

Capítulo 6

A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual

Carlos Henrique Rodrigues

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RODRIGUES, CH. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: ALMEIDA, WG., org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 113-136. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A SALA DE AULA DE SURDOS COMO ESPAÇO INCLUSIVO: pensando o *outro* da educação atual

Carlos Henrique Rodrigues

Introdução

Nos últimos dez anos, a educação das pessoas com surdez – tanto de surdos, no sentido cultural do termo, quanto de pessoas com deficiência auditiva – transformou-se consideravelmente (RODRIGUES, 2011). Com a Lei 10.436/02 e a promulgação do Decreto 5.626/05, o processo educacional de alunos com surdez tem assumido novas configurações, devido, dentre outros, à presença da Língua de Sinais na educação e à organização do espaço escolar por meio de uma proposta de educação bilíngue (RODRIGUES, 2013). Tal proposta fundamenta-se na visão socioantropológica (SKLIAR, 1997; SACKS, 1998), considerando a surdez numa perspectiva cultural, para além de um modelo meramente clínico-terapêutico.

Atualmente, percebemos a intensificação da presença de alunos com surdez nas escolas comuns, ao contrário do que ocorria em décadas anteriores, quando esses alunos concentravam-se em instituições especiais. Essa presença traz novos desafios ao espaço escolar, que precisa lidar com a diversidade desses alunos e,

também, com a diferença linguística e cultural dos alunos surdos. Nesse sentido, diversas escolas comuns brasileiras implantaram propostas específicas para a educação de alunos com surdez, promovendo a construção de uma nova realidade educacional marcada pelo uso da língua de sinais e, em alguns casos, pela formação de turmas somente com esses alunos.

O lócus da pesquisa e sua proposta

Considerando-se essa realidade, refletimos acerca do espaço da sala de aula, composta somente por alunos com surdez, por meio da análise de uma entrevista realizada com a professora da turma e, também, de entrevistas com os alunos, notas de campo e demais informações coletadas através da observação participante (SPRADLEY, 1980). Vale destacar que a turma, foco dessa reflexão, foi selecionada por se localizar em uma escola pública e comum; ser constituída somente de alunos com surdez; contar com a presença do instrutor surdo de Libras e adotar uma proposta educacional bilíngue com professores que ministram as aulas em Libras, sem a presença de intérpretes.

Portanto, a sala de aula selecionada caracteriza-se pela presença de surdos fluentes em Libras e de uma professora regente que domina a Libras e a valoriza como língua e não simplesmente como um recurso para o ensino do Português e/ou para o acesso aos conteúdos escolares. Vale dizer que a escola na qual a turma está inserida começou a receber alunos com surdez a partir de 2003, possuindo, no momento da coleta de dados, uma política de inclusão e de educação bilíngue implantada e em funcionamento.

Essa escola municipal, localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, possui algumas **turmas de surdos**, somente com alunos com surdez, assim como salas mistas, com alunos com surdez e ouvintes, chamadas em nossa pesquisa de **turmas com surdos** (RODRIGUES, 2010; RODRIGUES; MIRANDA, 2012). As turmas de surdos contam com professores que ministram aulas em

Libras e as com surdos possuem intérpretes de Libras-Português. É importante destacar que as turmas de surdos são as dos primeiros anos do ensino fundamental e as com surdos as dos anos finais.

A sala de aula que foi lócus da pesquisa é do terceiro ano do segundo ciclo, sexto ano do ensino fundamental, e conta com a presença de professores que sabem Libras: uma professora regente da turma que dá aulas de Português, Matemática, Ciência, Geografia, História, Calendário e Produção de Texto; um professor de Educação Física; uma professora de Informática; uma professora de Artes e um professor surdo de Libras. Essa turma de surdos era composta por treze alunos – nove homens e quatro mulheres.¹

Em relação aos alunos, pode-se afirmar que eles se comunicam bem em Libras e que compreendem e participam razoavelmente das atividades propostas. A exceção refere-se a uma aluna que possui, além da surdez, uma deficiência, inata ou adquirida, que comprometeu seu domínio da Libras, o que exige o apoio de outros recursos para a compreensão das atividades desenvolvidas em sala de aula e para sua participação nelas. A presença dessa aluna, na turma, já nos leva a repensar a realidade dessas turmas de surdos, consideradas muitas vezes como turmas que infringem o princípio de inclusão ao concentrar alunos com a mesma “deficiência” em um mesmo espaço, em uma única turma.

Uma visão crítica da aplicação do paradigma inclusivo

A implantação da proposta de educação inclusiva no Brasil segue diferentes caminhos, de acordo com as concepções dos responsáveis por sua efetivação. Esse novo paradigma ocidental dos fins do século XX fez com que diversos discursos sociais,

1 É importante esclarecer que a coleta de dados para a pesquisa iniciou-se no ano letivo de 2007, no mês de março, e que perdurou até o mês de maio de 2008. Como alguns alunos mudaram de turma (saíram três alunos e chegaram dois) decidiu-se caracterizar a turma do primeiro semestre de 2008, pois os dados representados e analisados são desse período.

políticos e, principalmente, educacionais fizessem um uso desregrado da palavra inclusão o que resultou na sua banalização e, também, no esvaziamento do conceito, inclusão, aparecendo, hoje, com as mais diversas roupagens.

Atualmente, como vem sendo aplicada à educação, através das mais diversas políticas educacionais, a proposta inclusiva acaba por gerar e manter um processo educacional comprometido com sua uniformização em detrimento das especificidades das pessoas com deficiência, por exemplo. Assim, ao invés de propiciar o aprimoramento da qualidade do processo educacional, o paradigma inclusivo tem proporcionado experiências fragmentadas e processos descontínuos, responsáveis pelo insucesso escolar e pela eliminação das diferenças em nome de uma pseudonormalização e de uma ilusória inclusão escolar. Segundo Capovilla (2011, p. 197), as atuais políticas públicas em educação

têm ameaçado por uma pá de cal na Educação de Surdos e no futuro das crianças surdas, ao desmontar as escolas bilíngues que, até então, as educavam em Libras-Português, espalhar as crianças surdas em escolas comuns despreparadas para compreendê-las e ensiná-las em sua língua, e instruir essas escolas comuns a tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes ou, na melhor das hipóteses, deficientes auditivas, ao arrepio dos direitos humanos, dos direitos da criança a uma educação adequada às suas necessidades, e à especificidade linguística da Libras, reconhecida em lei federal.

Esse paradigma inclusivo, amparado pelas políticas nacionais, demonstrou a necessidade de uma profunda reestruturação do sistema educacional brasileiro. Essa reestruturação, que visa a atender seus alunos diferentes da melhor maneira possível, idealizou e realizou projetos de uma escola para todos. As propostas governamentais dessa escola inclusiva visavam, grosso modo,

preparar os professores para lidar com a diversidade e distribuir os alunos com necessidades especiais nas turmas, evitando-se concentrá-los em uma única turma; estimulando a cooperação e solidariedade entre alunos².

Essa ideia de inclusão parece, a priori, incontestável e adequada. Contudo, ela não considera a especificidade de muitos dos alunos com deficiência. O Decreto 6.571/08³, por exemplo, reforçou a matrícula das crianças com deficiências, transtornos globais e altas habilidades em escolas comuns com o apoio do atendimento educacional especializado. A partir de então, observou-se a intensificação do fechamento de escolas especiais com o deslocamento dos alunos para as escolas comuns.

No que se refere à inclusão de pessoas com surdez, pode-se afirmar que há uma tensão explícita entre aqueles que defendem a presença dos alunos com surdez em escolas e classes comuns e aqueles que lutam pela Educação de surdos em instituições bilíngues. É importante explicar que aqueles que defendem o fim da educação especial de surdos e sua inserção nas escolas comuns, sem concentrá-los numa mesma turma, argumentam que insistir na educação de surdos é retroceder na inclusão e discriminar negativamente esses alunos. Entretanto, desconsideram diversas questões, tais como as linguísticas e culturais, intrínsecas à educação de surdos, e, também, a grande heterogeneidade presente em meio às pessoas com surdez, desde a polarização mais comum entre surdos, no sentido cultural do termo, e pessoas com deficiência auditiva e/ou ensurdecidas, até as demais diferenças sociais, físicas, etárias, étnicas e pessoais desses indivíduos. Segundo Quadros (2006, p.156),

2 Educação: construindo um novo tempo. Governo de Minas Gerais. SEE/ DESP/ Diretoria da Educação Especial. Parecer n°. 424/03, Resolução 451/03 – Publicado no Minas Gerais de 2/9/2003.

3 Esse Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611/11, o qual afirma que no caso dos alunos com surdez será considerado o estabelecido no Decreto 5.626/05.

os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

Os modelos de escolarização impostos aos surdos, na maioria das vezes, os desconsideraram em sua especificidade. Some-se a isso, a atual aplicação de propostas inclusivas, ditas bilíngues, que mantêm de forma velada a ideia de que o surdo precisa ser reabilitado e de que a Língua de Sinais é apenas mais um recurso de acessibilidade. Uma pesquisa financiada pela Capes, pelo CNPq e pelo Inep, desenvolvida ao longo da última década, no Brasil, denominada Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro – Pandesb, examinou mais de oito mil alunos surdos e evidenciou que

os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas) [...] Nas últimas décadas, as escolas bilíngues especiais têm fornecido a comunidade linguística sinalizadora na L1 da criança surda, permitindo o desenvolvimento de sua personalidade e de suas competências cognitivas e linguísticas. Se as escolas remanescentes forem destruídas, assistiremos ao declínio do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metalinguístico das crianças, com atraso da alfabetização e da leitura orofacial, e severos prejuízos para a inclusão escolar e social (CAPOVILLA, 2011, p. 207).

A turma de surdos como expressão de inclusão

Considerando-se essas questões expostas acima, refletimos sobre o caráter inclusivo da turma de surdos, foco de nossa pesquisa, com o intuito de compreender sua realidade e as possíveis consequências da organização de salas só de surdos para seus participantes e para o atual processo educacional. Para tanto, analisamos a entrevista realizada com a professora regente, a qual evidencia aspectos importantes da turma e de seus participantes.

Destacamos que o período de coleta de dados permitiu que se observasse e conhecesse um pouco da trajetória pessoal e escolar de cada aluno.⁴ Essas trajetórias, sem dúvida, influenciam a relação que o aluno estabelece com o grupo, a professora, com a Libras, o português e, também, com o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que o conhecimento da trajetória de cada um deles deu-se através das conversas informais, com eles e com a professora regente, e de uma entrevista semiestruturada realizada com cada um⁵ e com a professora.

A transcrição da entrevista semiestruturada com a professora foi realizada considerando-se que, como afirma Marcuschi (2000, p. 9),

não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.

Vale destacar que o objetivo da transcrição foi o de apenas permitir ao leitor reconstituir, imaginar, o texto tal como foi falado pela professora. Assim, decidiu-se transcrevê-lo a partir das seguintes convenções, expostas no QUADRO 1.

4 Os nomes da escola, da professora e dos alunos foram alterados.

5 Devido à limitação de espaço, não apresentaremos as entrevistas realizadas com os alunos, mas usaremos dados decorrentes delas.

QUADRO 1 - Convenções de transcrição

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
.	Descida de entonação
,	Entonação média
:	Alongamento de vogal
-	Corte na fala, autointerrupção
> <	Aceleração da fala
< >	Desaceleração da fala
()	Transcrição duvidosa ou ininteligível
“ ”	Relato de fala de outra pessoa
...	Pausa
!	Entonação de exclamação
?	Entonação de interrogação
(/.../)	Transcrição parcial ou suprimida
(())	Comentários do pesquisador
_____	Acentuação ou ênfase

Fonte: ABNT, 2013

Considerou-se que a transcrição de textos orais coloca o desafio de se conseguir representar as marcas, formas e recursos expressivos presentes na fala para a escrita da melhor maneira possível. Portanto, buscou-se oferecer uma transcrição capaz de expressar o texto falado pela professora e suas características, ao mesmo tempo em que mantivesse um bom aspecto visual e não comprometesse a sua leitura pelo uso excessivo de símbolos. Optou-se por uma transcrição capaz de registrar as características referentes às marcações de pausa, às mudanças na velocidade, à entonação, aos alongamentos de vogais, às interrupções, aos comentários do pesquisador, às ênfases, às supressões de trechos da fala e, também, aos trechos ininteligíveis ou com transcrição duvidosa.

Os dados coletados, tanto nas conversas informais, registradas no caderno de campo, quanto na entrevista, devidamente registrada através de filmagem, foram organizados a partir de cinco aspectos básicos: a idade de cada um dos alunos; a idade em que afirmam ter

aprendido a Libras; a presença de surdos na família; a existência de comunicação em Libras com os familiares; a experiência em turmas de ouvintes, como se pode observar a seguir, no QUADRO 2:

QUADRO 2 - Caracterização dos alunos

Aluno	Idade	Idade em que aprendeu a Libras	Familiares que também são surdos	Familiares que se comunicam em Libras	Já estudou com alunos ouvintes
JOÃO CARLOS	15	13	N	MÃE	N
VINÍCIUS	15	12	N	N	S
RAQUEL	14	12	N	MÃE/ IRMÃ	N
CRISTIANO	13	11	N	MÃE	S
JONAS	15	12	N	TIA	N
ANA MARIA	14	8	N	N	N
RODRIGO	15	13	N	N	S
LEANDRO	15	6	N	IRMÃO	N
ROBERTO	14	12	N	TIA/ IRMÃO	S
M A U R O FILHO	13	10	N	MÃE	N
DANILO	15	09	N	N	S
ELLEN	15	-	-	-	S
CLÁUDIA	14	12	N	IRMÃ	N

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Legenda: N - não; S - sim.

O quadro acima confirma o que é afirmado por várias pesquisas: o fato de que a maioria das pessoas com surdez (cerca de 95%) são filhas de pais ouvintes e têm acesso tardio à língua de sinais (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997). Some-se a isso, o fato de que grande parte dos familiares dessas pessoas não é fluente em Libras, tendo

muita dificuldade para comunicar-se com o filho com surdez, tanto os usuários da Libras quanto os que estão no processo de oralização.

É importante esclarecer que, embora muitos alunos tenham afirmado que só aprenderam a Libras tardiamente, alguns deles tiveram contato com essa língua desde a infância. O que os alunos surdos consideram *aprendizagem da Libras* parece ter sido definido por eles como algo que ocorre ao longo de sua experiência educacional. Portanto, parece que eles entendem e relacionam o aprendizado da Libras não ao contato com a língua ou ao fato de usá-la correntemente, mas a outros fatores, tais como: à extensão do vocabulário, sendo que saber (ter aprendido) a Libras significa dominar um vocabulário mais amplo; ao uso da Libras com outros surdos que a dominam plenamente, saber (ter aprendido) a Libras significa entender estruturas e construções mais complexas; à participação formal em uma disciplina de Libras ministrada por um instrutor surdo, sendo que saber (ter aprendido) a Libras significa estudá-la formalmente com alguém que é proficiente nela e autorizado a ensiná-la, ou seja, com um surdo adulto.

Durante as entrevistas com os alunos, vários afirmaram que preferem estudar somente com surdos e que é melhor ter uma professora que usa a língua de sinais do que um intérprete em sala. Somente um aluno (Danilo) afirmou que prefere estudar com os ouvintes. É interessante notar que ele é um surdo oralizado, bilíngue, que se comunica bem em português e que, inclusive, consegue interagir bem com ouvintes, pois é capaz, segundo ele mesmo, de ouvir um pouco e, com o apoio da leitura labial, discriminar bem algumas falas.

Pode-se considerar que os alunos assumem uma posição contrária à convivência com ouvintes, numa mesma turma, por questões relativas à identificação cultural. Um dos critérios para ser aceito no grupo parece ser o fato de ser surdo, no sentido cultural que é dado ao termo, ou seja, ser usuário da língua de sinais e partilhar de maneiras de ser, agir e pensar específicas da comunidade surda. Essa postura de reafirmação de uma identidade

cultural, de um *Deafhood* ou, até mesmo, *Deaf Pride*⁶, evidencia aspectos comuns à comunidade surda organizada.

Em nenhum momento, os alunos colocaram-se como deficientes, anormais ou coitadinhos. Ao contrário, lidam com a surdez com muita naturalidade, como parte constituinte de si mesmos. Em alguns momentos, pode-se inclusive perceber nitidamente o orgulho em ser surdo. Eles se veem como quaisquer outros alunos e se identificam diretamente com seus pares. A única diferença que ressaltam, em relação aos ouvintes, está ligada ao fato de que ainda não dominam plenamente o Português. Vale dizer que, às vezes, alguns, também, destacaram o fato de ainda não dominarem a Libras plenamente.

Em relação à professora regente da turma, é interessante esclarecer que ela iniciou sua trajetória na educação de surdos através de um curso que fez no Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. A professora contou que, durante o curso, teve contato com várias disciplinas voltadas para a área da surdez, e que, ao realizar o estágio exigido no curso, teve contato com escolas que recebiam surdos. Esse contato, segundo ela, teria sido responsável por despertar seu interesse pela educação de surdos.

Ela explicou que foi a partir do contato com a educação de surdos que ela se dedicou aos cursos de Libras oferecidos pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e cursou o Normal Superior na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E expôs que suas primeiras experiências na educação de surdos ocorreram na Escola Estadual de Educação Especial Francisco Sales, na década de 1990. A professora ressaltou,

6 O termo *Deaf Pride* – “orgulho de ser surdo” – é usado aqui para evocar a distinção social, cultural e linguística da comunidade surda que quer ser notada, reconhecida e respeitada como grupo cultural específico. Portanto, tal termo faz referência aos movimentos surdos em defesa da aceitação da identidade e cultura surdas, e, também, à resistência por parte dos surdos de que a surdez seja vista como mera deficiência ou *déficit* sensorial. Vale destacar que, desde 1990, o termo *Deafhood* também vem sendo usado, numa perspectiva semelhante, para se referir ao estado de “ser surdo”, à experiência vivida pela pessoa surda. LADD, P. **Understanding deaf culture: in search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

também, que sempre atuou na educação de surdos sem a presença de intérpretes em sala de aula.

Durante a realização da entrevista, ao ser questionada acerca de seu trabalho e do uso da Libras, a professora evidenciou alguns aspectos importantes de sua relação com a língua de sinais, com os surdos e com o processo educacional vivenciado com seus alunos. As escolhas discursivas que a professora fez ao responder às questões da entrevista dizem acerca de sua posição em relação aos alunos surdos e da maneira como ela vê a posição dos alunos entre si e com relação a ela e, também, com relação aos outros (CASTANHEIRA, 2004, p. 50-88). Uma das perguntas feitas à professora foi sobre sua experiência de ministrar as aulas em Libras. Ela respondeu à questão como representado no QUADRO 3.

QUADRO 3 - Experiência da professora em Libras

(Continua)

Fala da Professora	Comentários
<p>Oh ...</p> <p>eu () posso falar que dou aula em língua de sinais.</p> <p>e: eu conheço: alguns sinais e:: não >é lá essas coisas<</p> <p>então, eu não sou usuária de língua de sinais.</p> <p>eu conheço alguns sinais, e fico de olho na estrutura >que o:: surdo- usa.</p> <p>e:: ... bom</p> <p>até então: eu não tenho tido dificuldades, com-</p> <p>>grandes dificuldades< com a comunicação, não:</p>	<p>Mesmo interagindo com seus alunos em Libras e reconhecendo que não tem tido “grandes dificuldades” de ser entendida pelos alunos surdos e de entendê-los, a professora considera que seu conhecimento e domínio da LS ainda são limitadas. Ao afirmar que não é “usuária” da LS, a professora provavelmente se refere ao fato de que não é uma nativa na língua e a aprendeu como L₂. Assim, ela parece diferenciar aquilo que seria a estrutura e o uso da LS pelos surdos em oposição à estrutura e ao uso que um ouvinte não nativo na LS faz dela.</p>

<p>e sempre o aluno, sempre ele é um companheiro e tanto ... sabe?</p> <p>então eu me embaraço ou:: ... num tô no embaraço ou:: ... ou::</p> <p>é ... agente coloca ali: e daí a pouquinho um tá colocando pro outro.</p> <p>então é nessa: >dessa troca ai< ... nessa:</p> <p>nesta cooperação gra:nde que o surdo faz comigo.</p> <p>talvez ele perceba ... a minha vontade:: de-...</p> <p>de:: ((a professora se emociona)) ... de participar de fato.</p>	<p>A relação apontada pela professora como direcionadora do cotidiano da sala de aula é a cooperação. Para a professora, há um esforço da parte de seus alunos para a compreenderem e também se fazerem compreendidos por ela. Dessa maneira, as situações de “falhas na comunicação” são resolvidas pelo apoio esclarecedor dos alunos a ela e, também, entre os alunos. Essa mobilização dos surdos permitiria que ela participasse de fato da realidade de seus alunos por meio da interação com eles em Libras.</p>
<p>não só com trem de conteúdo >essas coisas pra mim< essas coisas de conteúdo:</p> <p>é claro que faz falta</p> <p>mas eu vejo uma: uma necessidade muito maior de outras coisas.</p> <p>e essas eu tenho: feito: nós temos feito e tem assim:: ...</p> <p>tem ... e:: o aluno ele tem percebido: essa vontade grande de poder:: ...</p> <p>>tá construindo junto< né?</p> <p>eu acho que é isso que ... isso que tem:: ...</p> <p>é:: ... efetivado a comunicação entre eles e-tem promovido o crescimento daqui e dali.</p>	<p>A professora fala da diferença dos alunos surdos considerando, provavelmente, a carência que muitos deles têm de “conhecimento de mundo” e de várias competências e habilidades, por exemplo, necessárias ao aprendizado. Percebendo essas necessidades dos alunos, a professora visa supri-las. E construir junto aos alunos o que eles precisam realmente aprender. Isso permitiria que a comunicação se efetivasse entre eles e, assim, promovesse, pouco a pouco, o seu desenvolvimento.</p>

<p>Agora: desde o ano passado <principalmente></p> <p>eu tenho: ficado muito preocupada ... com:: ...</p> <p>o que eu achava que era suficiente, ou que tava bom</p> <p>vamos dizer assim >o que era suficiente não< o que tava bom...</p> <p>eu já num tô ... eu acho que tâ::</p> <p>tâ faltando um tanto de coi::sa: tâ devendo um tanto de coi::sa:</p> <p>e eu não tô muito com animação:: de...</p> <p>>parece que não tô com uma animação interna< de buscar essas coisas ... sabe?</p> <p>eu tenho: tenho tentado assim mas...</p> <p>não tô percebendo que eu tô com uma ani::mação gra:nde</p>	<p>A professora destaca sua preocupação com aquilo que ela começou a perceber como não-satisfatório no processo educacional dos surdos. Se antes ela se contentava com o que ela oferecia aos surdos, agora ela sente que é preciso ir além e oferecer mais coisas. Entretanto, ela diz não sentir muito ânimo para buscar aquilo que está faltando, embora afirme que mesmo diante do “desânimo” ela tem tentado.</p>
<p>e aí eu tô com um dilema muito grande.</p> <p>que só eu posso resolver ... né::?</p> <p>ou eu continuo ... ou eu vô ... trabalhar com ouvinte...</p> <p>que ... eu não vou precisar ... vamos dizer, assim ...</p> <p>entendo que não vou precisar, desse ... da questão da língua</p> <p>de conhecer ... de ... né! não ficar só na superfície: ... tá bom ... isso-</p>	<p>A professora reafirma sua preocupação com o oferecimento de conhecimentos mais aprofundados aos alunos surdos. Ela afirma viver um dilema ilustrado, de um lado pela opção de trabalhar com os ouvintes, com os quais compartilha da mesma língua; e, de outro, pela opção de trabalhar com os surdos, opção na qual ela precisa dedicar-se e esforçar-se muito mais para não realizar um trabalho superficial.</p>

<p>e na hora que eu topar com uma turma ... não é?</p> <p><ainda não topei até hoje> (tem ... uma discrepância) uma turma que tá:</p> <p>quase lá no zerinho:</p> <p>como é que eu vou me virar?</p> <p>então:: é: essas coisas ai: ... sabe?</p> <p>Mas, ai então: eu penso assim não- ... ainda tô:: ...</p> <p>ainda tô:: <vamos dizer assim> sendo importante na Educação de Surdos.</p> <p>mas, está importância eu tô vendo que::</p> <p>não basta: não basta mas ... é por ai.</p>	<p>A professora demonstra a importância da cooperação dos alunos e dos conhecimentos que eles trazem para a sala de aula. Ao mesmo tempo, ela expõe sua preocupação de no futuro ter que lidar com uma turma de surdos que ainda não domina nem mesmo a Libras. Isso, na visão da professora, traria grandes desafios para ela. Concluindo sua fala, ela deixa claro que ainda se sente importante na educação dos surdos, mas que tem consciência de que ela precisa fazer mais do que faz atualmente.</p>
---	---

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Em relação à turma, a professora considera que vários alunos seriam solitários no sentido de que precisam se virar sozinhos em muitas coisas, pois não têm uma boa comunicação na família. Entretanto, ela ressalta que, em turmas anteriores, os alunos eram mais solitários que na atual turma. Os alunos da turma pesquisada, segundo a professora, seriam alunos bem reservados, que não gostam muito de se abrir e nem de compartilhar assuntos pessoais. Segundo ela, eles têm muita curiosidade e já conseguem, diferentemente de alunos de turmas anteriores, buscar respostas e, até mesmo, construir hipóteses.

Essas mudanças apontadas pela professora, através da comparação entre a atual turma e turmas de anos anteriores, evidenciam as diversas mudanças que têm ocorrido de forma acelerada na educação de surdos durante os primeiros anos deste século. Tais transformações têm sido responsáveis pela configuração de uma nova perspectiva educacional e pela ampliação do acesso dos surdos à informação.

Durante a entrevista, perguntou-se à professora sobre os alunos. As falas da professora sobre cada um de seus alunos permitem

que se visualizem diversos aspectos da sala de aula e da relação que a professora estabelece com eles. Percebe-se na fala da professora que a turma de surdos, ao contrário do que se argumenta, não é uma turma homogênea e muito menos não-inclusiva. A diversidade e a diferença estão presentes. E assim como os professores das turmas ditas inclusivas, a professora também se preocupa com a inclusão dos seus alunos surdos⁷.

TABELA 1 - Tempo de fala da professora sobre cada aluno

Aluno	Duração
RODRIGO	56"
CLÁUDIA	58"
JONAS	1'02"
JOÃO CARLOS	1'11"
ROBERTO	1'25"
DANILO	1'49"
CRISTIANO	2'13"
ANA MARIA	2'20"
LEANDRO	2'56"
RAQUEL	3'25"
VINÍCIUS	6'18"
MAURO FILHO	6'50"
ELLEN	9'15"

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

O tempo de fala da professora sobre a maioria dos alunos ficou entre 56 segundos e 3 minutos e 25 segundos. Somente ao falar de três alunos, a professora ultrapassou 6 minutos. É interessante notar que esses alunos (Vinícius, Mauro Filho e Ellen) representam, para ela, um grande desafio educacional. Esse desafio pode ser caracterizado, dentre outras razões, por questões que

7 Devido à limitação de espaço, não apresentaremos, na íntegra, a fala da professora em relação a cada um dos alunos.

não se relacionam somente ao aspecto linguístico e cultural da educação de surdos.

Esses alunos possuem, segundo a professora, outras questões físicas, psíquicas e comportamentais que interferem em sua relação com o grupo e, conseqüentemente, com a forma de lidarem com as oportunidades de aprendizagem e participação vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Vale ressaltar que, em nenhum momento do relato sobre os outros dez alunos, a professora fala da questão da infrequência. As faltas somente são citadas durante a fala sobre esses três alunos.

QUADRO 4 - Situação de faltas

Aluno Duração	Excertos dos comentários da professora acerca das faltas dos alunos
VINÍCIUS 6'18"	(/.../) ela só fez essas colocações que <se faltasse como iria fazer?> eu falei "leva o papel do médico" ... por incrível que pareça ... ele faltou >algumas vezes< com o atestado médico. e:: mas, não foi o que teve faltas <assim exageradas> ele é bem frequente
MAURO FILHO 6'50"	... ano passado teve uma história longa de falta! (/.../) ... não sei:: não sei! pela quantidade, assim, de ausências , dele. agora ele voltou de: um tanto de falta . mas agente percebe, parece que perdeu!
ELLEN 9'15"	então ela foi lá >pra nossa, nossa turma< mas ... foi pouquíssimas vezes (/.../) e:: su:miu . a menina sumiu! > não foi mais < esse ano mesmo, ela já ... tem. eu computei tri:nta e três faltas . (/.../)

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Outro aspecto que se destaca durante a fala da professora sobre esses três alunos é a sua integração ao grupo. Segue no QUADRO 6 o que ela destacou:

QUADRO 5 - Preocupação com os alunos no grupo

Aluno	Excertos dos comentários da professora acerca de sua preocupação com a presença dos alunos no grupo
VINÍCIUS 6'18"	... >incomodou um pouco< a alguns profissionais e:: até, os colegas, >em menor escala< de turma, a questão de: ele ficar super agasalhado ... o tempo todo procurando sol. mas depois <os meninos já foram acostumando> eu coloquei para eles, que tem uma doença , um dia lá, eu:: creio que ele não estava. e:: os meninos começaram a ficar de olho <se ele tava um pouquinho> diferente. já ficavam meio preocupados. mas ... foi saudável isso. não foi a ponto de:: ... de:: ficar aquela coisa daquele cuidado exagera:do
MAURO FILHO 6'50"	esse ano >eu não comecei a fazer isso direito ainda não< mas ... já comecei devagarinho! e: porque eles tem que dar conta de tã sozinhos lá:: <também> e: >uma série de coisas< mas, ano passado eu temia! >por causa do Mauro Filho< (/.../)
ELLEN 9'15"	o que é que eu vou fazer >com essa menina aqui< né! e: houve queixa, <dos meninos lá um certo dia> que:: ah! "como é que vai fazer? Você já tem que acompanhar, de vez em quando, alguns de nós aqui <separado> e:: agora, >com essa menina ai<. como é que vai ficar? nós vamos perder!" bom. eu tô:: é:: não:: pensei. não <u>parei</u> pra pensar ainda. >como é que nós vamos caminhar-?< <a Ellen dentro daquele grupo> né

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Percebe-se, na fala da professora, que esses alunos não participariam de forma plena do grupo. E que, mesmo diante disso, esses alunos, de certa maneira, são parte do grupo na medida em que internalizam suas regras, cumprem várias de suas obrigações e correspondem a algumas de suas demandas e expectativas.

Vale destacar o fato de que o grupo integra esses alunos a si mesmo através de certas atitudes de acolhimento, as quais se ma-

nifestam, por exemplo, na forma de alertas acerca da necessidade de se cumprirem determinadas normas para que se faça parte do grupo. Essas atitudes de acolhimento são, inclusive, incentivadas pela professora.

QUADRO 6 – Alunos como membros do grupo

Aluno Duração	Excertos dos comentários da professora acerca do “pertencimento” desses alunos ao grupo
VINÍCIUS 6’18”	<p>... >incomodou um pouco< a alguns profissionais e:: até, os colegas, >em menor escala< de turma, a questão de: ele ficar super agasalhado ... o tempo todo procurando sol. mas depois <os meninos já foram acostumando> eu coloquei para eles, que tem uma doença, um dia lá, eu:: creio que ele não estava. e:: os meninos começaram a ficar de olho <se ele tava um pouquinho> diferente. já ficavam meio preocupados. mas ... foi saudável isso. não foi a ponto de:: ... de:: ficar aquela coisa daquele cuidado exagera:do</p> <p>o Vinicius (/.../) bom, hoje eu to vendo o Vinicius mais tranquilo. mais confiante >vamos dizer assim< de <u>estar</u> ali. com <u>liberdade</u> de <u>estar</u> ... do jeito dele.</p>
MAURO FILHO 6’50”	<p>eu ainda não entendo:: que:: talvez ele ... fez um vínculo mais ... mais favorável com o grupo. <não:: posso falar isso, porque não penso que aconteceu isso< (/.../) que ele. é:: ele tá conseguindo ser mais ... >vamos dizer< tá ali no grupo. mas, num sei:: numa parte do grupo. mas ... também não é parte do grupo. não faz parte. não tá- inserido.</p> <p>ele dá conta de: ficar lá >lá no nosso meio< de certa forma, obedecendo ... as normas de boa convivência ali ... >que ninguém pegou e colocou e falou que é isso que é aquilo< o que ele percebe que rola, no grupo. ele dá conta disso tranquilamente.</p>

<p>ÉLLEN</p> <p>9'15"</p>	<p>de:: ê:: ... sentir, né? aquele sentimento de >pertence ao grupo< parece que ela, vai:: num ritmo. maior do que eu- ê:: entendia que ia acontecer ... lá vai se enxergando. lá vai, lá vai, assim ... lá vai, lá vai, assim ... tomando confiança com o grupo ... e:: eu acho que, é por ai mesmo.</p> <p>eu falei “<u>não</u>! todo mundo tem que ganhar, aqui nós temos que >arrumar um jeito de todo mundo ganhar<. ela tá precisando, de um grupo, bom. de uns amigo, legal! >pra poder< ir mostrando pra ela alguns coisas ... ficando bravo, com ela de vez em quando, aconselhando:, e:: estimulando:, >e tal! <e acho que nosso grupo, aqui. é bom pra isso! vamos lá. vamos ver >como agente se organiza”</p> <p>não quero. que ela saia da sala. acho que aquele grupo ali, é o grupo que:, que tá bom pra ela.</p>
---------------------------	--

Fonte: Registro em entrevistas e anotações durante a coleta de dados.

Embora esses três alunos apresentem um desafio para a professora e, de certa maneira, não correspondam às suas expectativas, ela os considera como parte do grupo e se mobiliza em favor da negociação de seu pertencimento ao grupo.

Enfim, sabe-se que, ao interagirem, os membros de um grupo constituem modos de agir, avaliar e entender, por exemplo, que pautam suas atitudes e guiam suas ações, assim como a sua forma de interpretar as ações dos demais participantes (GREEN, DIXON, 1994; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2001). No dia a dia da turma, pôde-se observar como esses modos iam sendo (trans)formados e (re)significados e, também, como eles alimentavam determinadas posturas e direcionavam certas ações. O ponto central de destaque na turma foi a possibilidade de os alunos interagirem numa língua que podiam compartilhar. Além disso, os alunos tiveram o contato com um surdo adulto sinalizador como professor, o acesso ao aprendizado da Libras como disciplina curricular e ao ensino do Português como segunda língua. Segundo Capovilla (2008, p. 8), a persistir a política de inclusão mandatária ampla, geral e irrestrita, espera-se um aumento da taxa de reprovação e evasão por parte dos surdos, a menos que a política de inclusão seja efetivamente de inclusão,

com a ampla distribuição de materiais instrucionais em Libras e o fomento da aprendizagem e uso dessa língua como parte das atividades culturais e acadêmicas das escolas que abrigam surdos. A inclusão só será verdadeira quando houver investimentos que assegurem que os alunos surdos sejam vistos como membros de uma preciosa cultura genuinamente brasileira (a cultura de sinais em Libras) a ser valorizada, aprendida e disseminada entre todos os brasileiros.

Considerações

Ao contrário do que se pode pensar, a turma de surdos reúne condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de falantes de Libras e favorecido o seu processo educacional ao se apresentar o espaço como inclusivo, aquele que respeita a especificidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que congrega a diferença e a diversidade. Todos os alunos têm a possibilidade de interagir na língua de sinais entre si e, inclusive, com professores e demais membros da comunidade escolar.

É evidente que somente a turma de surdos e o uso da língua de sinais não dão conta da atual proposta de educação bilíngue de surdos, visto que para a efetivação da mesma não basta colocar os surdos no mesmo espaço físico. Faz-se necessário distinguir, assim como Fernandes (2003, p. 54), a diferença entre uma perspectiva bilíngue de “apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo” e outra que “englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural”, ou seja, que considere o “bilinguismo na educação como um todo nunca dissociado de um projeto educacional”.

Nesse sentido, uma educação bilíngue pressupõe uma profunda mudança em organizações, conceitos, diretrizes, metodologias, posturas e concepções educacionais. Assim, para que a educação de surdos tenha sucesso, é importante que haja todo um projeto educacional fundamentado na diferença linguística

e cultural desses alunos. Além disso, é importante que se considere a heterogeneidade das pessoas com surdez e as diferenças entre os surdos, no sentido cultural do termo, e as pessoas com deficiência auditiva, já que cada grupo exigirá uma estruturação própria no seu processo educacional.

Algumas propostas inclusivas atuais de Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, podem se ajustar bem às demandas das pessoas com deficiência auditiva que têm o português como língua materna e não são falantes de língua de sinais. Tais pessoas conseguem habituar-se melhor às salas de ouvintes, embora também demandem adaptações para a acessibilidade. Entretanto, observa-se que tal atendimento não se adequa à educação de surdos, falantes de língua de sinais, os quais, em condições similares às apresentadas na proposta educacional da escola e da turma estudadas, têm ampliadas suas possibilidades de sucesso escolar.

Em suma, os embates teóricos travados sobre concepções e conceitos de educação especial e/ou inclusiva precisam ser superados em prol da construção de uma educação de qualidade acessível a todos. Visões reducionistas que veem a turma de surdos limitada à antiga noção de educação especial, colocando-a na contramão do atual movimento de inclusão e desconsiderando a realidade dos sujeitos surdos em nome da mera imposição de crenças e concepções, estão cada vez mais ultrapassadas e devem ser substituídas. Portanto, as políticas precisam tratar os alunos ouvintes como ouvintes, os surdos como surdos e os com deficiência auditiva como alunos com deficiência auditiva, considerando as especificidades do indivíduo e visando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (org.). **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

_____. Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes. In: ARAÚJO, A. (org). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. The social construction of classroom life. In: _____. **International encyclopedia of English and the Language Arts**. New York: A. C. Purves: Scholastic Press, 1994. v. 2.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. ZAHARLIC, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (ed.) **Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts**. New York: Macmillan, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2000.

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

QUADROS, R. M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p.141-162, maio-ago. 2006.

RODRIGUES, C. H. A sala de aula na inclusão: refletindo sobre as turmas com surdos e de surdos. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA, 6., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PucMinas, 2010. P39-52.

RODRIGUES, C. H. Da margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão. **Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**, Rio de Janeiro, v.2, n. 42, p23-43, dez.-fev. 2011.

RODRIGUES, C. H.; MIRANDA, L. A. Fronteiras língüísticas e culturais no processo de ensino-aprendizagem: contrapondo as turmas com surdos às de surdos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 1-10.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. Pensando a Educação Bilíngüe de/com/para Surdos. In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (org.). **Educação e diversidade**: questões e diálogos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.