito destes textos que... de trabalhar às vezes com textos mais simples que fazem parte do contexto deles, mas eu também sou daquela opinião que a gente tem que passar algumas coisas que são clássicas, porque se eles não tiverem contato na escola... com Mario Quintana, com estes autores todos, eles também não vão ter contato nunca mais, se a escola não mostrar isso para eles, então eu trabalho bastantes coisas diferentes assim, trabalho com crônicas, se estou trabalhando por exemplo substantivos, trabalho com textos só com substantivos, então eu sempre dou uma adaptada, trabalho teatro, eu gosto bastante de teatro, agora nós estamos trabalhando poesia, todo ou um planejamento de poemas, para conhecer os poetas clássicos da literatura, os mais simples também e toda questão da poesia, depois vamos trabalhar com teatro, aí pega um texto de um autor brasileiro um Ariano Suassuna, depois pega uma tragédia grega para que eles tenham contato com um pouquinho de cada coisa, porque eu também não sou desta linha que pensa “ah, eu tenho que trabalhar o contexto do aluno”, eu não concordo com isso não, porque o contexto ele já vive neste mundo tão simples, tão pobre digamos assim, porque eles têm pouco contato com coisas mesmo, então acho assim que eles precisam de contato, não desmereça deles, mas eles precisam deste contato, se não conhecer na escola, não vão conhecer nunca mais.

Entrevistadora: e o aluno surdo faz a distinção entre os gêneros diferentes?

PVII: é complicado de responder porque eu conheço pouco. A gente acaba conhecendo pouco justamente por não conseguir se comunicar com ele, tu pegas só o texto e pronto, eu acabo avaliando no W. a questão da escrita mesmo, é bem complicado isso porque eu não tenho contato, eu não me comunico com ele, eu só recebo aquele retorno no papel, enquanto os outros falam, se expressam, tu consegues saber muito mais, se o aluno está entendendo, se não está, se está gostando, eu não consigo saber isto dele, bem como eu te falo, falta o meu conhecimento de libras, como é que eu posso dar oportunidade para ele estar falando se eu não entendo, aí eu é que vou ficar constrangida da sala porque às vezes eu já fico de ter que pedir para uma colega passar a mensagem para ele. Às vezes a gente dá uma disfarçada, porque é complicado jogar um aluno dentro da sala e a gente não estar preparado para receber este aluno e os outros alunos observam isso: “professora e o W.” eles falam “W. isso, W. aquilo”, você pedir para uma menina falar no seu lugar com um aluno. E eu acho que esse tipo de coisa, já que jogaram para nós e que nós não tivemos formação na universidade são eles (governo) tem que dar subsídios para trabalhar com... não eu tirar do meu pouco dinheiro para...

Entrevistadora: como a professora avalia a gramática?

PVII: então, por exemplo, um dos últimos conteúdos foi verbos que é muita coisa, muita informação, todas as formas nominais e depois todos os tempos, indicativo, modo, então assim, ele foi mal na prova, ele não conseguiu responder, tirou 2, 3 se eu não me engano, então assim, eu não olho só esta parte, eu sempre avalio ele como um todo, se eu peço um texto e ele conseguiu se comunicar, eu pedi um conto, a gente trabalhou conto, e depois um texto só com substantivos, para que

eles conseguissem só com os objetos que eles usam conseguissem relatar um dia inteiro, desde a hora que acorda até a noite, e ele consegue, então eu acho que ele consegue se comunicar, então quando ele narra um conto ele coloca os substantivos, os verbos, alguns verbos no passado, no futuro, faz esta distinção, então eu avalio como um todo, eu não cobro esta questão da gramática, como a gente cobra nos outros, não olho isso. Ele separa as sílabas corretamente, só que deixa muito a desejar na questão da pontuação, a estrutura do texto, a questão dos travessões, ele usa mais discurso indireto, ele não usa discurso direto, o narrador já vai reproduzindo as falas, é um texto sem pontuação.

Como a gente não pode reprovar eu não sei quais são as capacidades, como a gente sabe que não pode reprovar, que não pode ficar segurando esse aluno, tem que passar, não interessa, se sabe ou não sabe tem que passar.

Até hoje eu não entendi o que é a inclusão. É uma inclusão social, não é cognitiva. Se é inclusão eu acredito que eles tinham que chegar pelo menos alfabetizados nestas turmas. Como é que estes alunos estão passando sem ser alfabetizados. É uma inclusão social. Porque depois a vida vai excluir, se ele não souber ler a vida mesmo vai se encarregar de excluir. Nós nos sentimos todas impotentes.

Eu ainda consigo um pouco mais porque eu tenho impresso a laser em casa, se eu não tivesse impressora a laser a minhas aulas seriam resumidas a passar tudo no quadro, o que leva muito tempo e eles têm que ter alguma coisa registrada para estudar porque o livro didático não vai para casa, então não adianta nada, se o aluno não escreve nada o que é que ele vai ter? Aí eu consigo levar muita história em quadrinhos, eu consigo levar textos diferentes, eu dividi, fiz 2 cadernos, um de produção de texto para não ficar muita chata a aula porque são aulas faixas, então uma parte eu trabalho só gramática uma aula e a outra eu trabalho só produção textual, sempre com gênero, português agora a gente está trabalhando frases, período, oração, em produção textual a gente está trabalhando com poemas, a gente já puxa que poemas têm bastante frase nominal, sempre tem que estar ligado, mas eu trabalho coisas diferentes com eles. Paro, conto histórias, agora estou lendo “o pequeno príncipe”, eles amam, eu conto algumas histórias, mas é complicado a questão da inclusão, então já é complicado o teu dia-a-dia, aí como é que eu vou parar? Eu até tentei. Quando eu cheguei eu me apavorei, quando eu cheguei na sala aquilo tudo eu pensei “meu Deus! Eu preciso fazer alguma coisa”, aí eu pensei “o que é que eu vou fazer?” Aí eu sentava do lado deles e o menino não sabia nem escrever uma palavra assim: “casa”, e eu ainda soletrando “ca-sa”. É uma coisa descabida.

Todos os textos que eu trabalho eles sempre ganham um texto impresso, só o “pequeno príncipe” que não, porque é um livro... às vezes eu leio um pedacinho no início da aula, aí eu pego o livro, eu não tenho como oferecer o texto inteiro para ele, ou eu vou xerocar “o pequeno príncipe” inteiro para ele, aí nestes momentos, a S. que é a colega dele vai ajudando e vai contando, eles estão sempre, toda a vida falando, acredito até que isto é... ele nunca está por fora assim, eu sinto...

Entrevistadora: o que deveria ser feito para potencializar o seu trabalho?

PVII: não tem nada que nos auxilie, algum conhecimento extra “óh, é isso que você tem... seu aluno surdo tem essas dificuldades; você nunca vai poder cobrar isso em língua portuguesa porque eles não conseguem desenvolver isso, tem algumas sugestões de atividades para você”. Nem sabemos se existe um setor responsável por isto. Eu não sou nenhuma especialista na área, mas assim, o pouco que se

observa, não adianta também eu ter uma formação maravilhosa que eu não vou ter tempo de ficar só em contato com ele, então num primeiro momento ele precisaria de uma monitora e nós precisaríamos de um pouco mais de conhecimento para poder de repente estar passando atividades para ela, algumas coisas que elas pudessem trabalhar a parte com eles, não sei se isso é inclusão, daí bate de frente com os conceitos de inclusão. Porque com essa menina que eu trabalhei há 4 anos, ela tinha intérprete então a professora dela, no caso sempre adaptava as atividades, ela já tinha mais, ela se especializa nisso, então ela adaptava, ficava mais fácil, ela nunca ficou à “ver navios”, é diferente do aluno que está sozinho, sozinho mesmo porque eu não consigo me comunicar com ele.

Nem tenho muito o que falar, é uma experiência nova, é assustadora, é um problemão, no caso dele não porque ele não fala, mas os que falam como o meu menino down, começa a se sentir entediado, cansa e não... “ah, mas faz trabalhos diferentes”, mas português tem que ensinar mesmo, tem uma hora que tem uma roda que vai contar as histórias, tem um texto que vai produzir, vai recortar as imagens, mas tem uma hora que tem que escrever, tudo acaba na escrita o trabalho de português em sala, mas eles não têm as competências básicas.

Entrevistadora: obrigada, professora.

PVII: obrigada você.