

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CÁSSIA LOBATO MARINS

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE
CURRÍCULOS PARA SURDOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA
ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

PORTO ALEGRE – RS

2015

CÁSSIA LOBATO MARINS

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULOS
PARA SURDOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA
SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma

Linha de Pesquisa:

Estudos Culturais em Educação

PORTO ALEGRE – RS

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Lobato Marins, Cássia

Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos / Cássia Lobato Marins. -- 2015. 91 f.

Orientadora: Adriana Da Silva Thoma.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. currículo. 2. surdos com deficiência. 3. escola bilíngue. 4. inclusão. I. Da Silva Thoma, Adriana, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma – Orientadora

Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira – UNISC

Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani – UFRGS

Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas – PPGEDU UFRGS

Data de defesa:

16/01/2015

PORTO ALEGRE – RS

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e família por pacientemente cuidar da minha filha durante minhas viagens para realizar este Mestrado. Seu apoio e incentivo foram fundamentais durante o meu caminhar.

Agradeço a minha filha por compreender que eu precisava ler e estudar, quando ela tinha vontade de brincar comigo. Ela estava esperando, ansiosamente pelo término desta etapa, a fim de que eu pudesse voltar a participar da vida dela. Ela é meu coraçãozinho, minha razão de viver.

Agradeço aos TILSP da UFRGS que traduziram as aulas durante as disciplinas, bem como alguns dos vídeos sinalizados que eu precisava transcrever.

Agradeço a minha DEAR, a minha amiga conselheira, a minha sogra do coração, a TILSP Cristiane Lima Terra Fernandes por ter traduzido a minha dissertação e transcrito os vídeos sinalizados. Ela sempre foi minha ‘superbonder’ TILSP desde 2008 até agora. É uma pessoa super maravilhosa e sempre morará no meu coração.

Agradeço aos amigos e colegas surdos da FURG por compreender o momento dos meus estudos e terem me ajudando trocando horários de aulas e outros pequenos projetos. É uma ótima equipe, com a qual tenho compartilhando o trabalho das disciplinas de Libras I e Libras II.

Ao meu amor Anderson da Veiga Barbosa sou grata por seu incentivo quando eu pensava em desistir. Era atento aos meus desabaços e estava sempre ao meu lado, me cuidando quando eu não estava bem. Ele cumpre a frase “quem ama cuida.” Sou a mulher mais feliz do mundo. Te amo muito!

Agradeço a minha querida professora e orientadora Adriana da Silva Thoma, pois aprendi muito com ela. Sinto-me honrada por ser sua orientanda. Lembro sempre da frase que me sinalizou: “você não pode nadar, nadar, nadar e morrer na praia...” Obrigada pelo seu cuidado para eu não me “afogar” na dissertação... Finalmente, cheguei à praia! E sobrevivi!

RESUMO

A dissertação a seguir acontece no âmbito de uma escola bilíngue para surdos e parte da seguinte pergunta de pesquisa: *Como vem acontecendo os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola de surdos?* O objetivo geral foi acompanhar os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola de surdos. Situo a pesquisa no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, com os autores: Carlos Skliar (2005) e as discussões feitas por ele sobre uma pedagogia da diferença para surdos pensada a partir da língua de sinais, da cultura e identidades surdas; Tomaz Tadeu da Silva (2005) e seus estudos sobre as teorias do currículo, para compreender como ocorrem as configurações de currículo e as relações de saber-poder que estão presentes nelas; Marisa Vorraber Costa (2001) e suas problematizações sobre a política cultural do currículo; Mônica Zavacki de Moraes e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2009) com discussões sobre os discursos curriculares da educação de surdos; Daniele de Paula Formozo (2009) trazendo as reflexões dos discursos curriculares da educação de surdos e Adriana da Silva Thoma (2012) discutindo a diferença e a cultura surda no cenário da educação inclusiva como desafios para o currículo. Como metodologia, fiz observações e registros em diário de campo de encontros de formação de professores, reuniões pedagógicas e em salas de aulas com alunos surdos com deficiência nos Ciclos de Formação. A partir da análise dos dados, construí três unidades: 1) *O dia-a-dia na sala de aula inclusiva na escola bilíngue: novas experiências de currículos*: nessa unidade, apresento falas e registros das observações sobre o trabalho na sala de aula com alunos surdos com deficiência e pude perceber a necessidade de formação para os professores bilíngues sobre as diferentes áreas de deficiências, onde possam discutir situações com as quais eles convivem e criar estratégias para que as singularidades sejam respeitadas; 2) *Currículos para as singularidades: o desenvolvimento da linguagem visual para os surdos com deficiência*: os professores bilíngues buscam experimentar e aprender com o desafio de planejar e desenvolver aulas diferenciadas para cada um dos alunos surdos com deficiência, através de planos individualizados. 3) *Encontros dos professores: desafiando-se ao novo*: o olhar dos professores para os alunos surdos com deficiência precisa ser um novo olhar, pois trabalhar com esses alunos é um desafio para eles. Assim, os professores estão construindo e experimentando propostas curriculares em sala de aula, errando, acertando e buscando a formação continuada para diminuir suas inquietações.

Palavras-chaves: Currículo, surdos com deficiência, escola bilíngue, inclusão.

ABSTRACT

The following dissertation happens within a bilingual school for the deaf and part of the following research question: How have the processes of construction and development of resumés for the deaf with disabilities been happening in a school for the deaf? The overall goal was to follow the processes of construction and development of resumés for the deaf with disabilities in a school for the deaf. I situate the research in the field of Cultural Studies and Deaf Studies, with the authors: Carlos Skliar (2005) and the discussions made by him on a difference of pedagogy for the deaf thought from the sign language, deaf culture and identities; Tomaz Tadeu da Silva (2005) and his studies of the curriculum theories to understand how curriculum settings occur and relations of power-knowledge that are present in them; Marisa Vorraber Costa (2001) and her problematizations on cultural policy of the curriculum; Monica Zavacki de Morais and Marcia Lise Lunardi-Lazzarini (2009) with discussions about curriculum discourses of deaf education; Daniele de Paula Formozo (2009) bringing the reflections of curriculum discourses of deaf education and Adriana da Silva Thoma (2012) discussing the difference and the deaf culture in the setting of inclusive education as challenges to the curriculum. As a methodology, I made observations and records in field diary of teacher training meetings, educational meetings and classrooms with deaf students with disabilities in training cycles. From the data analysis, I built three units: 1) The day-to-day in an inclusive classroom in a bilingual school: new experiences of resumés: this unit, I present speeches and records of observations on the work in the classroom with deaf students with disabilities and I could see the need for training for bilingual teachers about the different areas of deficiencies, where they can discuss situations with which they live and develop strategies so the singularities can be respected; 2) Resumes for singularities: the development of visual language for deaf people with disabilities: the bilingual teachers seek to experience and learn from the challenge to plan and develop differentiated lessons for each of deaf students with disabilities through individual plans. 3) meetings of teachers: challenging to the new: the teachers' perspective on deaf students with disabilities needs to be a new look, because working with these students is a challenge for them. So teachers are building and experimenting curricular proposals in the classroom, by getting it wrong, getting it right and seeking continuing education to decrease their concerns.

Keywords: Curriculum, deaf with disabilities, bilingual school, inclusion

LISTA DE SIGLAS

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SINAIS	Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
ASP	Associação dos Surdos de Pelotas
COMCUR	Comissão de Curso
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretária Municipal de Educação
SIR	Sala de Integração e Recurso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	12
2.1 A Construção de uma Pesquisadora Surda	13
2.2 Passos de Realização da Pesquisa.....	18
2.3 Sobre a Escola Pesquisada	19
3 ESTUDOS SURDOS E CURRÍCULOS	24
3.1 Currículo e Educação de Surdos	26
3.2 Estudos sobre Surdos com Deficiência.....	34
4 POSSIBILIDADES DE CURRÍCULOS	38
4.1 O caminho investigativo	41
4.2 O Dia-a-Dia na Sala de Aula Inclusiva na Escola Bilíngue: novas experiências de currículos.....	44
4.3 Currículos para as Singularidades: o desenvolvimento da linguagem visual para os surdos com deficiência	49
4.4 Encontros dos Professores: desafiando-se ao novo	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
6 REFERÊNCIAS	61
ANEXO A: OBSERVAÇÃO – REUNIÃO DE PROFESSORES	63
ANEXO B: OBSERVAÇÃO – AEE	69
ANEXO C: OBSERVAÇÃO – SALAS DE AULAS NOS CICLOS	72
ANEXO D: OBSERVAÇÃO – ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	81
ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO	91

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como tema a análise de currículos para surdos com deficiência¹ em uma escola de surdos, realizada através de observações e registros de encontros de formação de professores, de reuniões de professores e em salas de aulas com alunos surdos com deficiência nos Ciclos de Formação. O objetivo dessa pesquisa é analisar os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, que tem como proposta a educação bilíngue. Nesse sentido, acompanhei algumas reuniões de professores, nas quais foram discutidas e elaboradas propostas curriculares, bem como observei a experimentação de tais propostas junto aos alunos surdos com deficiências que estão incluídos na escola.

As reuniões de formação de professores e a experimentação de currículos fazem parte das atividades do projeto de pesquisa “Cartografando a escolarização de alunos surdos com deficiência: diferentes aprendizagens e diferentes saberes” e do

¹Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, consideram-se *alunos com deficiência* àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com *transtornos globais do desenvolvimento* são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. *Alunos com altas habilidades/superdotação* demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os *transtornos funcionais específicos* estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (MEC, p. 15, 2008).

Nessa dissertação, o foco serão os alunos *surdos com deficiência*, sendo a surdez entendida, a partir dos Estudos Surdos, como uma diferença linguística e cultural.

curso de extensão “Atelier Pedagógico”², ambos coordenados pelas professoras Liliane Ferrari Giordani e Daniele Noal, da Faculdade de Educação da UFRGS e parte integrante das atividades do grupo de pesquisa SINAIS³ do qual participo.

O grupo de pesquisa SINAIS, entre outros objetivos, visa promover ações para discussão e implementação de atividades curriculares que atendam aos alunos surdos e surdos com deficiência. Já as atividades do “Atelier Pedagógico” servem à experimentação de movimentos curriculares, tanto para os professores quanto para os alunos. Ao me inserir nesses espaços de discussão, registrei os encontros dos professores, bem como as aulas com alunos surdos com deficiência.

Esses espaços foram importantes para refletir e problematizar sobre a questão da diferença surda contemplada no currículo, ainda mais quando essa diferença é marcada pela deficiência. Após essa imersão, me foi possível constituir essa dissertação, composta por quatro capítulos, dispostos da seguinte forma:

2) CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: Neste capítulo apresento o problema de pesquisa, os objetivos, as estratégias metodológicas e informações sobre a escola e os alunos surdos com deficiência que estudam nela. Além disso, destaco como vem acontecendo a minha constituição como professora e pesquisadora surda e as razões para a escolha do tema da pesquisa de mestrado. Situo a pesquisa no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, apresentando a opção pelas observações e análises dos registros dos encontros de formação de professores, das reuniões de

² O Atelier Pedagógico é desenvolvido através de Oficinas. A oficina de xadrez acontece todas as sextas-feiras à tarde e conta com a participação dos alunos surdos de outra escola. Todos os alunos da escola participam, tanto os do Ciclo, quanto os do EJA. Durante a pesquisa, participei das atividades de xadrez junto com os alunos e a professora coordenadora do projeto. O xadrez me lembra quando eu era pequena e junto a minha irmã, aos onze anos de idade, eu tentava jogar. Mas meu avô não deixava, pois era dele. Nós pedíamos sempre para jogar, mas ele não deixava. Naquela época eu assisti ao filme *Lances Inocentes* (1993), que conta uma história real, sobre um menino de 17 anos, que era um gênio. Ele viajava para participar de diversos torneios de xadrez. Lembro do sentimento que tive ao assistir o filme e da vontade maior ainda em jogar xadrez. Encontrei um livro do meu avô que era um manual de instruções sobre como jogar xadrez, escrito por Bob Fischer, famoso jogador dessa arte. Eu e minha irmã começamos a treinar. Quando meu avô viu nosso entusiasmo, permitiu, finalmente, que usássemos seu material. Ele nos ensinou as estratégias do jogo. Quando crescemos, junto com as responsabilidades veio a falta de tempo. Então, não pudemos mais jogar xadrez. Quando comecei a jogar na escola, senti muito prazer ao retornar algo que havia parado de fazer tanto tempo atrás. Foi um momento muito prazeroso.

³ O Grupo de Pesquisa SINAIS (Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades), sob a coordenação da professora Adriana da Silva Thoma, tem como objetivo realizar estudos e produzir pesquisas sobre políticas educacionais, experiências docentes e formação de professores, articuladas a temas como identidades, diferença e alteridade.

professores e das salas de aulas com alunos surdos com deficiência nos Ciclos de Formação⁴.

3) ESTUDOS SURDOS E CURRÍCULOS: neste capítulo, faço uma articulação entre Estudos Surdos e currículo dialogando com autores do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, dentre eles: Carlos Skliar (2005) e as discussões feitas por ele sobre uma pedagogia da diferença para surdos pensada a partir da língua de sinais, da cultura e identidades surdas; Tomaz Tadeu da Silva (2005) e seus estudos sobre as teorias do currículo, para compreender como ocorrem as configurações de currículo e as relações de saber-poder que estão presentes nelas; Marisa Vorraber Costa (2001) e suas problematizações sobre a política cultural do currículo; Mônica Zavacki de Moraes e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2009) com discussões sobre os discursos curriculares da educação de surdos; Daniele de Paula Formozo (2009) trazendo as reflexões dos discursos curriculares da educação de surdos e enfatizando esse momento em que novos professores surdos se formaram no curso de Letras-Libras Licenciatura e como esses novos conhecimentos podem contribuir na construção de currículos e Adriana da Silva Thoma (2012) discutindo a diferença e a cultura surda no cenário da educação inclusiva como desafios para o currículo.

4) POSSIBILIDADES DE CURRÍCULOS: neste capítulo apresento a análise dos registros dos encontros de formação de professores dos quais participei, bem como das reuniões dos professores nas quais eles apresentaram as atividades desenvolvidas com os alunos ao longo do ano letivo. Mais do que descrever o que observei e registrei das minhas idas à escola, busco mostrar como acompanhei os processos, valorizando as linhas de fuga, o não habitual, o que parece ter pouco valor e aquilo que percebo como possibilidades de criação, de outros modos de educação para alunos que não se situam na norma da escola, já que, além de surdos, apresentam outros traços denominados de deficiências.

A partir da análise dos dados, construí três unidades: 1) *O dia-a-dia na sala de aula inclusiva na escola bilíngue: novas experiências de currículos*: nessa unidade, apresento falas e registros das observações sobre o trabalho na sala de aula com alunos surdos com deficiência e pude perceber a necessidade de formação para os professores bilíngues sobre as diferentes áreas de deficiências, onde possam discutir

⁴ A escola é organizada por Ciclos de Formação, questão que será apresentada mais adiante.

situações com as quais eles convivem e criar estratégias para que as singularidades sejam respeitadas; 2) *Currículos para as singularidades: o desenvolvimento da linguagem visual para os surdos com deficiência*: os professores bilíngues buscam experimentar e aprender com o desafio de planejar e desenvolver aulas diferenciadas para cada um dos alunos surdos com deficiência, através de planos individualizados. 3) *Encontros dos professores: desafiando-se ao novo*: o olhar dos professores para os alunos surdos com deficiência precisa ser um novo olhar, pois trabalhar com esses alunos é um desafio para eles.

5) **CONSIDERAÇÕES FINAIS**: Neste capítulo apresento algumas considerações sobre o percurso da pesquisa, minhas análises e algumas proposições para o futuro. Apresento alguns pontos como formação dos professores, estratégias curriculares, o olhar dos professores frente aos alunos surdos com deficiência e a necessidade da formação continuada na área da educação especial.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A entrada de alunos surdos com deficiências em escolas de surdos é uma realidade cada vez mais presente principalmente a partir da última década do século XX, com a política de inclusão escolar. Mas, essa talvez seja uma realidade maior no Estado do Rio Grande do Sul, onde mesmo diante da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC, 2008) as escolas de surdos se mantêm em funcionamento, algumas filantrópicas, outras particulares e algumas mantidas pelo Estado ou Município. No RS temos hoje 12 escolas de surdos e informações de que nessas escolas há muitos alunos surdos com deficiências matriculados. Segundo a *Proposta de Criação do Sistema Estadual de Educação Bilíngue para Surdos* (FENEIS RS, 2012): “Atualmente, no estado do Rio Grande do Sul, existem doze escolas, públicas municipais e estaduais, filantrópicas e particulares, especializadas na escolarização de alunos surdos.” (2012, p. 04).

No documento da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* lemos que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 9)

A Política se refere à educação inclusiva como aquela que acontece nas escolas comuns, mas entendo que a escola de surdos também é uma escola inclusiva quando tem surdos com deficiências entre seus alunos. Na atual conjuntura das políticas educacionais, as escolas de surdos são consideradas escolas especiais, em que os alunos surdos, compreendidos como sujeitos com deficiência devem ser incluídos com os demais alunos na rede comum de educação.

Porém, diante dos discursos surdos, trazidos pelos movimentos realizados ao longo das últimas décadas, alavancados por instituições ou pesquisas, a educação de surdos não se trata de uma educação especial, mas de uma educação bilíngue, onde os surdos são sujeitos constituídos linguisticamente e culturalmente. Nesse sentido, essa educação precisa estar atenta para as várias condições dos alunos surdos, entre eles aqueles que possuem deficiência. O currículo precisa, portanto, contemplar tais questões, visto que é ele que rege todas as ações dentro de uma escola e produz sujeitos e identidades.

Mas antes de dar continuidade a esse debate, trago, a seguir, as razões que me levaram a escolha desse tema de pesquisa, apresentando minha construção como professora e pesquisadora e as experiências anteriores que tive com o tema.

2.1 A Construção de uma Pesquisadora Surda

Nasci e moro em Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Nasci surda porque minha mãe teve rubéola no primeiro trimestre da gestação. Quando eu tinha cinco anos entrei na Escola Especial Professor Alfredo Dub, em Pelotas. Lembro-me que quando entrei na escola era tímida, porque não conhecia ninguém e não tinha amizade com os colegas surdos. Mas, aos poucos, isto foi superado e fiz muitos amigos. Também comecei a aprender a língua de sinais, uma língua expressiva e espacial, juntamente com a língua oral, o que foi muito difícil! Sempre admirei uma grande companheira e professora surda que tive nessa escola. Brincava e jogava futebol com os meus amigos surdos. Eu era muito agitada e feliz! Nessa época a minha experiência escolar foi prazerosa!

Na quarta série, fui transferida para outra instituição particular de ouvintes em Rio Grande, onde estudei até me formar no Ensino Médio. Percebi que eu era diferente e, de fato, me sentia assim, o que aumentou ainda mais minha timidez. Depois de várias dificuldades, comecei a fazer contatos com meus colegas, mas foi difícil! Minha vida mudou radicalmente, precisei aprender a me defender a fim de me adaptar a esta escola.

O ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) só aconteceu no segundo vestibular. No primeiro vestibular não fui aprovada porque a Universidade não estava preparada para avaliar de forma diferenciada a

redação de uma pessoa surda. Para acontecer o respeito à minha diferença foi necessário que minha mãe buscasse, através da Associação dos Surdos de Pelotas (ASP), leis que me possibilitassem realizar as provas em igualdade de condições com os ouvintes. Isso só aconteceu no ano de dois mil e três, em dezembro. Nesse momento a FURG disponibilizou intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que me acompanhou na prova e posteriormente na correção da minha redação, valorizando o conteúdo semântico da escrita. A minha felicidade ao saber do resultado do vestibular foi enorme, mas melhor ainda foi encontrar no dia da matrícula algumas futuras colegas que conheciam a Libras e saber que poderia usar, na sala de aula, minha língua natural. Isso foi emocionante. Pela primeira vez eu teria um tradutor intérprete da Libras na sala de aula. O entendimento e a compreensão do que se passava a minha volta foi muito maior.

Em agosto de 2004 participei de um Seminário sobre Surdos em Pelotas. O seminário foi inesquecível porque pude reencontrar vários surdos que há muito tempo não via e também aprender coisas que eu desconhecia a respeito dos surdos. A partir desse momento decidi fazer pesquisas sobre a educação de surdos e sua história através da internet e livros da área. Durante os quatro anos de faculdade desenvolvi estudos sobre a educação de surdos através de pesquisas e contato com outros professores surdos.

Trabalhei como voluntária na Escola Especial Professor Alfredo Dub, no município de Pelotas, por mais ou menos um ano. Essa experiência profissional como voluntária aconteceu porque havia uma disciplina denominada *Psicologia Educacional dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais*⁵ no meu curso, e o professor pediu para fazermos um trabalho de observação das crianças numa escola especial. Nessa oportunidade, tive o primeiro contato com crianças surdas com deficiência. Foi um impacto e essa situação ficou instigando minha mente.

Fui bolsista voluntária no Projeto de Libras na FURG, trabalhando com a divulgação da Libras. Fiz estágio por dois meses na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cêro Largo, em Rio Grande, escola regular onde há inclusão de alunos surdos. Participei de diversos seminários e fóruns sobre surdos e também atuei como palestrante em alguns deles.

⁵ Esta nomenclatura está posta desta forma, pois era o nome utilizado na disciplina, mas na atualidade, o termo correto é Pessoas com Deficiência.

Formei-me no curso de Licenciatura em Letras-Libras, no pólo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), curso esse que foi oferecido na modalidade à distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizei também o curso de Especialização em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Essas experiências acadêmicas me possibilitaram compreender mais a respeito da realidade surda que eu vivenciava, mas muitas vezes não compreendia pela falta de argumentos teóricos. A questão cultural, da comunidade, da língua, das possibilidades, isso para mim era distante antes desses contatos, visto que fiquei afastada da comunidade surda por um tempo. Também aprendi muito sobre a Libras, sua estrutura, as estratégias de ensino como segunda língua, entre outros aspectos. Infelizmente, durante a graduação, bem como nos momentos de eventos diversos, senti falta de discussões voltadas aos surdos com deficiência. Hoje, ao me voltar para esse assunto e ver os professores impactados com as situações que se apresentam, percebo a urgência dessa discussão.

O meu maior interesse na educação de surdos era trabalhar com alunos surdos conhecimentos ligados a nossa identidade, história, cultura e comunidade, para que eles possam reconhecer e desenvolver a sua identidade e história. Mas a minha experiência na Escola Especial Alfredo Dub me fez pensar profundamente sobre a educação para aqueles surdos com deficiência. Cabe ressaltar aqui que considero as pessoas surdas pelo viés da diferença e não da deficiência. Por isso, quando apresento *surdos com deficiência*, significa que entendo a surdez como diferença linguística e cultural e não como deficiência, como coloca a Política.

Durante meu período de estágio, percebi a diversidade de crianças na escola de surdos, diferente do que ocorria quando eu estudava lá. Assim, me interessei pela temática e fiz um curso de Especialização em Educação, em 2010, na UFPel. Interessei-me pelo tema da inclusão e do currículo para as diferenças na escola de surdos. Minha monografia do curso de Especialização teve como título *Escola de Surdos: escola inclusiva?*, e tive como orientadora a Prof.^a Dr.^a Madalena Klein. Nesta pesquisa analisei as relações que se estabelecem em uma escola para surdos, na qual algumas crianças surdas com deficiência estão incluídas. Nesta ocasião investiguei como acontecia a inclusão na escola de surdos de alunos com surdo-

cegueira, surdos com síndrome de down⁶, surdos com autismo e outros, assim como a existência do preconceito, o relacionamento dos surdos sem deficiência com os surdos que possuem deficiência associada, o relacionamento aluno-aluno e aluno-professor. O objetivo da pesquisa foi entender como era o relacionamento dos alunos surdos com os alunos surdos com deficiência e seus professores no espaço da escola de surdos.

A fim de elucidar esta questão, realizei observações nos diferentes espaços e momentos da escola, evidenciando as relações que ali se estabelecem; também entrevistei dois alunos surdos e dois alunos surdos com deficiência para saber como eles sentiam esse relacionamento. Além disso, foram realizadas entrevistas com duas professoras, uma ouvinte e outra surda, para conhecer a visão que elas têm sobre as diferenças que permeiam a escola. O registro das entrevistas foi feito através de filmagens, uma vez que as mesmas aconteceram em língua de sinais. Aliei as entrevistas e observações à minha própria experiência na escola, já que foi o meu primeiro local de aprendizado assim que minha família me descobriu surda.

Através das observações foi possível perceber que as relações que existiam na escola entre os alunos surdos com deficiência e os alunos surdos sem deficiências e com os professores não tinham dificuldades, mas havia uma preocupação por parte dos professores em como atender os alunos surdos com deficiências, tendo em sala de aula a presença de monitores para auxiliá-los e alguns materiais disponíveis para promover a acessibilidade, como tesoura para alunos com deficiência motora, lentes de aumento para alunos com baixa visão, etc. Mas também havia dificuldades que faziam com que os professores se preocupassem em como encontrar alternativas para tornar a inclusão na escola possível. Com tudo isto, concluí essa pesquisa percebendo que os surdos e os surdos com deficiência relacionam-se muito bem, pois eles possuem a mesma língua para se comunicar, ou seja, a Libras, a língua natural dos surdos, desde que estes estejam expostos a ela. Desta forma, percebe-se que as

⁶ Conforme comentado pela professora Claudia Freitas durante a sua arguição na defesa final dessa dissertação e registrado em seu parecer escrito: “Sobre a identificação de pessoas com síndrome de down como pessoas com deficiência, sabemos que esta “ligação natural” é de longa data e ainda abastece como referência muitos “manuais” da área. Não obstante já temos trabalhos no campo de educação especial (STREDA, 2014; CARNEIRO, 2007) que propõe um olhar para o sujeito distante de um pré-acoplamento entre os dois argumentos. Carneiro (2008) convoca a possibilidade de olhar para a deficiência mental não como incapacidade inerente ao sujeito, mas como “condição que se desenvolve a partir das relações sociais”. É a partir das relações sociais que o sujeito se desenvolverá, ou não, como deficiente mental.”

diferenças na escola de surdos não são prejudiciais, já que a língua utilizada neste espaço é a mesma. Isto os une e fortalece as relações que ali são estabelecidas.

Na investigação que realizo agora no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS me dedico a aprofundar a discussão sobre a inclusão na escola de surdos, fazendo uma análise da construção e desenvolvimento de currículos para alunos surdos com deficiência acompanhando as reuniões dos professores de uma escola bilíngue para surdos do município de Porto Alegre/RS e os projetos que foram sendo desenvolvidos nela para atender a proposta de educação bilíngue. Interessou-me saber como estavam sendo pensadas e desenvolvidas propostas curriculares para esses alunos, bem como acompanhar a experimentação dessas propostas em sala de aula e outros espaços da escola.

Na trajetória histórica da educação de surdos, durante muito tempo fomos inseridos nas salas de aulas comuns sem nenhuma mudança ou discussão sobre o currículo da escola para nos receber. Nós, surdos, na maioria das vezes, tivemos experiências educacionais em espaços pensados, criados e articulados com base na cultura ouvinte. Já na escola especial para surdos, o currículo possui outro direcionamento, ou seja, é voltado para a cultura surda, nossas especificidades, nossa língua de sinais, nosso jeito de aprender a partir de experiências visuais, etc. Há o reconhecimento da cultura surda, bem como a língua circulando, como acontece nas escolas regulares. A disciplina de Libras também é incluída. Mas também sabemos que as escolas de surdos muitas vezes desenvolvem suas propostas curriculares a partir das propostas de escolas para ouvintes, apenas ensinando os conteúdos em língua de sinais. Em algumas escolas há uma preocupação com a inclusão da história dos surdos, da escrita da língua de sinais e outras questões específicas da nossa comunidade e cultura. Mas isso ainda não é um padrão, um parâmetro obrigatório quando se trata de um espaço que irá proporcionar ensino aos surdos.

Neste momento em que existem surdos com deficiências incluídos na escola para surdos, pergunto-me se o currículo permanece o mesmo ou se mudanças estão sendo feitas para contemplar estes alunos. Há a preocupação de um currículo baseado na educação bilíngue para todos os alunos? O currículo desta escola está contemplando as especificidades dos alunos surdos com deficiência?

Então, durante o Mestrado pude amadurecer meus interesses de pesquisa e definir que meu foco seria o currículo para surdos que possuem deficiências,

acompanhando uma ação de formação de professores e experimentações de currículos que estão sendo desenvolvidos na escola pesquisada.

2.2 Passos de Realização da Pesquisa

Conforme colocado acima, os espaços de aprendizagem do surdo quase sempre foram organizados com base na cultura ouvinte. Porém, de uns anos para cá, a partir do reconhecimento da língua de sinais⁷ como língua, diversas pesquisas foram realizadas lançando o olhar para os sujeitos surdos, reconhecendo-os como sujeitos pertencentes a uma comunidade cultural e linguística minoritária. As pesquisas sobre marcas culturais próprias da comunidade surda se alicerçam no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos em Educação.

Sobre a escola de surdos, Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82) colocam que:

O espaço que vem possibilitando a aproximação entre os surdos tem sido preponderantemente o escolar. Como a escola é o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência – isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo –, a comunidade surda, quando constituída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela. O espaço, o tempo e a disciplina escolares acabam fazendo parte das condições que definem o que estamos denominando *marcadores culturais surdos*.

Os Estudos Surdos são um campo teórico de problematizações referentes à surdez, que passa a orientar as práticas pedagógicas com um novo olhar sobre o surdo e suas especificidades. Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais se entende o currículo como produtor de identidades e diferenças, então busco compreender essas questões que tanto me inquietam em relação aos surdos com deficiência, procurando compreender como eles são contemplados nas propostas curriculares.

Nesse contexto, lancei como problema de pesquisa o seguinte questionamento: *Como vem acontecendo os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola de surdos?* Como objetivo, a pesquisa buscou acompanhar os processos de construção de currículos para surdos com deficiência em uma escola de surdos e o desenvolvimento desses.

⁷ Oficialização da Língua Brasileira de Sinais no País através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Regulamentação através do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

2.3 Sobre a Escola Pesquisada

A escola onde realizei a pesquisa é uma escola bilíngue municipal e foi criada em 2008 em endereço diferente de onde está localizada atualmente. Em 2012 mudou para o endereço atual, um lugar onde há um pátio com árvores e horta. As salas de aulas são bem amplas, com sala de recursos multifuncional e materiais para o atendimento a alunos com deficiência visual, como a lupa e quando necessário são feitos materiais ampliados, por exemplo, jogos com figura-fundo. Há acessibilidade arquitetônica com rampas de acesso no corredor, rampas de acesso às salas de aula, banheiros adaptados, sinal luminoso nas salas de aula. Conta com os dois professores especializados em AEE (Atendimento Educacional Especializado), que atuam na sala multifuncional, mas também vários outros professores possuem a formação em AEE. Isto é importante para atender as crianças surdas com deficiência, que precisam de algum tipo de apoio pedagógico para garantir o acesso dos alunos aos espaços da escola e ao currículo.

Fiz um levantamento do número de matrículas de alunos surdos com deficiência na escola de surdos investigada a partir do ano de 2008 até 2013, quando a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) passou a ser uma política de governo com mais investimentos⁸ do que em períodos anteriores, ainda que essa política estivesse sendo colocada em funcionamento desde 1994, quando o Brasil assinou o compromisso pela inclusão na *Declaração de Salamanca*.

⁸ Segundo o *Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011* do Ministério da Educação (Exercício 2010 - Ano Base 2009), a formação de professores para atuar no AEE, em 2009, contemplou 21350 professores de 2193 municípios. Além dessa formação, o MEC oferece o Programa *Formação de Professores e Profissionais para a Educação Especial*: formação continuada de professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino que atuam no AEE e na sala de aula do ensino regular. O Programa *Escola Acessível*: para adequação do espaço físico das escolas da rede pública de ensino regular. Recursos descentralizados via Programa Dinheiro Direto na Escola. O Programa *Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, que objetiva garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular, mediante disponibilização de equipamentos, mobiliários, materiais didático/pedagógicos e recursos de acessibilidade para a organização de espaços. O Programa *Educação Inclusiva "Direito à Diversidade"*, formação de gestores e educadores para a educação inclusiva, com a participação de todos os municípios brasileiros. *Distribuição de Equipamentos para a Educação Especial*, que apoia os sistemas de ensino para a organização de salas de recursos multifuncionais na perspectiva da educação inclusiva, visando ampliar a oferta do AEE.

Em 2013 a escola possuía 65 alunos surdos no total, sendo 25 alunos surdos com deficiência. O número de matrículas dos alunos surdos com deficiência é mostrado no gráfico abaixo:

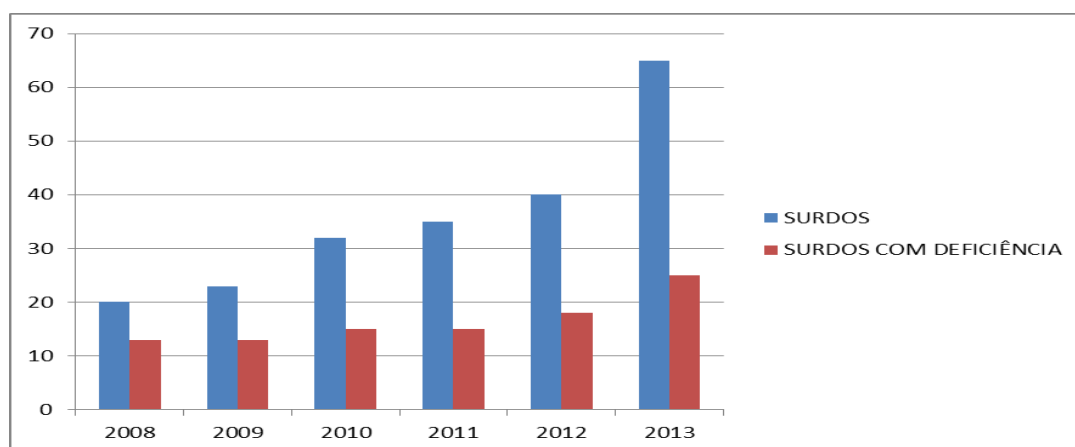


Figura 1: Matrículas de alunos surdos com deficiência

Através do gráfico, percebemos um aumento no número de surdos ingressando na escola⁹, mas, não um aumento proporcional de alunos com deficiência se inserindo neste espaço. Abaixo apresento o número de alunos surdos com deficiência¹⁰, onde se pode confirmar este aumento:

Ano	Total de alunos Surdos	Surdos com deficiência (aproximadamente)	%
2008	20	13	65
2009	23	13	56,5
2010	32	15	46,8
2011	35	15	42,8
2012	40	18	45
2013	65	25	41,6

Tabela 1: Quantidade de alunos surdos e de surdos com deficiência

Pelo gráfico acima, podemos observar que com o passar dos anos foram aumentando o número de alunos na escola, mas diminuindo os alunos surdos com deficiência. Não há um aumento proporcional de surdos com deficiência. Pelos dados

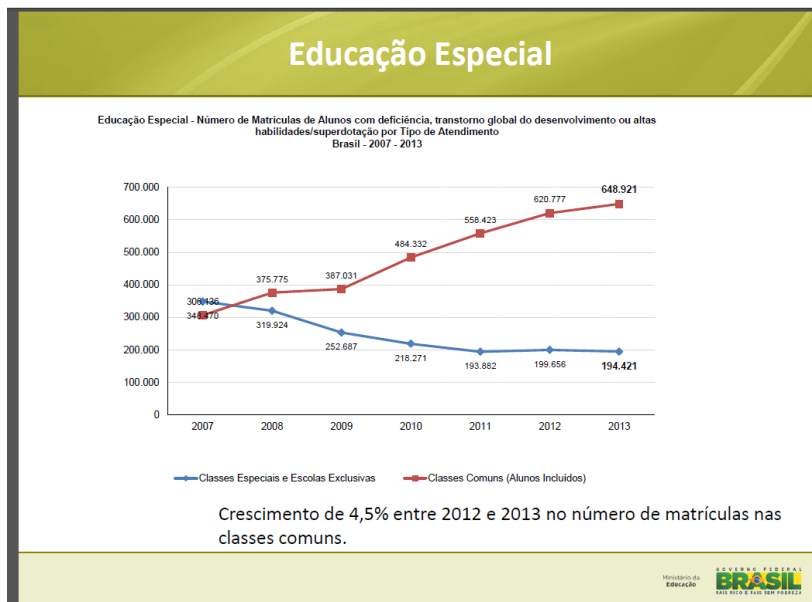
⁹ Talvez isso se deva a partir da obrigatoriedade da transferência dos alunos surdos da outra escola para alunos jovens e adultos para essa escola.

¹⁰ Os dados são aproximados, pois a escola não tem o levantamento exato.

apresentados há um aumento de alunos surdos, mas proporcionalmente uma diminuição de surdos com deficiência.

Abaixo apresentamos os dados do censo da educação básica referente ao ano de 2013, que foi publicado no ano de 2014 em Brasília, referente ao número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação por Tipo de Atendimento (Brasil – 2007 – 2013). Pelo que podemos perceber o atendimento na Educação Especial está diminuindo, porque alguns alunos com deficiência foram encaminhados para as escolas comuns. Se percebe, também, nos números das matrículas nas classes comuns, que essas estão aumentando.

Acredito que, nesse contexto, os alunos surdos com deficiência foram encaminhados para a escola bilíngue, por isso está aumentando a quantidade, mas não a proporção, de alunos surdos com deficiência na escola investigada, além do fato de terem sido transferidos alunos surdos da EJA que estavam em outra escola, como referido acima.



http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf

No AEE, para cada aluno surdo com deficiência é elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) onde constam os dados do aluno, um histórico da sua vida pessoal e familiar, detalhes do início da sua vida escolar, razões da surdez,

medicações, atendimentos extraclasse e como acontece a aprendizagem. Esse plano é feito através da ficha preenchida pelo professor da sala multifuncional, em parceria com a coordenação pedagógica e demais professores que atuam com o aluno em sala de aula.

A escola trabalha com uma proposta de Ciclos de Formação. A Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre, no ano de 1999, apresentou como proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos da escola a estruturação por Ciclos. Segundo esse documento, organizado pela Secretaria, os Ciclos e os conjuntos de providências e mudanças que acompanham sua implementação visam “romper com a seletividade e com a exclusão social à medida que propicia um ensino de melhor qualidade a essas crianças e jovens, majoritariamente pobres, que frequentam a escola pública e habitam em suas proximidades”. (SMED, 1999, p. 12)

Os Ciclos são organizados de forma a contemplar as diferentes etapas do desenvolvimento infantil, acontecendo da seguinte forma:

- **Primeiro Ciclo** (dos 6 anos aos 8 anos) – o ponto de partida nesse Ciclo é uma dimensão globalizadora do educando, ampliando e organizando as experiências rumo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado, numa perspectiva interdisciplinar.
- **Segundo Ciclo** (dos 9 anos aos 11 anos) – nesse Ciclo inicia-se o desenvolvimento na forma de grandes áreas de conhecimento, onde as diversas formas de expressão, as ciências físicas e naturais, sócio-históricas e a educação matemática interagem no processo de construção e apropriação do conhecimento, a fim de possibilitar que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico-social.
- **Terceiro Ciclo** (dos 12 anos aos 14 anos) – esse Ciclo é organizado por áreas e por relações pluri e interdisciplinares.

Em função das diferenças existentes entre os alunos, a proposta prevê Turmas de Progressão em todos os Ciclos, visando atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servem para proceder à adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma.

Nessa perspectiva, a escola bilíngue pesquisada não segue rigidamente a faixa etária de cada Ciclo, considerando que muitos surdos chegam tardiamente na

escola e sem uma aquisição de língua efetiva¹¹. Dessa forma, os surdos são organizados nos Ciclos levando em consideração o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos. Também são utilizadas as Turmas de Progressão para promover o aprendizado mais rápido de alguns alunos, a fim de que passem de um Ciclo para outro mais adequado a eles.

¹¹ Grande número das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que, ao descobrir a surdez do filho, não tem acesso a informações a respeito da Libras. Geralmente o médico os encaminha para a colocação de aparelho auditivo, as sessões com fonoaudióloga e até mesmo a colocação do implante coclear. Quando os pais tomam conhecimento da Libras, muito tempo já se passou e, geralmente, a idade de escolarização do filho já está atrasada, pois houveram tentativas infrutíferas em escolas regulares.

3 ESTUDOS SURDOS E CURRÍCULOS

De onde vem os Estudos Surdos? E como esses estudos se articulam ao campo dos Estudos Culturais em Educação? O campo dos Estudos Culturais em Educação surgiu nos anos de 1990, na Inglaterra. Esse é um campo teórico que colocou em questão “as culturas”, objetivando romper com a ideia de existência de uma alta cultura em oposição à baixa cultura. A Worker Educational Association (WEA) iniciou o ensino de trabalhadores a fim de garantir uma educação que fosse igualitária, considerando a cultura que vinha desses trabalhadores. A ideia era proporcionar momentos de troca entre estudiosos e trabalhadores na área da educação sobre temáticas culturais do cotidiano. Segundo Costa (2000), os Estudos Culturais foram gestados em uma organização de ensino democrático e de luta pela diversidade cultural.

Richard Hoggart foi um dos percussores das ideias dos Estudos Culturais. Ele fundou o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea em 1964, na Universidade de Birmingham. Ele foi sucedido por Stuart Hall. Esse centro pretendia promover uma articulação entre os grupos sociais e as pesquisas, a fim de intensificar as discussões sobre alta cultura e cultura de massas. A partir daí, surgiu o interesse pela cultura popular.

Para Hall, (2003), devemos tomar cuidado para os Estudos Culturais não virarem mais um produto teórico a ser consumido em um contexto transnacional. Algo a ser consumido pelo prazer do consumo e não pela utilidade e pelo sentido que possa ter na prática concreta. Nesse mesmo sentido, Silva (2005) coloca que os Estudos Culturais:

Concebem a cultura como campo de luta em torno de significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A

cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. (p. 133-134)

Pode-se perceber que os Estudos Culturais constituem-se em um campo de pesquisas e problematizações sobre as diferentes culturas e múltiplas identidades. Quanto aos surdos, por exemplo, existem os grupos de surdos que são sinalizadores, os surdos oralizados, os surdos implantados etc. Cada um desses grupos convive entre si e estabelece as formas de convivência com a sociedade em geral. Da mesma forma, existem os surdos negros, os surdos gays, etc. Essas são as singularidades existentes no mundo surdo, inclusive dentre os alunos surdos com deficiência nessa escola bilíngue.

Sobre a diferença e as singularidades na escola, Gallo (2011, p. 214) coloca que:

A educação, sobretudo a escolarizada, investe numa serialização [...], isto é, num processo de formação de subjetividades em série, reproduzindo-se a si mesmas, como que curto-circuitando o movimento, fazendo com que ele se torne um “eterno retorno do mesmo”.

Através dos Estudos Culturais busca-se entender as formas de vida desses grupos, a partir de noções como identidades (entendidas como plural e móveis) e diferenças (entendidas como sendo produzidas na e pela cultura).

Em articulação ao campo dos Estudos Culturais surgem os Estudos Surdos que se ocupam de tentar entender a constituição das identidades e cultura das pessoas surdas. Segundo Skliar (2005, p. 29):

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos.

Percebeu-se com o passar do tempo e das diferentes experiências em relação à educação de surdos, que as metodologias e estratégias deveriam estar adequadas ao sujeito surdo, o que atualmente define-se como educação bilíngue. Essa diferenciação deve ser para além da afirmação da diferença e das identidades surdas, pela significação da surdez como diferença cultural, como traço identitário. É uma questão muito maior do que a discussão de metodologias e estratégias; a educação bilíngue é

discutida como um campo político de significação. Intensificaram-se, então os estudos e pesquisas em torno da língua de sinais e da cultura surda na educação de surdos e das diferenças educativas desses sujeitos. Criaram-se os Estudos Surdos, que consideram as identidades, a língua de sinais, a cultura e experiência visual dos surdos. A partir disso, dá-se origem a estudos e pesquisas de diferentes temáticas, como o ensino a partir do visual, a metodologia diferenciada, a adaptação curricular e, atualmente, a pedagogia bilíngue.

A partir dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, podemos analisar o currículo através de um viés cultural. Conforme Silva (2005, p. 134-135):

Os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos estudos culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.

Assim, com lentes dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, acompanhei a elaboração de propostas curriculares e experimentação de currículos na Escola investigada.

3.1 Currículo e Educação de Surdos

No artigo *Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos*, as autoras Mônica Zavacki de Moraes e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2009) trazem algumas reflexões acerca dos discursos curriculares da educação de surdos. Segundo as autoras, nas escolas de surdos, os currículos ainda sofrem forte influência do modelo curricular ouvinte. Desse modo, é importante se pensar nas mudanças necessárias para a proposição de novos currículos para que esses reconheçam e trabalhem com as múltiplas identidades surdas, entre as quais as dos sujeitos surdos com deficiência. Professores surdos e ouvintes das escolas de surdos, precisam promover essas discussões e refletir sobre como podem se dar tais mudanças curriculares, a fim de contemplar uma educação bilíngue que olhe para as diferenças entre os próprios surdos.

Essas discussões acerca dos discursos curriculares surdos trazem outra nova discussão a respeito de como podem se dar, também, a construção de currículos para os alunos surdos com deficiência.

Na leitura do artigo *Professores surdos discutindo o currículo*, de Daniele de Paula Formozo (2009), percebi uma aproximação com as reflexões dos discursos curriculares da educação de surdos, mas enfatizando esse momento em que novos professores surdos se formaram no curso de Licenciatura em Letras-Libras. Ou seja, tais reflexões trazem como nesse momento em que professores surdos estão formados, em que já desenvolveram maior conhecimento através das disciplinas do Letras-Libras, com conteúdos específicos para os surdos, como esse conhecimento pode ser utilizado na construção de novos currículos. Para o desenvolvimento desses novos currículos podem ser acrescentados os conteúdos sobre a história e a cultura surda, a Língua Brasileira de Sinais, gramática, literatura surda etc. De acordo com o exposto no artigo, essas atualizações, esses novos conteúdos não podem ser somente agregados ao currículo, precisam ser desenvolvidos dentro da perspectiva da educação bilíngue para surdos e não como um modelo adaptado do currículo ouvinte, que privilegie as adaptações visuais. Esse é um momento em que professores surdos e ouvintes, de escolas com alunos surdos, precisam se voltar para essa nova discussão e pensar sobre como desenvolver propostas curriculares, também, para os alunos surdos com deficiência. Porém, o debate novamente está centrado nas questões linguísticas e não se pensa sobre as múltiplas identidades surdas.

Em outro artigo sobre o tema do currículo para surdos, de Adriana Thoma (2012), intitulado *A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo*, a autora escreve sobre a inclusão escolar e a educação bilíngue para surdos. Segundo ela:

tanto na inclusão escolar como na educação bilíngue, quando não mudam os olhares sobre os surdos e não se olha para as singularidades, podemos ver a redução da surdez aos processos linguísticos, à capacidade de comunicação com o outro surdo e com o outro ouvinte, uma redução que não leva em conta a cultura, as experiências surdas e as múltiplas possibilidades de ser surdo. (THOMA, 2012, p. 07-08)

Os surdos que usam a Libras defendem a implantação da escola bilíngue para surdos, uma vez que eles têm o direito de ter uma educação que reconheça a língua de sinais como a língua natural e primeira dos surdos, como a língua que deve estar no cotidiano escolar. A escola bilíngue também deve reconhecer que as múltiplas identidades surdas precisam ser trabalhadas, partindo dos aspectos culturais, políticos e sociais dos surdos. Penso que os alunos surdos com deficiência também fazem parte

do currículo surdo e bilíngue, devendo-se pensar em como atender as singularidades de cada aluno, principalmente quanto à acessibilidade¹².

Skliar (2005) também trata sobre os currículos presentes na educação de surdos em artigo sobre o tema. Trago algumas questões colocadas por ele. Em suas palavras:

Considero oportuno exemplificar, ainda, a natureza dos poderes e dos saberes do ouvintismo¹³ me concentrando num fenômeno pouco explorado (SKLIAR, 1998): os mecanismos de colonização do ouvintismo sobre o planejamento do currículo na educação de surdos. O ouvintismo desenvolveu não apenas uma, mas várias formas de colonização do currículo, através de uma trama de representações variadas:

- O currículo para deficientes mentais, reproduzindo o estereótipo que define os surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes;
- O currículo para os ouvintes, multiplicando por dois ou por três, o tempo planejado na escola regular, que reflete a fórmula pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes;
- O currículo para deficientes da linguagem, por sua vez, sugere que o problema da surdez não é tanto o do acesso à oralidade, mas, pior ainda que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem;
- O currículo de beneficência laboral está centrado ou na reprodução de atividades e ofícios já saturados pelo desemprego – carpintaria, datilografia, corte e costura, etc. – ou no sentido de formar surdos somente enquanto atendentes ou ajudantes de ouvintes;
- O currículo salva-vidas, como último recurso, para aqueles surdos que não se encaixaram nos outros currículos citados anteriormente. (SKLIAR, 2005, p. 17-18).

Ao ler as questões levantadas por Skliar (2005) sobre o currículo lembro-me da época em que eu ingressei na escola, na Educação Infantil e na primeira série, que as avaliações eram baseadas na oralização e não nos atribuíam nota pelos conhecimentos construídos. Apenas mencionavam se a oralização era satisfatória ou

¹² Segundo a *Lei 10.098* de 19 de dezembro de 2000, *acessibilidade* significa “a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.”

¹³ O termo ouvintismo significa as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. O que é, mais explicitamente, o ouvintismo? Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções de ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2005, p. 15) Hoje, o termo ouvintismo tem sido repensado e ao invés de ouvintismo, fala-se mais em audismo, deslocando o debate para as representações sobre a audição, ao invés de colocar o problema “nos ouvintes”.

não. O mais importante era que treinássemos a fala. Quando recebíamos o boletim com as notas, ao invés de números havia letras que significavam a avaliação do quanto conseguíamos produzir foneticamente. Não havia avaliações das diversas áreas contempladas no currículo de educação infantil e anos iniciais: Matemática, Português, etc. Nada disso. O que imperava era a oralização e apenas isso era avaliado.

Quando fui aprovada para a segunda e terceira série, percebi uma mudança nesta avaliação. Neste ponto eu já fazia provas de todas as disciplinas e estava sendo aprovada em todas elas. Mas mesmo sendo aprovada nas disciplinas fizeram com que eu repetisse a segunda série. Mas pergunto: Por que eu deveria frequentar a mesma série duas ou três vezes, visto que eu tinha sido aprovada nas disciplinas? A questão é que naquela época isto era normal de acontecer na escola. Repetir duas ou três vezes a mesma série era o que os professores acreditavam ser o correto, pois geralmente era o tempo necessário para aprender a Libras e a Língua Portuguesa escrita. Os alunos não eram reprovados, apenas permaneciam na mesma série por mais tempo, em virtude do ensino das duas línguas.

Nessa época parecia que eles tinham deixado a oralização um pouco de lado, mas em compensação acreditavam que não éramos capazes de compreender todos os pontos dos conteúdos. Por isso retiravam algumas coisas mais complexas, acreditando que tínhamos dificuldades de aprendizagem. Outra hipótese, também, é o fato de que alguns desses conteúdos eram complexos para professores que não eram fluentes na Libras.

Hoje existe o currículo nas escolas comuns voltado especificamente para ouvintes. Esse mesmo currículo é utilizado e adaptado para o ensino de surdos¹⁴, da mesma forma que alguns anos atrás retiravam alguns conteúdos considerados mais difíceis. Em algumas escolas de surdos, porém, estes conteúdos talvez já estejam presentes, mas o ensino não acontece da mesma maneira que na escola comum de ouvintes.

Estas reflexões me fazem pensar sobre a educação que é proposta agora para surdos com deficiências que estão frequentando as escolas para surdos. Como é o

¹⁴ Nas turmas de inclusão, segundo a orientação da Política (PNEE, 2008), os alunos surdos são atendidos na sala comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também muitas escolas de surdos apenas “adaptam” os conteúdos em língua de sinais (ver, entre outros, a pesquisa de SPERB, 2011).

currículo oferecido a eles?¹⁵ É o mesmo currículo ouvinte que foi adaptado para os surdos e agora está sendo adaptado novamente para os surdos com deficiências? Isto é uma questão interessante: pensar se permanece o mesmo currículo ou se tem sido pensada outra proposta que contemple uma nova formatação, com mais materiais visuais, entre outros, etc. Por isto minha pesquisa será inserida na escola, para acompanhar a construção de propostas e experimentação de currículos onde há surdos com deficiências incluídos com os surdos.

Foi possível articular as questões desenvolvidas por Skliar e Silva durante os processos de construção e desenvolvimento do currículo que acompanhei. Skliar (2013), nos Estudos Surdos em Educação, apresenta as problematizações sobre a normalidade no currículo e no olhar acerca da surdez e das diferenças necessárias na educação de surdos. Isso me fez pensar nos perigos de desenvolver um currículo único, que não preveja as singularidades dos alunos surdos com deficiência. Precisa-se, sim, de um currículo que respeite as diferenças, a história e as especificidades de cada um. Nesse mesmo sentido, Silva (2005) no seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* apresenta três teorias do currículo: teoria tradicional, teoria crítica e a teoria pós-crítica. Situo minha pesquisa na necessidade de pensar um currículo pós-crítico, que considere as diferenças existentes na escola bilíngue para surdos.

A teoria tradicional é aquela onde o professor era a figura que ditava a conduta dos alunos, sendo que todos precisavam ficar parados, apenas armazenando as informações que os professores transmitiam. As metodologias desenvolvidas, o currículo, a avaliação eram muito organizadas e fixas. Esta era uma teoria onde o aprendizado tornava-se muito complicado para o aluno, pois além das questões comportamentais influenciarem diretamente as práticas dos professores (havia muitos castigos para comportamentos considerados indesejados), os alunos praticamente não tinham participação nas aulas, não podendo interagir ou explicitar suas dúvidas.

¹⁵ Não tenho o objetivo de afirmar qual o melhor currículo a ser desenvolvido, mas de avaliar o que vem sendo feito na escola investigada, o que farei mais profundamente no capítulo 4.

Num outro momento temos a teoria crítica¹⁶, na qual conseguimos perceber algumas modificações no que era desenvolvido anteriormente. Percebem-se mudanças na relação do aluno com a escola, da escola com a sociedade, as questões de poder.

Já a teoria pós-crítica¹⁷ reflete um momento de grande abertura cultural, onde as culturas e identidades são vastas. A alteridade e subjetividade são afetadas. Há uma maior representação cultural dos mais variados grupos, dentre gênero, raça, etnia, sexualidade, faixa etária, etc. É o multiculturalismo, uma expansão total e geral da cultura.

O currículo na perspectiva pós-crítica trata da questão do poder e produção de identidades, o que ocorre em uma política cultural. Costa (2001) problematiza algumas questões do currículo na escola e na educação, o governo e controle do currículo de maneira a ditar o que o aluno vai aprender ou não. Logo, esse pensamento pode ser articulado à perspectiva de Foucault, quando esse autor trata sobre as questões do poder e governo do corpo na modernidade.

Sobre as teorias do currículo, Costa coloca que:

A teorização sobre o currículo, a escola e a educação, tem se ocupado em nos contar um amplo e variado conjunto de “verdades” denominado “ciência educacional”, composto por narrativas que trataram de explicar e descrever, por exemplo, o que e como são a criança e o adolescente, como funciona a escola e a sala de aula, para que serve a educação, a disciplina, o currículo etc. De acordo com Foucault, as narrativas constituem o aparato de conhecimentos/saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Conhecer o que deve ser governado é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos urbanos das sociedades organizadas. Tornar-se cidadão, nesse sentido, é fazer-se parte integrante de um corpus governável porque disciplinado, regulado e normalizado por saberes que dispõem sobre seus modos de ser e de agir. (COSTA, 2001, p. 42)

¹⁶ A teoria crítica do currículo teve seu início na década de 60, quando os movimentos sociais e culturais foram fortes e influenciaram nestas mudanças, pressionando a entrada de novos conteúdos nos currículos, objetivando o ensino e aprendizagem de cada aluno, contemplando as trocas entre os sujeitos da educação. Há uma abertura, no entanto também há resistência às modificações, mas é o início de uma transformação a partir da influência de uma transformação social e cultural, incluindo aí as relações de poder. Existe uma organização curricular explícita, porém também há o que se denomina de “currículo oculto”, nem sempre tão legítimo quanto o que percebemos na superfície.

¹⁷ A teoria pós-crítica apresenta uma grande transformação na estrutura curricular, e relaciona fortemente currículo, identidade e cultura. Conteúdos como questões de raça, etnias, sexualidade, gênero, multiculturas, identidades, enfim, aspectos antes não contemplados pelas propostas curriculares. Aparecem, então, as relações de saber e poder construídas na escola e também na sociedade, que os alunos passam a vivenciar em seus processos de aprendizagem, que então os subjetiva e constituem suas identidades.

Costa coloca ainda: “eu penso ser possível tornar evidente a forma problemática como certos grupos subordinados são objetivados no currículo e como este se constitui em uma arena da luta pela fabricação e consolidação das identidades.” (COSTA, 2001, p. 52). A autora trata sobre a política cultural do currículo, entendendo que esse produz os grupos para os quais está voltado. Assim como não há um currículo para surdos, também não há um currículo produzido para os surdos com deficiência. Isto acontece, ainda, no caso de outras minorias: surdos gays, mulheres surdas, surdos negros e indígenas. Não há um currículo pós-critico, que considere as singularidades, as identidades e diferenças presentes na própria escola de surdos.

Nessas questões há uma ligação direta com a cultura dos diferentes grupos sociais, no qual é possível atrelar o currículo, mas de forma que contemple as diferenças e incentive as escolas a promover esta mudança cultural. Por isso é importante que a escola tenha uma abertura cultural e possa promover mudanças que contemplem a educação voltada para os que são diferentes, tendo uma perspectiva étnica, racial e dos diferentes grupos que se apresentam na nossa sociedade. Isto pode ser contemplado nas propostas curriculares, mas como isso ocorre na escola investigada? Acredito que uma educação que seja concebida da forma acima apresentada é capaz de promover o respeito às diferenças e as identidades encontradas no ambiente escolar.

Através das leituras feitas de Skliar (2005) e Silva (2005), pude perceber que suas visões podem ser articuladas. Skliar comenta sobre a educação de surdos e sobre os processos educacionais para surdos ao longo do tempo. Silva, por sua vez, explica as teorias que envolvem o currículo, que podem auxiliar na compreensão do que Skliar coloca sobre a educação de surdos.

As identidades surdas constituídas nas escolas de surdos são baseadas na identificação com adultos surdos, professores surdos, auxiliando na constituição de crianças surdas através da sua própria língua de sinais e cultura visual. Da mesma forma, acredito que crianças surdas que possuem deficiência veem nos professores surdos alguém com quem se identificar. Sendo a escola o espaço para a constituição de identidades surdas, como o currículo vem sendo proposto para isso?

Algum tempo atrás uma colega de mestrado foi estagiária numa escola de surdos e lá havia um surdo com síndrome de down que apresentava muita dificuldade

com o Português escrito. O aprendizado da língua de sinais era muito fácil e tranquilo para ele, mas o Português não. Foi feita uma tentativa de traduzir o que era escrito em Português para a escrita da língua de sinais. Surpreendeu-nos o fato de que, desta forma, ele conseguia responder às questões, bem como produzir textos, organizando muito bem suas ideias. Assim, penso que, como as crianças que são apenas surdas, os surdos downs e que apresentam outras deficiências são diferentes dos ouvintes e precisam ter acesso à língua de sinais na escola, tanto na modalidade viso-espacial quanto na forma escrita.

Ao pensar sobre como nós surdos nos constituímos como sujeitos pertencentes a uma cultura minoritária e usuários de uma língua visual, percebo que a cultura surda é a forte marca em nossa identificação, que começa com nossa própria língua e vai até os mais variados artefatos culturais do povo surdo. Mas e os surdos que possuem deficiência, como se constituem como surdos? Acredito que os surdos com deficiências também produzem, circulam e consomem a língua de sinais, pois essa é uma língua efetiva, completa, que favorece a construção do pensamento que necessitamos.

Ao ler os textos de Padden & Humphries (1988) e de Murray (2008), lembrei-me de como comecei a construir minha identidade surda aos cinco anos de idade. Eu estudava em uma escola infantil, mas fui levada à escola de surdos. Ao chegar lá vi os surdos agitados, gesticulando, treinando a fala na sala de fonoaudiologia. Eu fiquei tão assustada que comecei a chorar. Achei todos eles muito estranhos. Depois de um tempo eu descobri que eu era como eles, surda. A partir deste momento me assumi como tal.

Em outro momento, anos mais tarde, enquanto era graduanda, ao conversar na aula com uma amiga ouvinte que sabia Libras era fluente pelo contato com surdos na igreja, outra colega que não sabia Libras pensou que eu era ouvinte e ela surda. Esta confusão aconteceu porque eu movimentava a boca durante a sinalização, enquanto minha amiga não. Ela veio “falar” comigo e foi engraçado, pois eu disse que era surda e ela ficou espantada e confusa. Portanto, percebo que algumas pessoas surdas dizem “Sou surda”, ou seja, assumem sua identidade de “ser surdo” antes mesmo de outras marcas, por exemplo, ser negro, ser deficiente ou ser gay quando desenvolvem uma identidade surda junto a outros surdos.

Os textos *Currículo na Contemporaneidade* (2008) e *O Drama do Currículo: pesquisa e vitalismo de Criação* (2012), ambos de Sandra Corazza, me

permitiram articular com a leitura do livro de Tomaz Tadeu *Documentos de Identidade* (2005) e as três teorias do currículo. No primeiro artigo, Corazza (2008) apresenta questões relacionadas à pedagogia, ao currículo e a educação, mostrando as necessidades ao ensinar as novas gerações e transmitir conhecimentos. Ela discorre sobre novos saberes e o modo de ser sujeitos, os valores, a aprendizagem, o planejamento e a avaliação que constitui essa nova pedagogia. Também apresenta argumentos sobre a formação de professores e a necessidade de novas didáticas e metodologias que englobem as culturas diferentes, relacionando a educação com as questões de poder, saber e identidade. No segundo artigo, Corazza (2012) escreve sobre o currículo “vitalista”, que abre a possibilidade de vida no currículo dando condições para pensar, perceber, sentir e avaliar como são as experiências presentes na vida cotidiana de quem é diferente.

Esses dois artigos me auxiliaram no sentido de perceber, durante as observações realizadas na escola, os atravessamentos possíveis dessa nova forma de pensar a prática com alunos surdos com deficiência. A questão deles está para além do cultural, percorrendo as diferenças e singularidades.

3.2 Estudos sobre Surdos com Deficiência

Ao buscar pesquisas que tenham o mesmo tema que a minha, encontrei uma dissertação de mestrado desenvolvida no PPGEDU da UFRGS, de Liège Kuchenbecker (2011), que trata sobre as estratégias de normalização utilizadas para inclusão de alunos surdos down em uma escola de surdos. Nessa pesquisa ela analisou os processos de adaptação curricular e os discursos sobre as práticas pedagógicas. Seus resultados mostraram uma preocupação com o ensino da Língua de Sinais (L1) e da Língua Portuguesa (L2) na prática diária dos professores em sala de aula com os alunos surdos com deficiência e alunos surdos sem deficiência. Ela percebeu que ocorria uma comparabilidade e hierarquização dos sujeitos conforme as suas competências linguísticas.

Na dissertação de Kuchenbecker, alguns assuntos me chamaram atenção, como por exemplo, a noção de normalização¹⁸, utilizada pela autora para pensar sobre os alunos surdos down. Percebi um forte elo com a minha pesquisa e penso nas possibilidades de construções identitárias e culturais que propostas e experimentações curriculares para alunos surdos com deficiência podem produzir. A escola moderna sempre coloca em funcionamento processos de normalização, mas busco entender como isso está acontecendo agora em uma escola de surdos em propostas e experimentações de currículo. Como essas propostas se voltam para este corpo surdo com deficiências? Que estratégias para corrigir alguns desvios são pensadas, fazendo com que surjam outros tipos de identidades?

Para a autora, normalização:

é um conceito que se insere nas questões educacionais. Operar com este conceito permite problematizar as diversas situações que ocorrem no campo educacional e que se entrecruzam a outros campos de saberes. A normalização visa aproximação e a minimização das diferenças entre os sujeitos; tem como propósito a homogeneização dos mesmos. A normalização que se insere no contexto escolar incide sobre os modos de ser e aprender dos sujeitos, quando: classifica, seria, ordena e normaliza. (KUCHENBECKER, 2011, p. 62)

As vivências e as leituras que tenho feito me auxiliaram a pensar o mote dessa pesquisa, provocando-me a pensar nos caminhos que estou percorrendo. Isto me possibilitou entender os processos de formação dos professores e de elaboração de propostas e experimentação de currículos que estão sendo desenvolvidas na escola para alunos surdos com deficiência.

Como já coloquei anteriormente, a escola de surdos, durante muitos anos, recebeu apenas alunos surdos em seu espaço educativo. Com o passar do tempo e o advento da política de educação inclusiva esta escola passou a receber, também, alunos surdos com deficiência, sendo que estas matrículas têm aumentado significativamente, mas, proporcionalmente há uma diminuição de surdos com deficiência, como mostrado no exemplo da escola da pesquisa. Assim, em meio a essa pesquisa qualitativa busquei dados quantitativos, como número de alunos surdos com

¹⁸ A normalização não é resultado de repressão, mas técnicas de sanções voltadas para uma operacionalidade. Ela envolve uma classificação e a classificação de atos e comportamentos sutis, obriga a escolha de valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade [...] tende a uma homogeneidade conseguida a partir de uma atuação sancionada no nível individual em que desvios e inobservâncias ocorrem. (FONSECA, 1995 p. 58)

deficiência matriculados, investimentos em formação de professores para o AEE e recursos e serviços para atender esses alunos na escola. Acredito que esses conhecimentos poderão auxiliar tanto a escola quanto o professor a melhor preparar-se para a chegada e permanência dos alunos surdos com deficiência na escola.

Entendo que o currículo pode ser uma ferramenta que conduzirá os alunos para a direção que se deseja e de quem deseja. Portanto é fundamental avaliar as relações de poder que se estabelecem na escola e entre os sujeitos neste espaço. Nesse sentido, procurei saber quais as propostas curriculares dessa escola para os alunos surdos com deficiência acompanhando os encontros de formação e atividades desenvolvidas com os alunos para experimentação das propostas pensadas pelos professores e as escolhas feitas nessas propostas.

Percebo que é importante entender que há a necessidade de outras propostas curriculares para surdos e conseqüentemente, para surdos com deficiência. Os professores precisam pensar numa metodologia bilíngue também para esse tipo de alunado surdo, para esses surdos com deficiência. A educação bilíngue precisa prever que o aprendizado para eles também seja na primeira língua, que é Libras e o Português escrito como segunda língua. Da mesma forma, o currículo deve priorizar o ensino baseado nas experiências visuais.

Ao buscar nas bases da Scielo¹⁹ e da Capes²⁰ pesquisas anteriores a respeito das áreas que abrangem essa pesquisa, encontrei o que apresento no quadro abaixo:

PALAVRAS CHAVE	CAPE	SCIELO
Educação de Surdos	6	0
Educação especial	50	387
Surdos	7	164
Surdos com deficiência	1	0
Currículo	49	654
Currículo para surdos	0	0
Educação	60	7.771

¹⁹ Scientific Electronic Library: <http://www.scielo.org/php/index.php>

²⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: <http://www.capes.gov.br/>

Percebi uma grande dificuldade em encontrar pesquisas que se aproximem da minha, tanto sobre surdos com deficiência, quanto sobre currículo para surdos. Por isso, acredito que essa pesquisa pode auxiliar a alavancar as discussões em torno da educação de surdos com deficiência, para que tenhamos maiores informações a respeito de como propor e desenvolver o currículo nas escolas bilíngues. Acredito que, em virtude da perspectiva da *Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva* (2008), a inclusão passou a movimentar debates sobre inclusão e acessibilidade também sobre qual espaço adequado para os estudantes surdos com deficiência, onde muitos defendem que é a escola de surdos. Isto fez com que pesquisas sobre o tema começassem a surgir, mesmo que ainda timidamente.

4 POSSIBILIDADES DE CURRÍCULOS

Neste capítulo apresento as análises das observações e diálogos com os professores realizados durante as reuniões, formação de professores e aulas dos Ciclos. As observações das reuniões e da formação dos professores aconteceram não em função da temática apresentada em cada dia de encontro, mas como parte da minha produção de dados. As questões discutidas perpassam o currículo, ou seja, as experiências e preocupações que ali acontecem são importantes para a construção e desenvolvimento do currículo desta escola.

Para poder realizar a pesquisa na escola, contatei a direção e entreguei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE em anexo), no segundo semestre de 2013. Esse foi assinado pela coordenação e direção da escola e pelos professores, para que então eu pudesse iniciar as observações e entrevistas através de filmagem e registros em diário de campo.

As reuniões de formação dos professores ocorriam sempre nas segundas-feiras à noite, no segundo semestre de 2013. As temáticas e os palestrantes eram variados e foi muito importante observar as discussões que ali ocorreram. Esse momento de formação foi indispensável para minha investigação, visto que neste espaço os professores apresentaram suas questões, colocaram suas angústias, relataram suas experiências e buscaram auxílio para os problemas encontrados na sala de aula, tanto com os alunos surdos, como com os alunos surdos com deficiências. Nesses momentos, também, eles fizeram comparações com experiências anteriores no ensino de alunos surdos com deficiência.

Observei e analisei a escola e a sala de aula através de filmagens e registros no diário de campo, pontuando minhas impressões sobre como ocorrem as relações, o ensino, a organização dos conteúdos, as propostas para alunos surdos com deficiência e como elas acontecem lá, enfim. Assim, o diário de campo foi uma ferramenta fundamental durante minhas observações na escola, pois nele registrei minhas impressões e sentimentos a respeito do que percebo do ambiente.

Como parte do meu diário de campo utilizei, também, registros através de vídeo em Libras, língua com a qual me sinto mais segura e à vontade para me expressar. Registrei os espaços da escola, as reuniões e, posteriormente, sinalizei

minha opinião do que havia presenciado. Esses vídeos foram transcritos para o Português e serviram como uma fonte muito valiosa durante a análise dos dados.

Observei vários aspectos da escola, dentre eles a filosofia, o currículo, as disciplinas, quantas turmas e quantos alunos em cada sala, quantos alunos no total e também quantos alunos surdos e quantos alunos surdos com deficiência.

Reintero que o principal objetivo durante essa análise foi em relação aos alunos surdos com deficiência, com o intuito de acompanhar os processos de escolarização desses alunos. Paralelamente, fiz uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola, para saber se há alguma proposta metodológica e curricular em relação aos alunos surdos com deficiência.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola, a sua filosofia é se constituir como um espaço onde ocorra a promoção dos aspectos culturais construtores de identidades das pessoas surdas e visa, também, aprimoramentos linguísticos. A menção a alunos com deficiência se dá por conta da presença do Atendimento Educacional Especializado²¹, que na época foi organizado a fim de atender a educação precoce²² e a psicopedagogia inicial²³.

Em 2013 a escola apresentava a seguinte formatação de turmas e alunos:

MANHÃ		
BP (Ciclo B – Progressão)		
Estudante 1	13 anos	Surd@ + Síndrome de Kabuki
B31		
Estudante 1	14 anos	Surd@
Estudante 2	12 anos	Surd@
CP1 (Ciclo Progressão)		
Estudante 1	17 anos	Surd@ + dificuldade de aprendizagem

²¹ A sala de recursos multifuncional atende os alunos surdos com deficiência, com a periodicidade de duas vezes por semana e com a duração de cinquenta minutos cada atendimento. Sua função é a estimulação precoce e a psicopedagogia inicial.

²² Tem a função de atender e estimular a Libras para as crianças de zero a cinco anos e onze meses.

²³ A psicopedagogia inicial tem a função de atender e estimular a Libras nas crianças com faixa etária acima do ensino precoce. Além disso, oportuniza atividades que promova a aprendizagem nas crianças surdas com deficiência, de acordo com as suas especificidades.

Estudante 2	15 anos	Surd@ + “suspeito”autista?
Estudante 3	17 anos	Surd@ + Síndrome de Klippel
Estudante 4	16 anos	Surd@ + T.C. Crânio ou orbitas ou sela tursica
C11 (Ciclo III – Ano I)		
Estudante 1	13 anos	Surd@
Estudante 2	13 anos	Surd@
Estudante 3	17 anos	Surd@ + mal formação na face + atraso psicomotor leve + dificuldade de aprendizagem

TARDE		
A11		
Estudante 1	8 anos	Surd@ implantad@ + autista
Estudante 2	7 anos	Surd@ ou ouvinte? + autista? (TGD) Perda aud. Neurossensorial bilateral moderada a severa + retardo do desenvol. Neuropsicomotor
A21		
Estudante 1	8 anos	Surd@
Estudante 2	8 anos	Surd@
Estudante 3	7 anos	Surd@ + def. Físico? PC?
Estudante 4	10 anos	Surd@
Estudante 5	10 anos	Surd@ + mal formação cardíaca + dismorfias (síndrome rara)
Estudante 6	8 anos	Surd@ + TGD
A31		
Estudante 1	8 anos	Surd@
Estudante 2	14 anos	Surd@ + dificuldade de aprendizagem? + hiperativa?
B11		
Estudante 1	9 anos	Surdo
Estudante 2	12 anos	Surdo

Percebe-se que alguns dos estudantes têm uma interrogação ao lado do diagnóstico. Isso se dá porque são suspeitas dos professores, sem nenhuma

confirmação médica. Segundo o quadro, os alunos surdos com deficiência estão na mesma sala de aula que os demais alunos surdos. Na prática isso é muito difícil, pois durante as observações percebi que a professora parece se sentir dividida entre esses dois espaços na mesma sala de aula. Apesar de serem poucos alunos em cada sala, parece difícil para os professores desenvolver um trabalho que contemple as especificidades de cada um. O trabalho tem que ser individual, sendo poucos momentos unificados.

Alguns dos estudantes surdos com deficiência evadiram da escola. O motivo não foi identificado, se foi por vontade deles ou da família. Tem um aluno surdo autista com implante coclear que frequenta apenas o AEE, pois não adquiriu a Libras ainda. No AEE ele aprende aspectos relacionados aos cuidados com o corpo, boas maneiras, o desenvolvimento da motricidade fina e ampla, entre outros aspectos que não envolvem os que são desenvolvidos em sala de aula.

Durante as observações, fiz registros escritos no diário de campo ao mesmo tempo em que filmava o que acontecia. Durante as reuniões de formação de professores, bem como as reuniões pedagógicas, optei por direcionar a filmadora para o intérprete, a fim de preservar a imagem dos professores. Como em alguns momentos os professores sinalizavam diretamente ou solicitavam o auxílio do intérprete, algumas filmagens ficaram confusas. Além disso, houve formações em que as discussões foram mais vibrantes e os professores falavam todos juntos, esquecendo que havia eu e outra professora surda na sala. Em virtude disso, algumas transcrições e/ou traduções foram prejudicadas. Durante a análise, verifiquei quais as categorias emergiram, ou seja, quais as temáticas mais se repetiram. Em cada uma dessas unidades de análise, utilizo excertos das falas dos professores, bem como as questões teóricas que embasam a pesquisa e as análises que eu faço em cada uma delas, o que apresento a seguir.

4.1 O caminho investigativo

Durante a coleta de dados, o tempo compartilhado na escola foi entre reuniões de formação, reuniões de planejamento, projetos de extensão, observações no atendimento educacional especializado, em salas de aula, no pátio, na horta, o que carregava a potência de um trabalho cartográfico. Mas, algo no caminho faltou. Dados

com certeza não foram, nem o tempo destinado para olhar para os dados, a voltar a eles insistentemente, a se manter presente. Decidi, então, por não me comprometer com um trabalho que não poderia ser assim: cartográfico.

Mas vou contar aqui os tempos e jeitos destinados a “olhar” e registrar os dados da minha pesquisa, que é o que eu fazia no início da proposta desta pesquisa, enquanto usava o método da cartografia. Anteriormente eu me propunha a acompanhar os processos no desenvolvimento da pesquisa, ao mapeamento das observações, das descobertas que vão sendo feitas no desenrolar e do que eu encontraria durante as minhas visitas à escola pesquisada, com relação aos surdos com deficiências. Essa cartografia me auxiliava na percepção do desenvolvimento destes alunos. Eu já havia utilizado alguns textos do livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (2012) organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, que me auxiliavam a compreender melhor o significado de cartografia, bem como a compreender suas funções e como desenvolver pesquisa utilizando este método.

Durante as experiências cartográficas nas intervenções e saídas a campo fazia as anotações em um diário de pesquisa ou de campo, o qual era meu papel como pesquisadora-cartógrafa. Como já relatei no início da dissertação, participava do projeto Cartografando a escolarização de alunos surdos com deficiências, que é um projeto desenvolvido por algumas integrantes do grupo de pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidade e Subjetividade. Nesse projeto são feitas proposições curriculares e experimentação junto aos alunos surdos com deficiência. As propostas são feitas em um curso de extensão da oferecido a professores para formação continuada, denominado Atelier Pedagógico. Nesse projeto é feita uma discussão importante sobre como acontece o currículo neste espaço da escola onde frequentam alunos surdos com deficiências. Há a participação de professores e alunos, no sentido de compreender este movimento que acontece em torno da cartografia, através do estudo juntamente com os professores que desenvolvem o projeto. Durante a aula os professores analisam as produções de alunos surdos com deficiências e elaboram um mapa cartográfico. Então, todo este material poderia aproveitar para minha própria pesquisa. Compreendi ser importante conhecer os aspectos da vida dos alunos, as relações entre os professores durante suas reuniões, bem como o cotidiano da escola e o ambiente em geral.

É importante destacar que durante as observações que fiz na escola, não busquei conhecer sucessos ou fracassos, mas os processos de construção e experimentação de currículos e como eles constroem modos de ser surdo, portanto, identidades surdas. Estava cartografando a escola e a sala de aula através de observações que foram registradas em diário de campo, pontuando como ocorrem as relações, o ensino, a organização dos conteúdos, as propostas para alunos surdos com deficiência e como elas acontecem lá, enfim. Assim, o diário de campo foi uma ferramenta fundamental durante minhas observações na escola, pois nele pude registrar minhas impressões e sentimentos a respeito do que percebi do ambiente.

Através do diário de campo eu cartografava a realidade observada, bem como as impressões que tenho a respeito, colocando meus próprios comentários sobre o que tinha percebido. Pensei que meu diário de campo também poderia ser feito através de vídeo, com registros em Libras, língua com a qual me sinto mais segura e à vontade para me expressar. Seria, então, um diário de vídeo, produzido na minha própria língua, um registro das observações que, posteriormente, foram transcritas para o Português. Isto é uma fonte muito valiosa durante a cartografia que desenvolvi. Vários aspectos foram observados, dentre eles a filosofia da escola, o currículo, as disciplinas, quantas turmas e quantos alunos em cada sala, quantos alunos no total e também quantos alunos surdos e quantos alunos surdos com deficiência.

Reitero que o principal objetivo durante esta análise foi a referência aos alunos surdos com deficiência, com o intuito de acompanhar os processos de escolarização desses alunos, para saber como são planejadas e desenvolvidas propostas de adaptação metodológica e curricular para os alunos surdos com deficiência.

Mas após as idas à escola, por considerar que foi pouco o tempo de produção de dados e minha presença lá, decidi não usar mais cartografia como método de pesquisa e me aprofundi mais nos processos de construção de currículo. Dediquei-me nas análises das observações e diálogos com os professores realizados durante as reuniões, formação de professores e aulas dos Ciclos para acompanhar os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência na escola de surdos, não mais denominando isso de cartografia.

4.2 O Dia-a-Dia na Sala de Aula Inclusiva na Escola Bilíngue: novas experiências de currículos

Pensar o currículo para surdos com deficiência: para os professores bilíngues essa experiência é diária na sala de aula, através das suas percepções, dos seus sentimentos e da práxis reflexiva. Eles são os “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2002), com os quais tive contato a maior parte do tempo durante as minhas observações e filmagens para essa pesquisa.

As experiências do currículo para surdos com deficiência são constantemente pensadas e fluem no movimento de adaptação e readaptação diária no espaço da escola bilíngue. Os professores, por vezes, se encontram discutindo se as adaptações foram satisfatórias, bem como aquelas que não obtiveram sucesso. É um trabalho árduo e diário. Segundo Jorge Larrosa (p. 01, 2002) “*a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.*” Mas quando se trata do espaço bilíngue inclusivo, não é fácil encontrar as situações que se tornarão uma experiência para os alunos surdos com deficiência.

Durante um dos encontros de formação dos professores, iniciou-se uma discussão sobre quais alunos surdos com deficiência têm diagnóstico, quais deles são apenas suspeitas. Veiga-Neto (2002), ao escrever sobre a “desconfiança ocular”, me faz pensar que precisamos ter nosso olhar desconfiado sobre o que muitas vezes é naturalizado na escola. Precisamos ter um olhar diferenciado para o currículo que os professores bilíngues estão desenvolvendo para esses alunos surdos com deficiência. Muitos dos professores não conseguem desenvolver esse novo olhar, ou o olhar diferenciado. Há, para muitos, a necessidade de saber o diagnóstico do aluno e de experimentar os espaços da escola para definir qual o mais adequado para cada aluno, conforme vemos no excerto²⁴ abaixo:

Professor A: “(...) *eu gostaria muito de ver o laudo para ver o que ele tem, ficamos nessa dúvida sem a confirmação de nada. (...) mas sem eu saber o que tem aquele aluno fica difícil. Se não eu acho que ele se dá bem naquela turma, mas não. Levo para outra. Mas também não deu certo. Levo para turma da manhã porque o currículo parece mais próximo a ele, mas também não. Por isso que eu acho importante o laudo. Eu sei que precisamos conhecer o nosso aluno. Mas por exemplo, se ele é paralisado cerebral e não consegue segurar o lápis...*”

²⁴ Os professores são denominados pelas letras do alfabeto para preservar suas identidades. Em alguns casos, uso o termo “professor oculto” para me referir aqueles cujas imagens não foram registradas pela filmadora, mas dos quais utilizo excertos de falas captadas durante os encontros de formação.

Professor B: “(...) *todos os dias na nossa prática passamos questionando o que podemos fazer*, se estamos beneficiando aquele aluno ou não. Às vezes tentamos fazer um trabalho individualmente ou no coletivo. No final do ano podemos beneficiar ainda mais os alunos. O K., por exemplo, quando ele veio para cá, *nós não tínhamos a mínima ideia de como trabalhar com ele. Eu não sabia o que ele tinha agregado à surdez, mas continuamos em contato com ele para pensar em adaptações*. O tempo todo em planejamento. Muitas vezes recebemos deficientes intelectuais sem diagnóstico, fluentes em Libras, mas que não tem um diagnóstico.”

Essas falas dos professores demonstram o quanto estão preocupados em pensar o currículo para os alunos surdos com deficiência, tendo eles um diagnóstico ou apenas suspeita. Se o currículo não for pensado para as singularidades, se essa preocupação não existir, como serão organizados os conteúdos, administradas e desenvolvidas as aulas? Ter o conhecimento do diagnóstico pode auxiliar os professores a organizar e pensar propostas para desenvolver o currículo, proporcionando a esses alunos a constituição de identidades surdas de acordo com a especificidade de cada um. Esse processo é reflexo de um currículo vivo, pensado a partir dos indivíduos. Segundo Silva (2003, p.204), ao escrever sobre as relações de poder implicadas no currículo:

A contenção dos corpos docentes é parte central da experiência educacional e, portanto, do currículo. Constitui um elemento central das relações de poder inscritas na prática cotidiana da sala de aula e do currículo, instituindo, legitimando e reforçando hierarquias sociais e reproduzindo relações de saber e autoridade baseadas em noções desencarnadas e descorporificadas de conhecimento.

O currículo, ao ser pensado para os corpos dos alunos surdos com deficiência, desafia os professores bilíngues a trabalhar usando o “cérebro curricular” (Corazza, 2008), pois necessitam transformar o currículo em algo múltiplo e a planejar a didática visual para as aulas, o que torna o currículo vivo, corporificado, atualizado, diferenciado e experimentado. Nas palavras da autora:

(...) trata-se de trabalhar, o tempo inteiro, com as diferenças, de reforçá-las e problematizá-las radicalmente, de enfatizar as suas dinâmicas, de viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas. (CORAZZA, 2008, p. 6)

Nesse sentido, o professor oculto, coloca que:

Professor Oculito: *Talvez o currículo da escola que atende a diferença seja esse que contempla cada aluno, que é diferente para cada um deles.*

Sobre os desafios de trabalhar com as singularidades dos alunos e a visão de aluno que a escola tem, o professor I diz que é necessário:

Professor I: (...) *deslocar o olhar do aluno para as nossas interpretações daquele aluno e sobre o que diz sobre ele. (...) dar mais ênfase para as nossas construções a partir do que dizemos sobre o aluno, que reflete o que pensamos sobre ele. (...) Nós, professores, construímos a figura do aluno com as suas características é uma produção nossa, está no nosso desejo. Então o que é ser aluno: é o que senta, presta atenção, responde, etc. (...) É um olhar mais pontual que nos reconstrói e nos dá de novo a retroalimentação para continuarmos. Se não, vamos perdendo, nos fragmentando para dar conta desses diferentes alunos, diferentes currículos.*

Podemos perceber que os professores bilíngues estão no processo de destreinar o olhar, não mais tentando encontrar em todos os alunos características daquele aluno surdo ideal, para buscar as características e o jeito de ser daquele aluno que está ali e que é diferente, ou seja, o novo olhar sobre os alunos surdos com deficiência. Para isso, buscam subsídios nas pesquisas sobre educação de surdos, mas dificilmente encontram nelas algum respaldo ou pistas para o desenvolvimento do seu trabalho. Eles precisam buscar conhecimentos na área da educação especial, por exemplo: deficiência intelectual, deficiência motora e deficiência visual. É preciso ter uma interlocução entre a área de educação de surdos e as diversas áreas da educação especial.

Alguns professores bilíngues se referem aos alunos como “esta criança com diferença” ou “surdos com deficiência associada”, pois não sabem como se referir a esses alunos. Opto por usar “surdo com deficiência” na mesma linha de raciocínio de Kuchenbecker, pois esses alunos estão inseridos em uma escola de surdos. Em sua pesquisa, a autora justifica essa escolha colocando que:

Nomeio os sujeitos de minha pesquisa como surdos down, pois sendo a escola uma instituição para surdos e com marcadores culturais específicos, como a língua de sinais, por exemplo, outras marcas identitárias, que se referem as demais condições como a Síndrome de Down, se tornam secundárias e são observadas e questionadas pelos profissionais da instituição. *O que, além da surdez, o sujeito surdo apresenta?* Essa pergunta inquieta os profissionais da escola e mobiliza a busca de respostas para que o

aluno surdo com outras deficiências possa ser atendido. (KUCHENBECKER, 2011, p.14)

Sobre a falta de materiais didáticos e a dificuldade que sente em trabalhar com alunos surdos com deficiência, o professor D argumenta:

Professor D: (...) Nós temos alguns livros, mas são muito limitados. Agora tem literatura nova, mas alguns não tem CD, alguns são de outro tipo. *Não tem nada prazeroso.* Eu vi da Editora Arara Azul, tem CD, mas com vários textos e sinalização diferente do texto. Os alunos não gostaram. *Nós precisamos de livros digitais produzidos pelo MEC diretamente para o ensino de surdos.* Vejo constantes publicações de livros para ouvintes, mas *sinto falta do material para nós, um material digital de todas as disciplinas, geografia, matemática, ciências, etc.* Todos digitais em Libras fluente. Precisamos de um material didático para Português, que fosse um CD em Libras acompanhado do livro didático com frases básicas do que está sendo sinalizado, em diferentes níveis, acompanhando o nível linguístico da turma. Essa é a primeira questão. A segunda preocupação é que eu não consigo ensinar Libras para alunos surdos com deficiência intelectual profunda, assim como para alunos surdos com baixa visão. É muito difícil. Não tem material adaptado para ensino de Libras a eles. No Rio [de Janeiro], na LSB Vídeo, os materiais disponíveis são muito fracos, não aprofundam. Eu vejo que para os ouvintes têm inúmeros materiais de apoio, mas *eu me sinto limitada para ensiná-los.* Busco muitas imagens para explorar o visual deles, mas *não consigo o retorno, eles não se expressam. É muito difícil. Eu não sei como fazer.*

É verdade que são poucos materiais didáticos existentes para surdos e surdos com deficiência, por isso é necessário que os professores bilíngues construam esses materiais para atender às necessidades desses alunos. Na internet, como no Youtube, ou em livros didáticos, há algumas opções de materiais, mas eles podem criar suas próprias atividades diferenciadas, constituindo o acervo de material da escola bilíngue. Esses materiais criados precisam utilizar a didática visual, como por exemplo, a produção de filmes com os alunos, tanto os surdos quanto os surdos com deficiência. Também podem fazer teatro, contar histórias, poesias e outras atividades visuais. Ainda segundo o mesmo professor:

Professor D: O mais complicado é que ofereço os materiais e não consigo obter o retorno deles, as respostas. Repito o mesmo diariamente. Prejudica, também, o fato que a disciplina de Libras é uma vez por semana, pois tenho várias turmas para atender. Compreendo que são várias disciplinas que eles precisam ter, mas a Libras fica prejudicada. O que de fato me preocupa é isso, o aluno com deficiência. Quando os outros estão brigando, tenho

que parar para dar atenção à briga e depois retomo. Também tenho que chamar a atenção de todos o tempo inteiro, para me olharem. *É muito tempo perdido em tão poucas aulas.* Então eu tenho uma ideia que parece genial, mas quando vou aplicar, não dá certo. *Isso me cansa, os surdos com deficiência. Com os surdos normais é tranquilo. As trocas são intensas. Todos os materiais que apresento eles gostam, a Libras flui. O que me preocupa é a política linguística para esses surdos com deficiência.*

Surdos normais?! O que isso quer dizer? Segundo Thoma e Kuchenbecker, a “norma surda”, um termo inventado e que circula em escolas de surdos, é uma noção:

sustentada pela ideia de que, se for garantido o acesso à língua de sinais e à educação bilíngue, todos os surdos aprenderão na escola. Vemos, então, que a normalização dos surdos, antes sustentada por representações sobre os surdos como deficientes e buscada pelo aprendizado da língua oral e da cultura ouvinte, passa agora a ser buscada pela comunicação em sinais e por fazer de todos os surdos integrantes de comunidades surdas. (2011, p.184)

Parece que o currículo ouvinte que tradicionalmente é adaptado para os surdos, agora está sendo adaptando também para os surdos com deficiências. Não podemos pensar em comparar os alunos surdos com um aluno surdo com deficiência. Os professores precisam reconhecer o perfil de cada aluno com deficiência e desenvolver o planejamento diferenciado que atenda os perfis, focando no potencial de cada um. Os professores da escola bilíngue precisam pensar em estratégias didáticas visuais próprias para esses alunos, pois esse currículo irá gerar múltiplas identidades surdas. As experiências vivenciadas no espaço da escola irão refletir diretamente nas identidades constituídas. Os professores sentem essa necessidade, mas justificam que faltam materiais e formação para saber como fazer. Também reconhecem que é necessário pensar nas singularidades, como coloca o professor A:

Professor A: *O professor precisa ter o olhar diferenciado para cada um dos alunos. Às vezes tu conheces cada um dos alunos, sabe as capacidades deles, então precisas te focar naquele que tu ainda não conhece, a fim de pensar em estratégias que revertam essa situação. Muitas vezes tu vais falhar nas tuas propostas, então reavaliar e planejar uma atividade diferente, testando cada uma delas. É preciso ter paciência, pois não há modelos prontos, certezas. A vida do professor tem que ser uma constante busca de estratégias que venham ao encontro das necessidades dos alunos. E pra isso tu precisas olhar o teu aluno, perceber como ele é, buscar conhecer o que ele precisa. Cada aluno tem coisas boas a demonstrar, potencialidades a desenvolver, mas cabe ao professor perceber isso.*

Então, segundo Ferre, (2001, p. 197), uma educação para a diversidade deve respeitar “a identidade de cada um, aceitar e respeitar as diferenças a partir da igualdade entre os seres humanos (...)”.

Eu já vivenciei a escola regular que não estava preparada para me receber. Hoje, após essa pesquisa, percebo que a escola bilíngue vive outro momento, em que precisa pensar em como atender as crianças surdas com deficiência. A maioria dos professores argumenta que não teve formação para isso. Eles tentam, na medida do possível, desenvolver atividades de acordo com a deficiência do aluno, mas falta preparo para dar conta das questões de acessibilidade e inclusão. Poucos são os professores da escola que fizeram algum curso na área das deficiências, embora alguns tenham feito formação em oficinas de poucas horas. Todos eles desejam fazer cursos que os auxiliem a desenvolver um trabalho condizente com as especificidades apresentadas.

Com essa pesquisa, penso na necessidade de formação para os professores bilíngues sobre as diferentes áreas de deficiências, onde possam discutir situações com as quais eles convivem e criar estratégias para que as singularidades sejam respeitadas.

4.3 Currículos para as Singularidades: o desenvolvimento da linguagem visual para os surdos com deficiência

Além do espaço da sala de aula, observei os momentos de interação nos espaços como o pátio, o refeitório e os demais do espaço escolar, onde pude ver o trabalho voltado para o desenvolvimento de diferentes linguagens. A construção do currículo para alunos surdos com deficiência acontece, muitas vezes, durante o próprio processo de experimentação do currículo, ou seja, durante a prática, com a utilização de materiais adaptados ou não. Os professores vão percebendo o que tem resultado, o que é possível, o que provoca os alunos a querer aprender mais. Esse processo auxilia e influencia diretamente no subjetivo dos alunos, produzindo as identidades surdas e desenvolvendo as linguagens visuais.

Um exemplo desse processo percebi durante as aulas de um professor (professor E) e o estudante 1 do ciclo A21. Na primeira atividade eles passearam pelo pátio colhendo folhas de formatos, tamanhos e cores variadas; na segunda atividade regaram as plantas e viram o brotinho de feijãozinho que cresceram e aqueles que

ainda não tinham brotado; e na terceira atividade fizeram um pote de natal que se mexia ao virar para cima e para baixo. Isso é a didática visual dos surdos aprendendo e experimentando através da percepção visual, sentido e tocando coisas diferentes. O professor mobilizou-se de maneira a estimular o aluno para que aquele momento fosse significativo e para depois conectar as imagens vistas em atividades na sala de aula.

Outras atividades foram desenvolvidas pelos professores, como atividades pedagógicas, principalmente para o estímulo ao aprendizado da Libras. Percebi que os professores estão preocupados com os processos subjetivos dos alunos surdos com deficiência.

Moreira (1997, p. 12) escreve que:

A preocupação com a experiência do aluno persiste e amplia-se em definições que chegam a conceber o currículo como a totalidade das experiências por ele vivenciadas, como o próprio ambiente em ação. Os que defendem essa perspectiva buscam conhecer e compreender tais experiências, a fim de considerá-las e aproveitá-las em atividades pedagógicas que promovam crescimento individual e social. (MOREIRA, 1997, p. 12)

O olhar diferenciado, o olhar para o aluno surdo com deficiência no currículo para as singularidades se propõe a desenvolver a linguagem de cada um, de acordo com suas diferentes identidades surdas, vinculando isso aos conhecimentos pedagógicos que são necessários desenvolver.

E é nessa singularidade que a educação de surdos se une, produzindo novas maneiras de se pensar uma educação e um currículo que não simplesmente ensine técnicas, conhecimentos, mas que, atrelada aos conhecimentos escolares, narre saberes subjetivos da cultura e das identidades surdas. (MORAIS & LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 24)

Observei que um mesmo professor, em salas de Ciclos distintas, apresentou atividades diferenciadas para cada uma delas. Como os alunos surdos com deficiência também eram atendidos na sala do AEE, aproveitei para observar, filmar e escrever no meu diário visual alguns dos acontecimentos ali. Abaixo apresento três excertos do mesmo Professor C, sobre atendimentos em dias e com alunos diferentes.

Excerto 1: O professor e os dois estudantes do Ciclo (estudante 1 do CP1 e estudante 2 do A31), após a aula terminar: “*o professor conversou comigo sobre as dificuldades de trabalhar com esses*

alunos surdos que apresentam alguma dificuldade. Ele disse que procura trabalhar muito com o uso de classificadores e sinais, bem como o reconhecimento do próprio corpo percebendo como são, como no caso do dia, se são gordos ou magros, por exemplo.”

Excerto 2: O professor e o estudante 3 do ciclo A21: “O professor coloca no quadro a foto dos colegas e a dele também, com os respectivos nomes. Na mesa o estudante tem, também, as fotos e os nomes. O professor solicita que ele identifique onde está, na mesa, o nome do colega. O estudante compara o que está no quadro e indica na mesa onde está o nome. Ele acerta. A atividade está de acordo com a idade dele e também com a deficiência motora que apresenta, pois ele deve colar as fotos e os nomes com velcro, para facilitar o manuseio. O professor também aproveita para apresentar as demais letras do alfabeto, mas o estudante está cansado. Ele tem uma boa percepção visual. Ele entende um pouco dos sinais, mas não sabe fazer a soletração do alfabeto manual. A cada resposta certa o professor incentiva muito o estudante, demonstra alegria por ele ter acertado. O professor demonstra muito afeto e paciência, parecendo que gosta do trabalho que está desenvolvendo.”

Excerto 3: O professor C e o estudante 1 do Ciclo A11: o professor auxiliou o estudante a se pentear e a guardar o pente. A impressão que tenho é de que o professor tenta ensinar na aula as boas maneiras [...]. Isso não seria função do AEE, mas pela falta de comunicação em casa, essa tarefa acaba recaindo para a escola. Ele não frequenta as aulas regulares, tem muitas faltas. Mas sempre participa do AEE. O estudante, apesar de implantado, não oraliza, nem sinaliza. O professor auxiliou o estudante na tábua de equilíbrio. Ele parece gostar. Depois, na mesa, o professor dá um retângulo para que o estudante coloque bolinhas. Ele não tem desenvolvimento de acordo com a idade. Apesar de ter oito anos, a maneira como desenvolve as atividades representa ter atraso no desenvolvimento motor. Não conseguia fazer as bolinhas para colar na folha. O professor auxiliou o estudante durante todo tempo.

Também o professor E, atuando em diferentes salas de Ciclos, em dias e alunos diferentes, conforme os excertos que seguem:

Excerto 1: Na sala do ciclo A11, estavam três alunos de ciclos diferentes, mas, por algum motivo estavam juntos na mesma aula. Um deles é totalmente independente, pois é apenas surdo (estudante 2 do Ciclo A11). O professor sinaliza e ele compreende todas as atividades que devem ser feitas. Não compreendo porque ele fica no mesmo ciclo junto com as outras crianças que possuem deficiência. Ele poderia pular para outro ciclo mais avançado, pois tem total condições. Ele realiza as atividades sem auxílio do professor E. Já os outros dois são dependentes. Um deles tem suspeita de autismo e não se tem certeza se é surdo ou ouvinte (estudante 2 do ciclo A11). E o

estudante 3 do ciclo A21 tem paralisia cerebral.

Excerto 2: O professor E e os três estudantes do Ciclo CP1 (o estudante 1 apresenta a dificuldade de aprendizagem, o estudante 2 com suspeita de autismo, ainda em investigação e o estudante 4 apresenta sequelas de um traumatismo craniano): fazendo as atividades xerocadas e copiada no quadro branco nas aulas e no passeio do pátio colhendo as folhas que o professor já fez essa mesma atividade com outro Ciclo. É muito complexo para o professor trabalhar com estes três alunos, principalmente os dois primeiros, que apresentam uma deficiência maior. É um trabalho muito exaustivo para o professor, pois cada um deles necessita de um cuidado e atenção específico. A sala não tem monitor. O professor atende cada um individualmente. Ele precisaria de um monitor para dividir a atenção. O estudante 2 consegue fazer as letras, enquanto o outro não sabe desenhar uma letra sequer. Já o estudante 1 copia do quadro sozinho. O professor mantém atenção maior nos dois alunos, enquanto o estudante 1 recebe pouca atenção, visto que é mais independente. O professor deu exercícios de matemática para estudante 1 e o auxiliou no início da resolução, enquanto os outros dois fazem exercícios de ligar os pontos. Enquanto o professor dá atenção para o estudante 1 nos exercícios de matemática, os outros dois permanecem sem fazer nada, pois precisam da ajuda do professor para tudo. O estudante 4 permanece rabiscando. O professor queria testar a percepção visual dos alunos. Foi muito difícil para eles comparar e encontrar as folhas. Quando encontrassem a folha igual precisavam colar no caderno, na página ao lado da pintura. Se não fosse a folha igual, precisavam continuar procurando até encontrar. Foi um processo difícil até que eles compreendessem o que era para ser feito. O estudante 4 foi o mais difícil de todos, pois o professor não consegue obter respostas, retorno dele. Percebi que as atividades desenvolvidas pelo professor, junto aos alunos, nem sempre estão adequadas à idade deles. A atividade das folhas auxilia na percepção visual. Já a atividade de ligar os pontos é mais adequada para crianças e não para adolescentes, como eles.

Excerto 3: Nesta aula do Ciclo A21 com o professor E, havia apenas um estudante que, aparentemente tem paralisia cerebral. Mas, como não há diagnóstico médico, pois os pais não levaram o estudante 3 para avaliação, os professores da escola vão adaptando as atividades de acordo com as percepções que estão fazendo durante as aulas. O professor E colocou a data no quadro e solicitou que o estudante 3 copiasse. Com o lápis normal ficou difícil para ele copiar. Por isso, o professor E emprestou um lápis produzido por uma empresa que fabrica materiais acessíveis, que é mais grosso e fácil de segurar. Com ele o estudante 3 conseguiu copiar a data. Para recortar a folha do exercício, o professor E deu a tesoura adaptada, para que ele pudesse recortar. Mas, mesmo assim, o professor E precisou auxiliar. O estudante 3 não fixa o olhar e perde a atenção frequentemente. O professor E explica que deve colar cada um dos desenhos no caderno. Ao mostrar o desenho, antes de colar, o

professor E pergunta qual o sinal. O estudante 3 não responde e então o professor E sinaliza e ele copia. O estudante 3 tem dificuldades para desenvolver a linguagem. O estudante 3 consegue identificar imagens iguais, mas não consegue dizer qual sinal respectivo, apenas copia o que o professor E sinaliza. O estudante 3 tenta manusear a cola sozinho, mas não tem força suficiente para apertar o tubo. Então o professor E auxilia, mas resolve pegar a cola bastão que é mais fácil para o estudante 3 manusear com independência. Percebe-se que o estudante 3 reconhece as letras, mas nunca responde o que lhe é perguntado.

Com esses excertos pude perceber que para desenvolver um currículo voltado para as singularidades, as atividades precisam ser diferenciadas, planejadas e desenvolvidas para cada aluno. A linguagem visual também deve ser apropriada aos alunos surdos com deficiência. Os professores C e E sentem dificuldade para fazer essa diferenciação, mas, mesmo assim, ao se desafiarem, estão aprendendo ao experimentar e planejar aulas diferenciadas.

Nos excertos dos registros acima, pareceu-me, ainda, que os professores buscam desenvolver as atividades de acordo com as características dos alunos, ainda que a escola seja uma instituição disciplinar que sempre atua para a produção de sujeitos em séries, pois:

Não é por acaso que nossos currículos são disciplinares e serializados; esse é apenas mais um dos instrumentos para a serialização dos processos pedagógicos, para uma produção em massa de identidades, de subjetividades que reproduzam, elas mesmas, a máquina de produção. (GALLO, 2011, p. 217)

Os processos pedagógicos no currículo, quando tem como objetivo normalizar as identidades dos alunos surdos com deficiência, acabam por converter a escola bilíngue em uma máquina de produção de identidades surdas em série. Ao tratar sobre o currículo, Moreira (1997, p. 11) escreve que:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

A aprendizagem precisa ser significativa para os alunos surdos com deficiência e isso vai ser mais possível de acontecer se for pautado nos

acontecimentos da vida cotidiana, tanto fora quanto dentro da escola bilíngue. As experiências pessoais podem ser transformadas em atividades pedagógicas através da didática visual, de imagens, de brincadeiras lúdicas, textos com classificadores, livros didáticos, filmagens dos alunos sinalizando, tanto os surdos quanto os surdos com deficiência.

Porém, as aprendizagens não podem ser controladas, conforme coloca Gallo, pois: “Por mais que estriemos os espaços pedagógicos, seja qual for o mapa que instituamos numa sala de aula, fluxos escapam, estudantes aprendem o que não esperamos que aprendam; e talvez não aprendam aquilo que desejamos”. (2011, p. 222).

Educar para a singularidade dos alunos surdos com deficiência significa que os professores bilíngues buscam experimentar e aprender com o desafio de planejar e desenvolver aulas diferenciadas para cada um dos alunos surdos com deficiência, através de planos individualizados. Assim, continuam e continuarão as experimentações dos processos pedagógicos e do processo da construção e desenvolvimento do currículo surdo para surdos com deficiência.

4.4 Encontros dos Professores: desafiando-se ao novo

O grande desafio desses professores é propor e desenvolver o currículo do espaço bilíngue para os alunos surdos com deficiência que ali estão. Para muitos deles a escolha do desafio não foi possível. Eles simplesmente se defrontaram com os alunos surdos com deficiência. A partir de então, veio o desafio de transformar o momento do ensino em aprendizagem significativa, em estímulos que se tornem em experiência diferenciada na vida de cada um dos alunos.

Como acontece com a maioria dos surdos, os alunos surdos com deficiência também tem pais ouvintes e passam pelo drama de não ter comunicação em casa. Isso faz com que a escola tenha o papel de ensinar a Libras, bem como apresentar a eles conhecimentos de história, de língua, da cultura e da comunidade surda.

Professor@ D: Eu pensando sobre a questão cultural sobre os surdos com deficiência, <i>tem que pensar as diferentes culturas que vem acompanhadas deles que são trazidos de outras escolas para cá. E a relação de aprendizagem deles aqui. O objetivo é estimular eles aqui. Eu não entendo bem, é um desafio para mim a Libras para que esses alunos consigam aprender. Eu tendo que</i>
--

aprender a língua e repito o sinal várias vezes para que ele consiga memorizar. Às vezes demora um ano para memorizar, no mínimo. Mas *em casa a família não tem comunicação, só aqui*. Eu ensino libras, sinalizo para eles com calma e paciência, mostro, etc. Um aluno, tempo atrás, pesquisei muito sobre ele, conversei com colegas e adaptei vários materiais para eles. Mas o problema é que em casa ninguém estimulava ele. Isso fez com que o trabalho fosse muito mais demorado. *Precisamos de provas da capacidade desses alunos em constituir sua língua, sua cultura, suas potencialidades. Às vezes ele nem entende que é surdo, mas é importante ele saber que a língua dele acontece com as mãos. Mas ele precisa de estímulo.*

É importante que os professores discutam sobre o trabalho desenvolvido e as possibilidades com os alunos surdos com deficiência, pois muitos deles se sentem frustrados pelas poucas informações que tem a respeito. Para muitos desses professores o conhecimento sobre a área da educação especial, acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência é muito restrito ou quase inexistente, embora tenham formação em Libras e para trabalhar com alunos surdos. Todos demonstraram interesse em participar de palestras, oficinas, seminários e congressos na área da educação especial, a fim de buscar os conhecimentos curriculares para planejamento das aulas e conteúdos para os surdos com deficiência. Nesse sentido, a falta de conhecimento dessa área específica não permite aos professores dar os sentidos que o currículo precisa. Nas palavras de Silva, o currículo “corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.” (SILVA, 2001, p.10)

Em relação aos processos de normalização do corpo dos alunos surdos pelas intervenções da área da saúde, muitas vezes espera-se dos professores que sejam aliados nesses processos para que as intervenções terapêuticas tenham sucesso. Sobre isso, um professor coloca:

Professor Oculito: Na nossa área, que é a pedagogia, sempre vai prevalecer o discurso da saúde. *Aí é que está um problema. Vem o implante coclear porque é o profissional da saúde, cujo discurso tem mais poder do que o da pedagogia.*

Essa pesquisa não tem como foco o implante coclear, mas é preciso problematizar as relações de poder que estão presentes na escola bilíngue, onde o discurso clínico está bastante presente e nem sempre o discurso pedagógico é valorizado.

Professor Oculito: Falamos que o nosso olhar como professor é intuição, mas não é. É conhecimento que temos. *Nenhum outro profissional tem a nossa formação pedagógica. Isso é uma questão de professor.*

O olhar dos professores para os alunos surdos com deficiência precisa ser um novo olhar, pois trabalhar com esses alunos é um desafio para eles. Assim, os professores vão construindo e experimentando propostas curriculares em sala de aula, errando, acertando e buscando a formação continuada para diminuir suas inquietações. É possível pensar cada aluno na sua singularidade, que oportunize processos de aprendizagem diferenciados nas salas de aulas do Ciclo. Os professores vão experimentando, construindo e desenvolvendo o currículo para estes alunos, de acordo com o que percebem de suas potencialidades. É um grande desafio.

Os professores também têm dúvidas se a escola bilíngue pode ser considerada inclusiva. Devido ao grande aumento de alunos surdos com deficiência nesse espaço, há uma preocupação muito grande por parte do corpo docente em relação aos materiais visuais para atender esses alunos. Essa preocupação é expressa no excerto abaixo:

Professor C: O aluno autista não consegue se comunicar em Libras, então ele é levado para outra escola que saiba atendê-lo. Mas não deveria aqui também acontecer da mesma maneira como em outras escolas, que os alunos devem ficar na inclusão? Aqui não é a inclusão também? O melhor seria uma escola para autista ou a escola bilíngue para surdos? A escola para autista não tem libras. É uma questão muito difícil. Aqui na escola temos quatro autistas e todos eles diferentes. Alguns foram embora e um ficou. Então, como trabalhar com eles? Sinalizar? Fazer o que? O que estão fazendo com esses alunos em outros espaços? Como trabalhar com o material visual para eles? Eles não conseguem simbolizar, por isso fica complicado. Eu penso se o autismo tem que ficar aqui ou não. É complicado. Quando começaram a vir vários autistas para cá, começamos a ficar preocupados.

Os professores têm refletido sobre o que marca a identidade desses alunos, o ser surdo ou ser autista, ou outra deficiência? Acredito que o ser surdo é a marca identitária dele mais significativa, visto que é através da Libras que eles se comunicam, sua língua natural. Para as deficiências é preciso buscar informações que embasem o planejamento curricular e a didática visual. No excerto abaixo vemos o comentário de um professor em relação a isso:

Professor C: Eu fico pensando sobre o que é principal a surdez ou o autismo? O que eu conversei com uma professora da área da educação especial é que precisa ver qual é a característica mais marcante.

Outro excerto menciona a questão do tempo do aluno na escola. No AEE os alunos surdos com deficiência são atendidos por cinquenta minutos, por professores especializados na área, que apresentam atividades diferenciadas, de acordo com o perfil de cada aluno. Permanecer mais ou menos tempo deveria depender dos alunos, visto que podem se sentir mais seguros, já que no espaço da escola eles têm a língua, a comunicação. O tempo e a frequência na sala do AEE também são questionados, como apresentado no excerto abaixo:

Professor C: A A. falou sobre o espaço em que o aluno tem que ficar. Isso precisa ser construído não só com os professores, mas com toda a equipe da escola. Precisamos ter um tempo para discutir sobre o aluno. Se ele tolera minha aula, são diferentes casos. Deixar mais tempo é violentar o aluno, pois deixar o tempo integral é quase que uma violação. Poderíamos trazer alguém mais orientado para falar. Mas tem que ter um tempo de tolerância. Porque se coletar algo que o desconstrói ao longo dos anos, para recuperar é muito difícil. Queremos algo que perdue, mas quando acontecem situações limites, paramos para pensar em uma atividade diferenciada. Mas eles ficam em sofrimento e precisamos respeitar, pois é violência contra o sujeito. A mãe fala sobre o atendimento. Isso não é fisioterapia, não é igreja, por isso não tem tempo determinado. É atendimento de uma criança que é diferente. Pode durar três horas, uma hora.

Em outro excerto:

Professor oculto: Às vezes o pessoal do atendimento demora a entender quando o aluno está demonstrando que quer permanecer mais tempo na escola. Meia hora, pronto. Tchou. Às vezes ele demonstra o contrário, que quer permanecer mais tempo. De repente pode nos autorizar a ver isso também. Às vezes é um terreno que transitamos com insegurança e precisamos de alguém de fora, avalizado. Nós também podemos e precisamos dessa pessoa de fora, que tem estudo profundo. Mas nós também, dentro do grupo precisamos nos fortalecer e acreditar que somos professores da área e temos ajuda, mas podemos nos autorizar um pouco mais, para perceber quando o aluno quer ficar um pouco mais. E para cada um é de um jeito. Temos dificuldade de treinar o olhar para certas coisas.

Nos excertos abaixo os professores desabafam suas angústias sobre o currículo. Eles se sentem prejudicados pelo tempo disponível para desenvolver o

currículo e sentem a dificuldade em relação ao aprendizado dos alunos surdos com deficiência, principalmente em relação ao tempo, que consideram insuficiente.

Os professores muitas vezes querem fazer saídas de campo, mas para isso, seria necessário flexibilizar os horários e atividades.

Professor A: é um desabafo. Preciso de alguém de fora, mas sou um profissional que está há muito tempo e conheço aqui. Muitas vezes tem indicações de alunos que não podem ir a passeio. Por que a minha voz não é respeitada? Por que não sou de fora? O que aconteceu? Surtou!! Porque ouviram alguém de fora. E o trabalho construído até o presente momento foi perdido. Esse momento é um dos motivos porque eu não consigo mais. Dou dicas, falo quem estou estudando, estou em contato. Falei que não podia, dou exemplos que não pode estar numa turma com disciplina. Mas que adianta, se não dão ouvidos a mim que estou no AEE? Eu escrevi, eu filmei, eu mostrei. Acho que esse desespero maior é complicado. Quando falam de currículo eu penso que hoje não tem, pois eu falei sobre o horário. Organizei tudo. Se ele não pode ficar a manhã inteira, então o currículo dele é até às dez horas.

Professor C: precisamos apostar, mas também ter a flexibilidade de reconhecer que não deu certo. Não é fisioterapia, tem um tempo necessário, mas não precisa quatro horas e meia pra aprender.

Atuar junto a alunos surdos com deficiência é um desafio constante para os professores, pois precisam experimentar, adaptar, readaptar, reformular o planejamento, tecendo formas de propor e desenvolver o currículo para cada aluno em suas especificidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me inquietar com a situação dos alunos surdos com deficiência na escola bilíngue e após acompanhar os processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola de surdos, faço algumas considerações acerca das análises realizadas durante essa dissertação.

O espaço da escola bilíngue parece-me que é inclusivo, pois lá não encontramos apenas alunos surdos, mas, também, alunos surdos com deficiência em um número muito expressivo e que segue aumentando. Mas, infelizmente, a formação dos professores não tem acompanhado esse crescimento. Dessa forma, eles sentem-se um pouco perdidos em relação ao tipo de trabalho que deve ser desenvolvido com esses alunos.

Nesse contexto, os professores tem buscado construir e desenvolver currículos para os alunos surdos com deficiência a partir de observações sobre como cada um aprende. Através dessas experimentações, vão construindo o currículo, mas não é um trabalho fácil, pois nem sempre as atividades propostas atendem às singularidades dos alunos que ali estão.

Apesar disso, os professores buscam explorar o visual, visto que é o principal canal de comunicação que esses alunos possuem para desenvolver sua aprendizagem. A Libras é um fator determinante para a presença desses alunos surdos com deficiência na escola, visto que a língua é o principal para se estabelecer a comunicação e, a partir dela os professores procuram alcançar o meio necessário para atingir à aprendizagem.

Os professores sentem-se angustiados e inseguros em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido com esses alunos. Todos eles mencionam a necessidade de mais conhecimento das áreas das deficiências, a fim de ter mais segurança e buscar o real aprendizado deles.

Em virtude disso, é importante que sejam oferecidas formações para os professores atuarem com alunos surdos com deficiências, no formato de formação continuada. Essas formações podem acontecer na própria escola e deve abranger

todas as áreas das deficiências, a fim de que os profissionais se sintam mais seguros ao atuar junto a esses alunos.

Essa pesquisa não encerra aqui, mas cria a expectativa da continuidade da discussão currículo e inclusão de surdos com deficiência na escola bilíngue, assunto ainda muito pouco pesquisado no cenário da educação de surdos. Portanto, com o material disponibilizado nos anexos abre-se um campo fértil para outras interrogações.

É fundamental, ao propor espaços de escolarização, perceber o aluno na sua individualidade sem nunca perder a disponibilidade de estar com ele na construção de saberes. O que vale é nunca esquecermos que enquanto professores também estamos em constante aprendizagem e mudança. Só desta forma estaremos prontos para novos encontros. Encontros com nossa tarefa de mediadores do conhecimento e com as múltiplas possibilidades de inventar e re-inventar currículos na escola.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria número 555/2007, prorrogada pela Portaria número 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. MEC/SEESP. Brasília.

CORAZZA, Sandra Mara. **O Drama do Currículo: pesquisa e vitalismo de criação**. IX ANPED SUL, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, M. V. **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Cultura, Culturas e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, número 23, mai/ago 2003.

FENEIS. **Proposta de Criação do Sistema Estadual de Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre, junho de 2012.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a Construção do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FORMOZO, Daniele de Paula. Professores Surdos Discutindo o Currículo. In: **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Orgs. Adriana da Silva Thoma e Madalena Klein. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

GALLO, Silvio. Sob o Signo da Diferença em Torno de uma Pedagogia para a Singularidade. In: **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. [organização] Rosa Maria Hessel Silveira – 2. Ed. – Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na Escola de Surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos down**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan.abr. 2002.

LARA FERRE, Núria Pérez. Identidade, Diferença e Diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Política e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

LOPES, Maura Corcini & VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores Culturais Surdos:** quando eles se constituem no espaço escolar. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul/dez. 2006. Fonte: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

MORAIS, Mônica Zavacki de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: **Currículo e Avaliação:** a diferença surda na escola. Adriana da Silva Thoma e Madalena Klein (orgs.) – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: **Currículo:** questões atuais. 1997.

_____. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: **Cultura, Poder e Educação:** um debate sobre estudos culturais em educação. Rosa Maria Hessel Silveira (org). 2. ed. – Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MURRAY, Joseph J. Coequality and Transnational Studies: understanding deaf lives. In: **Open Your Eyes:** deaf studies talking. H-Dirksen L. Bauman, editor. University of Minnesota Press, 2008.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **O Surdo na América:** vozes de uma Cultura. Harvard University Press, 1988. Cambridge, Massachusetts. London, England.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva. – 2. Edição, 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças / org. de Carlos Skliar. – Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

SPERB, Carolina Comerlato. **O Ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. A Afirmação da Diferença e da Cultura Surda no Cenário da Educação Inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim. (Org.). **Estudos Culturais e Educação:** desafios atuais. 1 ed. Canoas: Ulbra, 2012, v. , p. 205-216.

_____; KUCHENBECKER, L. G. . Processos de In/Exclusão de Surdos Down em uma Escola de Surdos. In: THOMA; Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). **Políticas de Inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 179-197.

ANEXO A: OBSERVAÇÃO – REUNIÃO DE PROFESSORES

Porto Alegre, 09 de dezembro de 2013.

No momento que entrei na escola de surdos iniciei as filmagens da reunião de professores. Estas reuniões eram seminários, onde cada professor apresentava os seus planos de aula desenvolvidos durante o ano letivo. Foi-nos mostrado o que ensinaram aos alunos surdos e surdos com deficiência, nas turmas organizadas por ciclos.

Durante a reunião dos professores a diretora da escola explicou sobre a verba do FNDE que poderia ser utilizada para promover a acessibilidade na escola. Também tratou sobre a entrega das avaliações e o jantar comemorativo pela formatura da Educação de Jovens e Adultos e o campeonato de xadrez. A fim de encaminhar o encerramento do ano letivo, lembrou aos professores a necessidade de assinar o ponto, entregar os cadernos de chamada, as canetas do quadro branco e os armários arrumados.

A bibliotecária aproveitou o momento para explicar que organizou na sala dos professores todos os livros didáticos já vencidos e que eles deveriam ser entregues para os alunos ou para as famílias. Esses livros já não seriam mais utilizados na escola, portanto, poderiam ser doados.

A diretora explicou a formação do quadro de professores para o próximo ano letivo, abrindo a possibilidade de receber os professores que ainda estão lotados no [...]. Ela mencionou que iria chamar cada professor, individualmente, a fim de saber os seus interesses para o próximo ano, em função dos gostos e atividades que gostariam de desenvolver. Da mesma forma, os professores do [...] teriam uma reunião onde seriam apresentadas as atividades que estavam disponíveis para serem realizadas no próximo ano, por exemplo, biblioteca, coordenação, outros cargos que seriam possíveis em projetos desenvolvidos nos três turnos.

Após a discussão desses assuntos os professores passaram à apresentação de seus planejamentos. Nesse momento me permito fazer uma reflexão sobre os registros feitos. Apesar de ser uma escola bilíngue a reunião foi feita utilizando a oralização e não a sinalização. Alguns professores utilizavam a Libras para conversar enquanto outros apresentavam, a fim de não atrapalhar o que estava sendo dito pelo professor à frente. Em virtude disso, foi necessária a presença da intérprete em meio a professores ouvintes e surdos. Portanto, a filmadora manteve-se direcionada para a intérprete apenas.

Por ser essa uma escola bilíngue, a reunião não deveria ter sido conduzida em Libras? Se a primeira língua da escola é a Libras, todos deveriam estar utilizando esta língua, não só para conversar, mas também, para apresentar e discutir os assuntos pertinentes. Independente de haver professores ouvintes, eles deveriam evitar a oralização. Todos deveriam ter o entendimento de que aqui é uma escola bilíngue, uma escola de surdos, onde há relações entre professores e professor surdo, bem como deles entre os alunos surdos.

Para minha surpresa, em determinado momento da apresentação o professor apagou as luzes, o que criou uma dificuldade enorme de visualizar os sinais, inclusive prejudicando a filmagem. O professor D não percebia a sinalização da intérprete com clareza, em virtude da escuridão. Notei que o professor D reclamava e pedia que as luzes fossem acessas, mas o professor que estava apresentando seu planejamento solicitou que ela aguardasse, pois com as luzes acessas sua apresentação ficaria prejudicada. Iniciou-se, então, uma discussão em torno disto. Imediatamente pensei na imensa falta de acessibilidade. Por haver um professor D e o espaço ser bilíngue, não deveriam os demais professores ter consciência disto e respeitá-lo em sua diferença? Não deveriam todos utilizar a língua de sinais e privilegiar um espaço onde esta língua fosse entendida, ao invés de priorizar a apresentação dos slides?

A diretora iniciou a apresentar duas atividades realizadas durante a mostra de trabalhos. A primeira era sobre a comemoração do dia do surdo, que aconteceu em setembro de 2013. Nesse evento uma turma organizou uma apresentação para [...] sobre a história dos surdos. Não havia registro fotográfico, pois todas as fotos foram corrompidas. A apresentação foi feita, portanto, apenas com textos.

As turmas A31 e B11, juntamente com os professores, organizaram as atividades para receber os anos iniciais da [...]. Durante os meses de agosto e setembro eles prepararam as atividades em torno da literatura surda, a fim de

incentivar os alunos a se aproximarem da literatura surda. Fizeram diversas pesquisas na internet, livros e materiais diversos. Foi um material bem rico de visualização. As turmas desta escola com as turmas da [...] trocaram correspondências usando imagens e textos, tanto para convidar, quanto para confirmar presença. Isso despertou neles muito interesse, pois queriam saber quem era cada aluno, qual o sinal. Foi todo um processo de antecipação com o uso de imagens. O trabalho foi permeado pelo estímulo na qualidade da comunicação em Língua de Sinais e pela responsabilidade em receber a visita de outra escola. Foi uma tecla que bateram fortemente com eles: a comunicação. “Vocês precisam se comunicar direitinho, contar bem uma história, são crianças surdas, explicar bem o que tem naquela cena, etc.” Os alunos prepararam uma lembrancinha para os visitantes que eram as luvas utilizadas pela Cinderela. Eles customizaram as luvas de papel, fizeram uma mensagem, colocaram um pirulito.

A [...] também se organizou para contar uma história para os alunos desta escola bilíngue. Eles contaram a Lenda da Erva Mate e também presentearam aos alunos com um saquinho de erva mate e contaram um pouco da história da escola. Como criança é criança, encerraram a tarde brincando. Tinham toda uma expectativa de brincar no pátio, mas como choveu muito, ficaram jogando e brincando na sala mesmo. Acharam até que eles não viriam, pois choveu muito. Foi uma tarde muito legal.

Nesse momento o professor D solicitou que acendesse as luzes, pois estava difícil visualizar a intérprete. Responderam que não, pois prejudicaria a visualização do vídeo. Após alguns contrapontos, deixaram a luz acesa. Eu também preferiria acender a luz, mas apenas fiquei quieta e estava observando a situação complicada entre os professores surdo e ouvintes. Eu estava frustrada um pouco porque, como estava filmando, ficou escuro e não deu pra ver o que a intérprete estava sinalizando aí pensei “como faço para analisar?”. Fiquei preocupada.

As luzes se acenderam e as apresentações continuaram. O professor N disse que foram tranquilos os meses de agosto a outubro, pois tiveram a organização desses dois eventos, da literatura e do adote o escritor. A organização conjunta entre professores e alunos foi marcante na vida de cada um deles.

O professor M apresentou os passos e as atribuições e o que é a SIR da EJA e seus ciclos. Estavam acostumados a conhecer a SIR no AEE, mas desconheciam como funcionava na EJA. A SIR no EJA começou no ano de 2013 e, a partir de 2014, funcionará 40 horas. Por isso a importância de apresentar como seria o funcionamento

do mesmo. A SIR EJA dos surdos consiste em atender as atividades propostas individual ou grupo, de acordo com as necessidades dos alunos. O ideal do trabalho no SIR para o EJA é que seja individual, pois o público alvo são alunos surdos com dificuldade de aprendizagem, ou sem a língua de sinais, ou com deficiências agregadas ou surdos cegos. O professor M relatou o caso de uma aluna que não tinha deficiência, mas não conhecia a língua de sinais. Em um ano ela aprendeu a língua, através do contato diário.

O SIR é, portanto, o Serviço de apoio pedagógico em inclusão com profissionais com formação específica na área na surdez. Essa definição é típica para professores que trabalham nas escolas regulares e fazem o serviço de SIR na área da deficiência intelectual, educação especial na inclusão. Os enfoques são dois: pedagógico e social. O pedagógico é o que eles trazem de dificuldade na sala de aula. O social são as intervenções que se fazem em grupo em visitas e também a oficina de arte educação.

Diversas são as produções no SIR. Fazemos simulações, verificação de valores, troca de produto por dinheiro. Tem as produções, as verificações de valores, troca de produto pelo dinheiro, etc. No ano de 2013 foram poucos atendimentos, pois iniciou-se no segundo semestre. Nesse período foram realizadas avaliações e entrevista com as famílias dos alunos, atendimento pedagógico dos alunos encaminhados e assessoria aos professores, como produção de materiais. Os professores faziam o PDI, que é o plano de desenvolvimento individual, sendo que cada aluno tem o seu.

Foi necessário estabelecer contato com as famílias em atendimento para fazer o PDI, pois não tinham o histórico de cada um dos alunos. Os professores também participaram das reuniões mensais na SMED e seminários. As reuniões regionais aconteciam, mas estavam mais escassas. O encaminhamento para o PDI é feito através da ficha preenchida pelo professor ou conselho de classe anual. O atendimento acontece, prioritariamente, no turno inverso ou inter turno. Na maioria dos casos é difícil o atendimento no turno inverso. Por isso os professores preferem o interturno. Os atendimentos de todas as SIR começam em abril e vão até novembro, porque março é para avaliações e entrevistas. Dezembro é para o seminário e organização dos pareceres, bem como participação nos conselhos de classe.

No PDI constam os dados do aluno, um histórico de vida pessoal e familiar, como começou na vida escolar, porque da surdez, medicações, atendimentos

extraclasse e como acontece a aprendizagem. Ele é separado por áreas: cognitivo, motor e emocional. O professor precisa explicitar o motivo do encaminhamento e o responsável pela SIR relaciona quais serão as ações da SIR, os objetivos do ano, atividades que irá desenvolver e em que tempo será feito, se grupo, ou individual, etc.

A primeira produção dos alunos surdos do EJA na SIR foi um chaveiro. Eles confeccionaram e levaram para casa. Os trabalhos que fazemos são experiências muito boas, pois eles gostam muito e se concentram durante a atividade. Eles fizeram, também, um jogo da velha. O professor apresentou um slide com a foto da atividade do dia da família, bem como uns potes de sorvete que fizeram. Os encontros acontecem nas quintas-feiras à tarde, É um exercício de paciência enxergar as mínimas coisas, os avanços, mas eles vão aprendendo com o passar do tempo.

É importante salientar que meu foco de pesquisa era nos ciclos, não no EJA. Mas considero que foi importante conhecer como funciona esse trabalho.

O professor D foi o próximo a apresentar suas atividades do ano letivo. Ele não utilizou slides e se desculpou por não conseguir apresentar as fotos, pois era muito difícil de selecionar. Ele relata que considera o trabalho um desafio, pois atende grupos diferentes em cada turno. Ele citou alguns exemplos, como os alunos do C11 que conhecem pouco da configuração de mão, mas durante a escrita de textos os alunos tentam ligar as palavras com as configurações de mãos. Os alunos se esforçam, tem ideias, adoram as brincadeiras de configuração de mãos; fazem jogo de configurações de mãos e exploram os sinais. Alguns deles não gostam das configurações, pois acham difícil, mas precisam conhecer a arte da Libras. A sinalização é nova para muitos dos alunos. Não ensino um padrão rígido da gramática, pois para eles é mais uma questão de se iniciar na sinalização.

No grupo da tarde ele trabalhou com livros, onde eles precisavam escolher um e tentassem compreendê-lo por completo. Ele desenvolveu diversas atividades com os livros, a fim de que os compreendessem. Um dos trabalhos foi a filmagem deles sinalizando a história, após diversas conversas sobre ela. Outro dia eles criaram um diálogo usando a libras e a história. Tudo foi filmado. Os alunos estavam acostumados a apenas ver as imagens do livro e não fazer mais nada. Então o trabalho que fez com eles foi muito diferente. Eles precisavam ver a cor dos animais, bois, patos, etc. Foi um trabalho prolongado. A professora trabalhou o significado da fazenda, da casa, as diferenças dos espaços. Também filmou cada um narrando a história.

Em setembro, pelo dia do surdo, organizou várias palestras diferentes. Convidou o Paul Scott para palestrar e ele mostrou os sinais americanos. Depois fez filmagens com os alunos comparando os sinais americanos com os brasileiros. Ele convidou todos os surdos, mas infelizmente os da manhã não podiam sempre participar. À noite foi o Francisco Rocha da Feneis, que falou sobre o movimento e política surda, mas não podia pela manhã porque estava trabalhando. A Patrícia Rodrigues trabalhou sobre sexualidade a noite. O Gustavo Lemos falou sobre o centro de jovens surdos - CEJOS.

O professor apresentou o trabalho que desenvolveu com os alunos durante o ano e organizou para enviar para a 3ª Mostra Olhares da Escola, no Gasômetro. Ele já estava fazendo um trabalho de fotografia com os alunos, pois abordava a arte contemporânea. Depois que ele fez o curso, mandou o trabalho para eles e depois vieram para o festival. Mas também teve a semana da Bienal e os professores da SMED também vieram fazer o curso do enquadramento fotográfico.

Para finalizar o trabalho, a proposta teve como resultado um filme. Essa foi uma oportunidade de acessibilidade aos recursos audiovisuais como forma de expressão e identidade, pois para os surdos o vídeos e fotografias falam muito. Essa foi uma grande oportunidade de aprimorar o uso da tecnologia e explorar novas formas possíveis do mundo. Os surdos se comunicam através da libras e precisa ser aprendida e aperfeiçoada na fluência, como os usuários entram em contato com outros. Por isso as atividades propostas viabilizaram interação entre os educandos. As características cognitivas foram atenção, sequencia lógica, criatividade. Os conteúdos foram escrita portuguesa, língua de sinais, expressões faciais e corporais, noção de tempo e organização. A ideia surgiu a partir do curso de extensão que fez, oferecida pela SMED em parceria com a secretaria da cultura e participação dos monitores da Bienal que vieram na escola. Teve como tema a criatividade, por isso assistiram filmes do cinema mudo. A proposta era questionamento, provocações e diálogos em libras. O grupo se envolveu pra realizar o curta e estavam entusiasmados para assistir o resultado. No dia do surdo levaram para assistir na associação. Todos foram e ficaram felizes em mostrar que tinham produzido um filme. Ele apresentou o vídeo curta produzido.

ANEXO B: OBSERVAÇÃO – AEE

Porto Alegre, 19 de novembro de 2013.

Fui fazer a observação na sala do Atendimento Educacional Especializado - AEE. No momento da minha observação foi o atendimento de dois alunos da turma do primeiro ciclo [estudante 1 do CP1 e estudante 2 do A31]. O professor C iniciou o atendimento escrevendo no quadro branco com a canetinha específica para este fim e os dois alunos copiaram. Eu segui observando e filmando a aula, enquanto o professor C explicava a diferença entre o gordo e o magro. Ele utilizou tanto sinais, quanto classificadores, utilizando diversas expressões corporais e faciais. O professor C apresentou imagens fazendo uma comparação entre o gordo e o magro. O professor C fazia o sinal de gordo, por exemplo, e perguntava para os alunos qual dos dois correspondia ao sinal. Os dois responderam corretamente.

O professor C aproveitou para perguntar porque algumas pessoas eram gordas. Ele explicou que as pessoas engordam por comer muito ou por alimentar-se de bobagens, como bolachas recheadas. Elas ficam com o corpo cheio de gordura nos braços, nos peitos, na barriga, nas coxas, etc. O professor C, inclusive, colocou alguns enchimentos na sua roupa, a fim de representar como ficam as pessoas gordas, utilizando um pouco de teatro para que os alunos entendam. Eles riram e continuaram conversando sobre a temática.

Um dos alunos contou que na sua família tem uma tia que é gorda e usa um cinto apertado que deixa a barriga saltada para fora, bem grande. Além disso, ela tem as coxas bem grandes, fazendo com que caminhe de um jeito bem diferente. O aluno utilizou classificadores para representar a maneira como a tia caminha. Foi interessante ver a aluna sinalizando, pois foi possível perceber que ele compreendeu bem o que a professora explicou anteriormente.

O professor C solicitou que eu auxiliasse, explicando novamente a diferença entre gordo e magro. Eu fiquei um pouco impactada com a solicitação, mas ele me incentivou a apresentar, dizendo que filmaria para mim. Apesar de nervosa por causa da filmagem, comecei a sinalizar. Eu perguntei para os alunos se eles eram gordas ou

magras. Os alunos se entreolharam, olharam o próprio corpo, olharam um para os outros, olharam para nós e um deles respondeu que era um pouco gordo, pois tinha algumas gordurinhas na barriga. O outro respondeu que é gordo, sim. Eu fiquei surpresa, pois um deles é muito magro. Então falei para ele que não era gordo, mas magro. E ele insistiu dizendo que era gordo, sim. Esta resposta me fez ficar em dúvida sobre o entendimento deles a respeito dos conceitos apresentados.

Eu expliquei novamente como anteriormente o professor C fez. Eu disse para ele se olhar e comparar com a foto do gordo e do magro que estava exposta no computador. Mostrei que na pessoa magra aparecia apenas os ossos, sem gordura, como ele. Ele ficou quieto. Eu não sei se ele realmente compreendeu. Senti que a situação era muito difícil.

Um dos alunos contou que era gordo porque gostava de comer muito, principalmente arroz, feijão, bife, entre outras coisas deliciosas. Ele disse que come muito para ficar forte e saudável.

O professor C retornou a filmagem para mim e disse que tinha outra atividade para fazer que iria utilizar a mímica para estimular o uso de expressões faciais e classificadores. O professor C é ouvinte e procura incentivar os alunos no uso destas expressões.

O professor C disse que iria apresentar um vídeo, que era o mesmo da semana anterior, mas gostaria que os alunos assistissem novamente. Eles responderam que lembravam do vídeo. Depois de assistir ao vídeo, o professor C perguntou se eles gostariam de fazer mímica. Um dos alunos disse que queria fazer, mas o outro não estava com vontade, estava mal humorado. Ele permaneceu sentado, apenas assistindo ao que estavam fazendo. Não quis participar de nada. Ele estava com fisionomia de bravo, então permaneceu no canto, apenas assistindo.

O professor C e o outro aluno estavam muito animadas para fazer as mímicas, fizeram até maquiagem. Pintou o rosto de azul e o nariz de preto. O aluno assistia ao vídeo e copiava o que eles estavam fazendo. O aluno gostou muito da atividade.

No final da aula o professor C conversou comigo sobre as dificuldades de trabalhar com crianças surdas que apresentam alguma dificuldade. Ele disse que procura trabalhar muito com o uso de classificadores e sinais, bem como o reconhecimento do próprio corpo percebendo como são, como no caso do dia, se são gordas ou magras.

O tempo da aula foi curto, mas foi de muita troca, de conversa e interação.

Porto Alegre, 20 de novembro de 2013.

Na sala do AEE o professor C atende o estudante 3 do ciclo A21. O professor C coloca no quadro a foto dos colegas e a dele também, com os respectivos nomes. Na mesa o estudante 3 tem, também, as fotos e os nomes. O professor C solicita que ele identifique onde está, na mesa, o nome do colega. O estudante 3 compara o que está no quadro e indica na mesa onde está o nome. Ele acerta. A atividade está de acordo com a idade dele e também com a deficiência motora que apresenta, pois ele deve colar as fotos e os nomes com velcro, para facilitar o manuseio. O professor C também aproveita para apresentar as demais letras do alfabeto, mas o estudante 3 está cansado. Ele tem uma boa percepção visual. Ele entende um pouco dos sinais, mas não sabe fazer a soletração do alfabeto manual. A cada resposta certa o professor C incentiva muito o estudante 3, demonstra alegria por ele ter acertado. O professor C demonstra muito afeto e paciência, parecendo que gosta do trabalho que está desenvolvendo.

Porto Alegre, 05 de dezembro de 2013.

Na sala de AEE, o professor C auxiliou o estudante 1 do ciclo A11 a se pentear e a guardar o pente. A impressão que tenho é de que o professor C tenta ensinar na aula as boas maneiras que os pais não ensinaram. Isso não seria função do AEE, mas pela falta de comunicação em casa, essa tarefa acaba recaindo para a escola. Ele não frequenta as aulas regulares, tem muitas faltas. Mas sempre participa do AEE. O estudante 1, apesar de implantado, não oraliza, nem sinaliza.

O professor C auxiliou o estudante 1 na tábua de equilíbrio. Ele parece gostar. Depois, na mesa, o professor C dá um retângulo para que o estudante 1 coloque bolinhas. Ele não tem desenvolvimento de acordo com a idade. Apesar de ter oito anos, a maneira como desenvolve as atividades representa ter atraso no desenvolvimento motor. Não conseguia fazer as bolinhas para colar na folha. O professor C aproveita para ensinar boas maneiras também. O professor C auxiliou o estudante 1 durante todo tempo.

ANEXO C: OBSERVAÇÃO – SALAS DE AULAS NOS CICLOS

Porto Alegre, 19 de novembro de 2013.

Momento da tarde, neste dia permaneci da manhã até o final da tarde fazendo observações na escola. A análise da parte da manhã já está concluída. Agora apresento este registro que corresponde ao primeiro ciclo, das atividades desenvolvidas pelo professor E com as crianças.

O professor E estava apenas com um estudante 1 do ciclo A21, pois os outros faltaram. Na sala estava, também, a monitora. O professor E ensinou ao estudante 1 sobre os tipos de folhas, aquelas maiores, menores, finas, com cores e tamanhos diferentes. O professor E juntamente com o estudante 1, foram até o pátio, onde existem diversas folhas. Eles procuraram folhas e começaram a catar folhas diferentes. Encontraram diversos tipos. Era um dia quente de sol e foi muito gostoso estar naquela sombra, onde o aroma das plantas nos dava um delicioso frescor. A monitora estava junto auxiliando e eu também, fazendo a filmagem.

O estudante 1 estava muito feliz ao procurar as folhas e perguntava para o professor E sobre a diferença de cores, formatos e tamanhos. O professor E explicava, então, as diferenças, mostrou as árvores com idades diferentes, algumas bem mais antigas do que outras. Após catar tudo, retornamos para a sala de aula, juntaram duas mesas e espalharam, uma ao lado da outra, todas as folhas catadas. Além disso, o professor E dispôs sobre a mesa, o caderno, a cola, a caixa de giz de cera.

O professor E pediu que o estudante 1 escolhesse algumas das folhas que mais gostou. O estudante 1 olhou e escolheu suas folhas preferidas. O professor E primeiramente mostrou como fazer. Colocou uma das folhas entre duas páginas do caderno e, na de cima, começou a passar o giz colorido com muita força. Depois de pronto, retirou a folha da árvore e, na página de cima, apareceu o contorno e as ranhuras da folha. O estudante 1 gostou muito do que o professor E fez, pois havia

ficado exatamente igual à folha da árvore que estava entre as páginas. O professor E ficou feliz que ele descobriu a semelhança.

Ele pediu, então, que o estudante 1 escolhesse qualquer uma das folhas e fizesse a mesma coisa. O estudante 1 escolheu as folhas e fez com quatro delas. O professor E pediu, então, que o estudante 1 voltasse para a primeira folha que havia pintado e procurasse dentre as folhas, qual delas correspondia àquela pintura. O estudante 1 olhou bem para a imagem, olhou bem para as folhas na mesa e pegou a correspondente. O professor E pediu que ele colasse, então, a folha na página correspondente. O professor E ensinou como colar corretamente, evitando grandes pingos de cola, que poderiam estragar o trabalho. O estudante 1 repetiu, então, o processo com as outras folhas. Alguns momentos o estudante 1 tinha dúvida, mas o professor E dava dicas para ajudá-la a encontrar as folhas iguais ao desenho e colá-las nas páginas do caderno. Ao final, o estudante 1 ficou encantado por ver o trabalho pronto. Voltou várias vezes ao início das páginas para ver como tinha ficado bonito. Ao término, o estudante 1 guardou o caderno no armário da escola.

Desta forma, o professor E apresentou não só os diversos tipos de folhas, mas também as cores diferentes, ao incentivá-lo marcar as folhas. O estudante 1 também notou que havia folhas de diferentes tons de verde. Alguns eram escuros, outros mais claros, assim como aqueles tons mais amarelados nas folhas que já estavam secas. Os dois, professor E e estudante 1, conversaram muito em torno da temática das folhas.

Terminada a atividade, o professor E convidou o estudante 1 para irem juntos até a praça a fim de ver como estava o desenvolvimento do feijãozinho que plantaram dias atrás, bem como regá-lo. Será que o brotinho finalmente haveria nascido? O estudante 1 concordou e os dois foram juntos até o local. Encheram o regador com água do tanque e, com o auxílio do professor E, o estudante 1 carregou o regador até o feijãozinho. Havia vários vasinhos de feijãozinho. Alguns já tinham brotinho, outros não. O professor E explicou que não existia um motivo aparente para que alguns não tivessem ainda nascido. O professor E orientou o estudante 1 para que regasse cada um dos vasinhos com pouca água.

Após aguardar os feijãozinhos, o professor E disse que o estudante 1 poderia fazer o mesmo com as outras flores e plantas que estavam na praça. Eles foram, então, juntos pelo pátio, colocando água em todas as plantas que encontravam. Eles interagiram durante todo este tempo, conversando e colocando água. Quando

terminou a água do regador, o professor E autorizou o estudante 1 a retornar e colocar mais água, para continuar aguando. Enquanto o estudante 1 enchia o regador, olhou, correu o olhar para onde estava o professor E e a monitora e, ao não me encontrar, sinalizou para eles perguntando onde eu estava. Eles apontaram para trás do estudante 1, pois eu havia ido junto a fim de filmá-lo. O estudante 1 olhou para trás e sorriu ao me ver, pois realmente não havia percebido minha presença ali.

Ao terminar de encher o regador o estudante 1 aguardou que o professor E e a monitora terminassem a conversa, a fim de que continuassem a percorrer o espaço para molhar as plantas. Ao chegaram, continuaram, então, a regar as plantas da pracinha. Ao terminar, o professor E avisou que retornariam à sala, para continuar a aula.

Na sala de aula o professor E explicou sobre o trabalho que fariam sobre o Natal. Na parte da manhã o professor E já havia desenvolvido este mesmo trabalho com alunos de outro ciclo. Ele mostrou para este estudante 1, então, uma revista onde havia a imagem de um globo de neve com bonecos de Natal, que ao movimentar, fazia com que a neve se movimentasse. O estudante 1 ficou muito feliz e animado com o trabalho. O professor E auxiliou o estudante 1 durante o procedimento. Solicitou que pegasse massa de modelar, o tubo de glitter, um pote vazio e a cola especial. O professor E começou a modelar com o estudante 1 as figuras que o estudante 1 queria que ficassem no globo de neve. Quando ficaram prontos, colaram na parte interna da tampa do pote e esperaram secar por alguns momentos. Após secar, o estudante 1 colocou água com glitter no pote e encaixou a tampa, fechando-o com segurança. Ao virar, o glitter se espalhou e ficou lindo. O estudante 1 ficou muito feliz e até mostrou para que eu fotografasse. Elogiamos muito ele, o que o deixou muito feliz.

Porto Alegre, 20 de novembro de 2013.

Na sala do ciclo A11, estavam três alunos de ciclos diferentes, mas, por algum motivo estavam juntos na mesma aula. Um deles é totalmente independente, pois é apenas surdo (estudante 2 do ciclo A21). O professor E sinaliza e ele compreende todas as atividades que devem ser feitas. Não compreendo porque ele fica no mesmo ciclo junto com as outras crianças que possuem deficiência. Ele

poderia pular para outro ciclo mais avançado, pois tem total condições. Ele as realiza sem auxílio do professor E. Já os outros dois são dependentes. Um deles tem suspeita de autismo e não se tem certeza se é surdo ou ouvinte (estudante 2 do ciclo A11). E o estudante 3 do ciclo A21 tem suspeita de paralisia cerebral.

Porto Alegre, 04 de dezembro de 2013.

O professor da disciplina de Matemática não havia ido, pois estava doente. Então outro professor A foi substituí-lo. O professor A organizou as classes uma ao lado da outra para que os alunos ficassem todos sentados juntos. Eram alunos de ciclos diferentes. Quatro alunos ficaram fazendo exercícios em uma folha sobre a tabuada e outro aluno de um ciclo diferente fez exercícios com auxílio do professor A.

Todos estavam bem quietos fazendo os exercícios e eu comecei a fazer as filmagens. Os alunos começaram a comparar os resultados para ver se estavam certos. Também começaram a conversar, apesar de estarem tímidos com a minha filmagem. Um dos alunos começou a sinalizar para a câmera contando coisas sobre a vida dele. Contou, inclusive, que não gosta de filmagens, mas mesmo assim continuou sinalizando para a câmera. Ele cobrou que na terça-feira passada eu não havia vindo filmar, mas que ele estava ali em aula.

O professor A corrigiu os exercícios dos alunos. O menino continuou sinalizando para a câmera, enquanto os outros o observavam. Depois retornaram a fazer os exercícios de matemática e eu me retirei para observar outro espaço.

Na sala de aula do CP1 (Ciclo Progressivo nº 1) o professor E escreveu no quadro branco, com o canetão exercícios para os três alunos da turma, sendo que cada um apresenta uma deficiência diferente. Dois deles (um com suspeita de autismo, ainda em investigação e o outro sequelas de um traumatismo craniano) resolviam o mesmo exercício, enquanto o outro fazia exercícios específicos para ele, visto que tem dificuldade de aprendizagem. Esses alunos têm entre 15 e 17 anos.

Os três estavam sentados em uma mesma mesa. Iniciei as filmagens. O estudante 4 que tem sequelas do traumatismo craniano, ao me ver filmar, bateu várias vezes na mesa para chamar o professor E e fim de avisar que eu estava chorando. O professor E o corrigiu dizendo que não, que eu não estava chorando. O professor E se mostrou muito paciente com ele, explicando várias vezes a situação, pois ele insistia

que eu estava chorando. O professor E dava uma atenção especial a este aluno, pois ele não sabe escrever nem o nome. Então o professor E pegou o caderno dele para copiar a data e os exercícios.

É muito complexo para o professor E trabalhar com estes três alunos, principalmente os dois primeiros, que apresentam uma deficiência maior. É um trabalho muito exaustivo para o professor E, pois cada um deles necessita de um cuidado e atenção específico. A sala não tem monitor. O professor E atende cada um individualmente. Ele precisaria de um monitor para dividir a atenção.

O estudante 2 (com suspeita de autismo) consegue fazer as letras, enquanto o outro não sabe desenhar uma letra sequer. Já o estudante 1 copia do quadro sozinho. O professor E mantém atenção maior nos dois alunos, enquanto o estudante 1 recebe pouca atenção, visto que é mais independente. O professor E deu exercícios de matemática para estudante 1 e o auxiliou no início da resolução, enquanto os outros dois fazem exercícios de ligar os pontos. Enquanto o professor E dá atenção para o estudante 1 nos exercícios de matemática, os outros dois permanecem sem fazer nada, pois precisam da ajuda do professor E para tudo. O estudante 4 permanece rabiscando.

Depois dos exercícios de matemática na folha, o professor E passou mais exercícios de matemática para o estudante 1 com dificuldades de aprendizagem. O estudante 2 permanecia parado, enquanto outro rabiscava.

O professor E, então, deu uma folha para cada um dos dois alunos de uma atividade de ligar os pontos. O professor E auxiliou um por um a fazer a atividade. Para o estudante 2 fazia os tracejados para que ele ligasse os pontos. Enquanto isso, o estudante 4 levantou-se e foi rabiscar no quadro, em cima dos exercícios que o professor E havia passado para o outro estudante. O professor E solicitou que o estudante 4 sentasse e, prontamente atendeu e seguiu rabiscando na folha. O professor E, então, fez os pontilhados para que o estudante 4 fizesse os traços para ligar os desenhos. Mas, mesmo assim, ele fazia de maneira errada, fora do tracejado.

O estudante 2 terminou a atividade. O professor E o parabenizou e mostrou os sinais dos desenhos que estavam na folha. Pediu, então, que o estudante 2 pintasse os desenhos. Ele o fez como se tivesse três anos de idade. Enquanto isso o estudante 4 já havia rabiscado toda a folha de ligar os pontos. O estudante 1 seguia resolvendo os exercícios de matemática.

O professor E foi auxiliar o estudante 1 nos exercícios matemáticos. O professor E trouxe material concreto para que a mesma manuseasse e utilizasse para realizar os cálculos. O estudante 4 seguia me chamando para que eu filmasse o que ele estava fazendo. A folha dele estava toda riscada.

Percebi uma grande dependência deles com o professor E. Olham para ele o tempo inteiro esperando alguma ajuda ou a indicação do que é para fazer.

O estudante 1 se comporta de maneira diferente em aula e no pátio. Na aula percebe-se a sua dificuldade, mas no pátio ele se comunica tranquilamente com todos, sem ser perceptível a dificuldade que ele tem para aprender.

O professor E precisaria de um monitor para auxiliar no trabalho. Apesar de ele ter tantos materiais visuais a seu dispor, fica difícil atender a todos. O estudante 4 precisaria de uma atenção integral, pois nem as letras ele consegue escrever. Percebo muita carência nesse espaço. Apesar do PPP estar bem claro, na aula não se evidencia essa clareza, mas ao contrário, muita dificuldade em trabalhar com o ciclo.

O professor E é novo na escola, faz pouco tempo que começou. Disse que no início se sentia assustado, até conhecer o perfil de cada aluno. Ele comenta que o trabalho é um grande desafio.

O professor E concentrou-se a ensinar os números para os dois alunos. O professor E mostrava a imagem e perguntava se era dois. Um dos alunos só copiava os números que o professor E indicava, mas não sabia quanto realmente significava. O estudante 2 frequentemente cheirava a folha, apontou para o quadro onde tinha o número dois escrito, comparando que era o mesmo número da folha.

O estudante 1 com os exercícios de matemática sempre pergunta para o professor E antes de escrever a resposta, como se não confiasse que estava certo. O professor E respondia para estudante 1 que estava certo e solicitou que guardasse os materiais. Ao sinalizar 'guardar', os alunos compreenderam e começaram a guardar os materiais.

O professor E explicou a atividade que seria feita a seguir, no pátio, para juntar folhas diferentes tanto em cor, quanto formatos e tamanhos, a fim de depois fazer uma atividade.

Ao chegar no pátio o professor E foi mostrando para os alunos os sinais de cada coisa: árvore, folha, planta, etc. O estudante 1 acompanhava a professora e prestava atenção, repetindo os sinais. O estudante 4 dispersava-se com facilidade, saindo a caminhar sozinho. O estudante 2 permanecia sentado. Quando levantava era

por poucos segundos e retornava a sentar novamente. O estudante 4 queria conversar com as pessoas, sem se concentrar na atividade que estava sendo proposta.

Na sala de aula eles conseguiram compreender a sinalização de guardar, mas no pátio eles não conseguiam entender o que era para ser feito. Também não prestavam atenção, nem acompanhavam, apesar da insistência do professor E. Mas o professor E era paciente e permanecia tentando auxiliá-los na busca pelas folhas. Eles se dispersavam com facilidade, ficando só o estudante 1 com o professor E.

Ao retornar para a sala de aula, o estudante 2 seguia cheirando os materiais, enquanto o estudante 4 rabiscava o quadro. O professor E permitiu que ele rabiscasse e até o incentivou a tentar copiar as letras que ali estavam o professor E solicitou que ele escrevesse o nome. Mas, mais uma vez, eram só rabiscos.

O professor E pediu que eles pegassem os cadernos para se organizar para a atividade. O estudante 4 mexia nos armários sem ter sido solicitado pelo professor E. O professor E dividiu as folhas entre os alunos. O professor E explicou como deveriam fazer, a exemplo da mesma atividade que foi desenvolvida em outra aula, com outra turma.

Sinto que este ciclo é o mais difícil de ser trabalhado. O professor E precisa auxiliar os dois alunos constantemente, enquanto o outro aluno é mais independente, mas precisa ficar esperando o tempo que o professor E dedica aos outros.

O estudante 2 consegue atender às solicitações do professor E, mas esse aluno precisa acompanhar o que está sendo feito. Já o estudante 4 depende inteiramente do professor E para fazer as atividades, mas, mesmo com o auxílio do professor E, parece que não compreende nada do que está sendo explicado. Esse estudante 4 não consegue nem reproduzir nenhuma letra. É estranho ele estar no ciclo. Acredito que ele deveria estar nas turmas de EJA inicial, para aprender ser alfabetizado. Esse estudante 4 participa do AEE também, pois precisa aprender a equilibrar seu próprio corpo. Ele não fixa o olhar, nem consegue comportar-se de maneira adequada na sala de aula.

O professor E auxiliou na atividade com o giz e as folhas. O estudante 4 não tinha força para passar o giz e produzir o efeito desejado. A impressão que dá é que seu cérebro não comanda corretamente os seus músculos para que produzam força. Realizou a atividade com o auxílio total do professor E.

O estudante 2 conseguiu realizar a atividade após observar bem de perto o que o professor E estava fazendo. De início tentou passar o giz da forma errada, mas depois que o professor E o corrigiu, realizou da maneira correta.

Depois que terminaram de passar o giz fazendo o contraste das folhas no papel, o professor E solicitou que retornassem para a página onde estava a primeira folha pintada, para que eles vissem qual folha era igual aquela pintura. O professor E queria testar a percepção visual dos alunos. Foi muito difícil para eles comparar e encontrar as folhas. Quando encontrassem a folha igual precisavam colar no caderno, na página ao lado da pintura. Se não fosse a folha igual, precisavam continuar procurando até encontrar. Foi um processo difícil até que eles compreendessem o que era para ser feito. O estudante 4 foi o mais difícil de todos, pois o professor E não consegue obter respostas, retorno dele.

Percebi que as atividades desenvolvidas pelo professor E, junto aos alunos, nem sempre estão adequadas à idade deles. A atividade das folhas auxilia na percepção visual. Já a atividade de ligar os pontos é mais adequada para crianças e não para adolescentes, como eles. O ideal é que o professor E desenvolvesse mais atividades em torno da percepção visual bem como coordenação motora ampla.

Porto Alegre, 05 de dezembro de 2013.

Nesta aula do Ciclo A21, havia apenas um estudante que, aparentemente tem paralisia cerebral. Mas, como não há diagnóstico médico, pois os pais não levaram o estudante 3 ao médico, os professores da escola vão adaptando as atividades de acordo com as percepções que estão fazendo durante as aulas.

O professor E a data no quadro e solicitou que o estudante 3 copiasse. Com o lápis normal ficou difícil para ele copiar. Por isso, o professor E emprestou um lápis [produzido por uma empresa que fabrica materiais acessíveis], que é mais grosso e fácil de segurar. Com ele o estudante 3 conseguiu copiar a data. Para recortar a folha do exercício o professor E deu a tesoura adaptada, para que ele pudesse recortar. Mas, mesmo assim, o professor E precisou auxiliar. O estudante 3 não fixa o olhar e perde a atenção frequentemente.

O professor E explica que deve colar cada um dos desenhos no caderno. Ao mostrar o desenho, antes de colar, o professor E pergunta qual o sinal. O estudante 3

não responde e então o professor E sinaliza e ele copia. O estudante 3 tem dificuldades para desenvolver a linguagem. O estudante 3 consegue identificar imagens iguais, mas não consegue dizer qual sinal respectivo, apenas copia o que o professor E sinaliza.

O estudante 3 tenta manusear a cola sozinho, mas não tem força suficiente para apertar o tubo. Então o professor E auxilia, mas resolve pegar a cola bastão que é mais fácil para o estudante 3 manusear com independência. Percebe-se que o estudante 3 reconhece as letras, mas nunca responde o que lhe é perguntado.

Após do recreio, a aula é de artes para crianças de vários ciclos. Tem o professor F e também o professor de outro ciclo para ajudar nas atividades. A atividade é sobre o Natal e o professor F deixa que eles realizem livremente. Para o estudante 3 do ciclo A21 a atividade parece bem complexa, apesar da idade. Mas para as demais, a atividade está de acordo. Todos realizam a atividade rapidamente, ficando apenas o estudante 3 do ciclo A21 por último, que termina a atividade com auxílio do professor E do ciclo A21.

O professor F procurou na internet imagens de arte antiga para comparar com os alunos. As imagens eram muito bonitas. Ele mostrou, inclusive, imagens de obras feitas por um ex-aluno da escola, que representam bem a cultura visual do surdo.

Como o dia estava chuvoso o intervalo aconteceu na sala de artes. Os professores dessa escola ficou cuidando as crianças.

ANEXO D: OBSERVAÇÃO – ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PALESTRANTE F – Cartografia curricular na educação de surdos.

Professor G: É uma discussão sobre o que é a escola bilíngue para surdos e os surdos deficientes, o que precisa pra que eles aprendam e tenham identidade. Qual é a proposta da escola Salomão para os surdos com deficiência? O que eu penso é que todos nós temos que trabalhar juntos e aproveitar essa experiência da Cassia que quer fazer uma oficina. Ela pensa uma oficina e vocês trabalham juntos como podem fazer. Iniciou-se uma discussão sobre quais alunos surdos com deficiência iriam participar, aqueles com diagnóstico ou com suspeita; Aqueles moderado, profundo ou leve.

Professor G: Na minha opinião, pela experiência que tenho em escola, mais importante é que a discussão aconteça, não sobre o grau de deficiência, isso não é o mais importante. Se o surdo tem alguma deficiência nós investigamos. Os autistas e os super dotados não entram nessa pesquisa. Seria deficiência intelectual, deficiência motora e cegueira, e pensar um currículo para esses surdos.

Professor A: Eu entendo isso, mas eu gostaria muito de ver o laudo para ver o que ele tem, ficamos nessa dúvida sem a confirmação de nada.

Professor G: Independente do que não está escrito no laudo, nós precisamos pensar o currículo para ele. Digamos que no turno da manhã tem uma turma que é possível colocar esse aluno e porque não uma outra turma à tarde, separados por idade ou pelo tipo de trabalho que precisa ser feito. Não sei, tem que pensar. A escola tem que ter uma proposta e eu quero que nós possamos construir juntos.

Professor A: Eu entendo que isso é importante, mas sem eu saber o que tem aquele aluno fica difícil. Se não eu acho que ele se dá bem naquela turma, mas não. Levo para outra. Mas também não deu certo. Levo para turma da manhã porque o currículo parece mais próximo a ele, mas também não. Por isso que eu acho importante o laudo. Eu sei que precisamos conhecer o nosso aluno. Mas por exemplo, se ele é paralisado cerebral e não consegue segurar o lápis

Palestrante F: Mas eu não vou interferir no teu trabalho, apenas observar o que tu faz com ele. Eu não vou te avaliar.

Professor H: Eu acho que talvez a gente ainda não tenha essas respostas pela necessidade de adaptar e flexibilizar o currículo a cada grupo que a gente tem para contemplar as diferenças.

Professor B: Tu veio no Salomão para ver qual trabalho com currículo nós estamos realizando com os alunos que são deficientes. Se tu tivesse resposta e nós tivéssemos também, seria ótimo. Mas todos os dias na nossa prática passamos questionando o que podemos fazer, se estamos beneficiando aquele aluno ou não. Às vezes tentamos fazer um trabalho individualmente ou no coletivo. No final do ano pensamos como podemos beneficiar ainda mais os alunos. O K., por exemplo, quando ele veio para cá, nós não tínhamos a mínima ideia de como trabalhar com ele. Eu não sabia o que ele tinha agregado à surdez, mas continuamos em contato com ele para pensar em adaptações. O tempo todo em planejamento. Muitas vezes recebemos deficientes intelectuais sem diagnóstico, fluentes em Libras, mas que não tem um diagnóstico.

Professor C: Eu acho que é muito perigoso começarmos a pensar em diagnósticos. 'Ah, na minha opinião ele tem isso, tem aquilo'. Para colocar no papel como diagnóstico para a mãe, não pode ser uma opinião. Isso é muito perigoso, pois dependendo do professor, a opinião pode ser uma, de outro pode ser outra. Quem pode denominar na pesquisa como deficiente ou não é a mãe. Por isso precisamos pedir autorização para elas.

Professor I: No município, nem todos os alunos atendidos no AEE tem diagnóstico. Felizmente, nós aqui, ainda podemos manter os alunos mesmo sem o laudo.

Professor J: Uma coisa bem importante é o momento que se coloca no gráfico os surdos e surdos com deficiência, é que os surdos com deficiência são cada aluno, cada sujeito dessa escola tem uma deficiência diferente. Quando encontramos dois com a mesma deficiência é muito bom, pois tem um caminho para se trabalhar. Então, acho que isso é perigoso na pesquisa, porque não tem como juntar todo mundo num saco só de deficiência. Na pesquisa dá a entender. Quando vamos pensar nas estratégias é um universo muito diverso, porque surdez e deficiência intelectual, mas são diversas entre ela.

Professor G: A pesquisa fala das questões de cultura e não de deficiência, mas mostrar a surdez com múltiplas identidades. Tem um recorte com a deficiência sensorial, mas tem a variedade dos contextos sociais. É uma pesquisa do processo escolar. Vai se encontrar muitos currículos dentro desse currículo. Nós viemos discutindo a muito tempo a concepção de uma escola bilíngue, o que significa. Os surdos que não dão conta das aprendizagens da língua da escola que se pressupõe bilíngue. Isso é uma questão importante para se pensar na concepção de escola bilíngue. Como é uma escola bilíngue se tem alunos com deficiência intelectual, que não aprendem a própria língua, onde o professor não pode sinalizar o tempo inteiro. Esse lugar da diferença no discurso da comunidade surda.

Professor K: eu acredito que aí está um dos fatores para existir a escola bilíngue: dar oportunidade para que esta criança com diferença, que existe dentro do grupo dos próprios surdos, tenham oportunidades variadas para que possa haver uma aprendizagem, a mínima que puder, do jeito que aquele sujeito tem a sua forma de aprender.

Professor C: Por exemplo, se eu tenho um aluno que a deficiência predomina mais do que a surdez é na escola bilíngue para surdos ou em outro espaço? Você colocou que o aluno na inclusão tem deficiência, deveria continuar frequentando aqui. Mas se a demanda dele maior não pode ser atendida aqui, que não a surdez, será que o espaço não seria outro? É importante pensar a definição de espaço para eles.

Professor D: Eu pensando sobre a questão cultural sobre os surdos com deficiência, tem que pensar as diferentes culturas que vem acompanhadas deles que são trazidos de outras escolas para cá. E a relação de aprendizagem deles aqui. O objetivo é estimular eles aqui. Eu não entendo bem, é um desafio para mim a Libras para que esses alunos consigam aprender. Eu tendo que aprenda a língua e repito o sinal várias vezes para que ele consiga memorizar. As vezes demora um ano para memorizar o mínimo. Mas em casa a família não tem comunicação, só aqui. Eu ensino libras, sinalizo para eles com calma e paciência, mostro, etc. Um aluno, tempo atrás, pesquisei muito sobre ele, conversei com colegas e adaptei vários materiais para eles. Mas o problema é que em casa ninguém estimulava ele. Isso fez com que o trabalho fosse muito mais demorado. Precisamos de provas da capacidade desses alunos em constituir sua língua, sua cultura, suas potencialidades. As vezes ele nem entende que é surdo, mas é importante ele saber que a língua dele acontece com as mãos. Mas ele precisa de estímulo.

Professor A: É muito importante termos um momento para discutir, pois o assunto das deficiências nos angustia muito. Obviamente que tu vais pesquisar sobre essa temática aqui e nós não vamos ficar caladas, pois esse assunto é um desafio muito grande para nós. Não só a tua presença, mas diariamente somos instigados quando entramos na sala de aula e nos defrontamos com esses alunos. Por isso é muito bom a tua vinda aqui. Não somos profissionais fechados na sala de aula. Quando vem uma pessoa pesquisar aqui, isso nos instiga a refletir sobre a nossa prática. Mas não só tu vai aprender conosco, como queremos aprender contigo também. Será um desafio muito bom para nós. Tu mencionaste que nas escolas de surdos o currículo de ouvintes é adaptado. Aqui acontece o mesmo e esse currículo ainda tem que ser adaptado para os surdos com deficiência. Ter a disciplina de Libras para todos os alunos surdos não é garantia de ser uma escola bilíngue. O uso da Libras não é garantia de bilinguismo. (...) Os alunos surdos muitas vezes chegam com a idade atrasada na escola. Se é down o atraso dele é maior ainda. Então fico pensando que ele vai conseguir sinalizar um dia, mas vai demorar muito tempo.

Professor C: O aluno autista não consegue se comunicar em Libras, então ele é levado para outra escola que saiba atendê-lo. Mas não deveria aqui também acontecer da mesma maneira como em outras escolas, que os alunos devem ficar na inclusão? Aqui não é a inclusão também? O melhor seria uma escola para autista ou a escola bilíngue para surdos? A escola para autista não tem libras. É uma questão muito difícil. Aqui na escola temos quatro autistas e todos eles diferentes. Alguns foram embora e um ficou. Então, como trabalhar com eles? Sinalizar? Fazer o que? O que estão fazendo com esses alunos em outros espaços? Como trabalhar com o material visual para eles? Eles não conseguem simbolizar, por isso fica complicado. Eu penso se o autismo tem que ficar aqui ou não. É complicado. Quando começaram a vir vários autistas para cá, começamos a ficar preocupados.

Professor I: Mas muda o aluno de escola e aí? Não consigo entender. Isso não é certo. Mas tu estás em dúvida se o autista tem que ficar aqui ou em uma escola especial. Nós precisamos pensar que o autista ouvinte não oraliza, porque é uma característica dos autistas. Mas emite sons. Na escola de ouvintes eles não falam nada, mas por causa disso tu achas que eles mandam para a escola especial?

Professor C: Eu fico pensando sobre o que é principal a surdez ou o autismo? O que eu conversei com uma professora da área da educação especial é que precisa ver qual é a característica mais marcante.

Diretor@: Nós temos quatro alunos com autismo. Dois diagnosticados. Eu fui no aniversário de uma amiga que tem filho autista e liguei pra perguntar o que dava de presente. Ela disse que pode dar algo de massinha de modelar, porque ele não simboliza, não adianta dar carro, boneco. Dá algo que ele gosta, massinha, areia. Autista não simboliza. O que eu penso é que talvez nos tenhamos que ter um pouco mais de subsídio para atender esses alunos. Só tivemos contato quando vieram. Precisamos mais subsídio. Temos assessoria de uma professora da SMED e ela coloca que o melhor espaço para um deles é uma escola especial para autista. Eu não acompanho muito a assessoria dela. Os outros três, na opinião dela ficariam aqui, pois responderiam melhor à Libras, tem maior entendimento. Vieram do [...]. O outro não. Acho que é isso que o AEE está trazendo. Ele questiona se aqui é o melhor espaço ou na escola especial para autista. Eu acho que nós precisamos pensar esses alunos o que está nos angustiando também. Esses alunos vem só no horário de atendimento, não ficam o tempo todo. Ficam 50 minutos. Já tivemos uma orientação em relação ao trabalho que se faz.

Professora M: Já faz algum tempo que eu trabalho com aluno surdo com deficiência associada e eu achava que esse assunto já tinha sido superado. Para mim surdo, independente do que tiver associado é aluno nosso. Eu, para mim, tenho isso, pois faz muito tempo que eu trabalho com essa clientela. E lá no [...] eu trabalhava com turma de surdos com deficiência associada e por isso já era associado. Eu não consigo ver aluno surdo, independente do que tem associada, não consigo ver ele em outra escola.

Eu não sei se abraço muito porque me fascina ou se eu estou muito fora, mas para mim já é superado.

Professor B: é importante ver, também, se a família vai sinalizar para apoiar e incentivar esse aluno em casa. Se não for fazer isso, nem adianta ficar aqui, pois não vai ter o estímulo extra.

Professor I: Lembrei de uma sugestão. Eu e o AEE estamos fazendo o curso da UFRGS que trabalha na perspectiva da Psicanálise. Tem um texto que eu li e me mobilizou a pensar algo que nunca tinha pensado. O curso tenta deslocar o olhar do aluno para as nossas interpretações daquele aluno e sobre o que diz sobre ele. E em cima disso é o que produzimos. O curso dá mais ênfase para as nossas construções a partir do que dizemos sobre o aluno, que reflete o que pensamos sobre ele. Tem uma citação que achei interessante que é a psicanálise. Nós professores construímos a figura do aluno com as suas características é uma produção nossa, está no nosso desejo. Então o que é ser aluno: é o que senta, presta atenção, responde, etc... várias coisas. Cada um fala uma diferente, mas a nossa construção cultural nos leva a um modelo de aluno. E que esses alunos nos mobilizam tanto porque foge totalmente dessa construção de aluno e não se encaixa, por mais que a gente tente, nós temos resistência em mudar essa nossa construção de aluno e trabalhar outros comportamentos. Achei muito interessante, porque o texto me tocou. Porque para mim é difícil trabalhar o aluno que está dentro do espectro autismo, porque não se encaixa no meu imaginário de aluno e por mais que eu tente com as minhas ferramentas, que são as únicas que eu sei, eu não consigo encaixar ele. Eu achei interessante deslocar o olhar do aluno para nós mesmos. Também tem a expectativa de que se faz um trabalho importante, mas a resposta não é o que gostaríamos. As vezes o professor fala que está bem, mas pensamos que não estamos fazendo nada, mas estamos fazendo muita coisa. Lembro da J., pois como era difícil para ela lidar com esses alunos e a M. dizendo que estava ótimo, reconhecendo como ele estava evoluindo. Precisou uma supervisão olhar de fora e ver o quanto ele estava evoluindo, pois ficamos muito sozinhas. Falta espaço para conversar. Com a supervisão podemos ressignificar, pois vamos trabalhando aos pedaços e vamos nos desconstruindo. Precisamos de alguém de fora, pois na correria não dá. É um olhar mais pontual que nos reconstrói e nos dá de novo a retroalimentação para continuarmos. Se não, vamos perdendo, nos fragmentando para dar conta desses diferentes alunos, diferentes currículos. As vezes está tão bem e depois nos perdemos.

Professor C: A A. falou sobre o espaço em que o aluno tem que ficar. Isso precisa ser construída não só com os professores, mas com toda a equipe da escola. Precisamos ter um tempo para discutir o aluno. Se ele tolera minha aula, são diferentes casos. Deixar mais tempo é violentar o aluno, pois deixar o tempo integral é quase que uma violação. Poderíamos trazer alguém mais orientado para falar. Mas tem que ter um tempo de tolerância. Porque se coletar algo que o desconstrói ao longo dos anos, para recuperar é muito difícil. Queremos algo que perdure, mas quando acontecem

situações limites, paramos para pensar em uma atividade diferenciada. Eu tenho enfrentado. não é um aluno que conseguimos explicar. Mas eles ficam em sofrimento e precisamos respeitar, pois é violência contra o sujeito. A mãe fala sobre o atendimento. Isso não é fisioterapia, não é igreja, por isso não tem tempo determinado. É atendimento de uma criança que é diferente. Pode durar três horas, uma hora.

Professor oculto: As vezes o pessoal do atendimento demora a entender quando o aluno está demonstrando que quer permanecer mais tempo na escola. Meia hora, pronto. Tchau. As vezes ele demonstra o contrario, que quer permanecer mais tempo. De repente pode nos autorizar a ver isso também. As vezes é um terreno que transitamos com insegurança e precisamos de alguém de fora, avalizado. Nós também podemos e precisamos dessa pessoa de fora, que tem estudo profundo. Mas nós também, dentro do grupo precisamos nos fortalecer e acreditar que somos professores da área e temos ajuda, mas podemos nos autorizar um pouco mais, para perceber quando o aluno quer ficar um pouco mais. E para cada um é de um jeito. Temos dificuldade de treinar o olhar para certas coisas.

Professor A: é um desabafo. Preciso de alguém de fora, mas sou um profissional que está a muito tempo e conheço aqui. Muitas vezes tem indicações de alunos que não podem ir a passeio. Por que a minha voz não é respeitada? Por que não sou de fora? O que aconteceu? Surtou!! Porque ouviram alguém de fora. E o trabalho construído até o presente momento foi perdido. Esse momento é um dos motivos porque eu não consigo mais. Dou dicas, falo quem estou estudando, estou em contato. Falei que não podia, dou exemplos que não pode estar numa turma com disciplina. Mas que adianta, se não dão ouvidos a mim que estou no AEE? Mas a escola não acolheu o que eu falei. Depois veio chorar as mágoas, mas eu havia falado. Eu escrevi, eu filmei, eu mostrei. Acho que esse desespero maior é complicado. Quando falam de currículo eu penso que hoje não tem, pois eu falei sobre o horário. Organizei tudo. Se ele não pode ficar a manhã inteira, então o currículo dele é até às dez horas.

Professor oculto: Talvez o currículo da escola que atende a diferença seja esse que contempla cada aluno, que é diferente para cada um deles.

Professor A: é complicado quando se ouve só quem vem de fora. E temos pessoa com formação aqui, autorizadas para falar. Temos pesquisadores, estudantes, mas sempre precisa um outro de fora.

Professor oculto: nossa área que é a pedagogia, sempre vai prevalecer o discurso da saúde. Aí é que está um problema. Vem o implante coclear porque é o profissional da saúde, cujo discurso tem mais poder do que o da pedagogia. Nós estamos sentindo isso aqui também, fazemos as diferenças que precisamos nos apoiar, pois parece que só em nós não se basta. E sempre no sentido da aposta. Perguntaram se eu tinha indicado o aluno para ficar a tarde inteira no próximo ano. Depois eu pensei se fiz ou

não a indicação. Acho que eu fiz na aposta. Eu não quero sacanear o professor do ano que vem.

Professor C: **PRECISAMOS** apostar, mas ter a flexibilidade de reconhecer que não deu certo. Não é fisioterapia, tem um tempo necessário, mas não precisa quatro horas e meia pra aprender.

Diretor@: Concordo, mas precisamos cuidar de onde eu falo primeiro. O que é produzir? Eu acho que importante. Atrasou a discussão de hoje. Mas precisamos discutir, tem que ter horário e tempo para isso. Mas precisamos cuidar o que é produzir. As vezes o de fora vem pra dizer que está fazendo certo e tudo bem. As vezes não precisa vir de fora para dizer sobre um aluno específico.

Professor A: Precisa confiar no que o profissional fala aqui dentro. As vezes preciso de ajuda, do coletivo, mas tem que prestar atenção em quem está trabalhando direto com eles.

Professor oculto: Falamos que o nosso olhar como professor é intuição, mas não é. É conhecimento que temos. Nenhum outro profissional tem a nossa formação pedagógica. Isso é uma questão de professor.

PALESTRANTE H – Políticas linguísticas.

Professor G: Eu estava pensando sobre a escola com a função só de ensino dos conteúdos, sem ter um espaço de interação, de troca. Acontece que eles tem o encontro com a língua apenas nesses momentos formais de ensino, sem um espaço de interação, de encontro, de brincadeira, piadas, onde a língua pode circular mais livremente. Não sei o que seria, mas precisa de outro momento na escola que não seja aquele chato do ensino da matemática, das ciências, do Português, etc. Claro que nesses momentos vai ter a interação com a língua, mas precisa de outra coisa, de um momento onde a língua flua de maneira mais leve.

Palestrante H: A primeira questão é saber qual visão sobre o ensino que se tem. Se é a visão conteudista, de fato vai sobrar pouquíssimo tempo livre, para criar, se expressar, para essa interação em Libras. A segunda questão que eu percebo é o espaço tempo da escola, se é suficiente para proporcionar esse convívio, essas trocas. As vezes o professor reclama que o aluno conversa muito, mas às vezes é justamente por faltar esse momento de parar e conversar, trocar, fluir. Um momento para conversar mesmo. Esses momentos de conversa também podem ser produtivos para depois aproveitar nas aulas, articulando com os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos.

Professor D: Minha pergunta é sobre os materiais. Nós temos alguns livros, mas são muito limitados. Agora tem literatura nova, mas alguns não tem cd, alguns são de

outro tipo. Não tem nada prazeroso. Eu vi da Editora Arara Azul, tem cd, mas com vários textos e sinalização diferente do texto. Os alunos não gostaram. Nós precisamos de livros digitais produzidos pelo MEC diretamente para o ensino de surdos. Vejo constantes publicações de livros para ouvintes, mas sinto falta do material para nós, um material digital de todas as disciplinas, geografia, matemática, ciências, etc. Todos digitais em Libras fluente. Precisamos de um material didático para Português, que fosse um cd em Libras acompanhado do livro didático com frases básicas do que está sendo sinalizado, em diferentes níveis, acompanhando o nível linguístico da turma. Essa é a primeira questão. A segunda preocupação é que eu não consigo ensinar Libras para alunos surdos com deficiência intelectual profunda, assim como para alunos surdos com baixa visão. É muito difícil. Não tem material adaptado para ensino de Libras a eles. No Rio, na LSB Vídeo, os materiais disponíveis são muito fracos, não aprofundam. Eu vejo que para os ouvintes tem inúmeros materiais de apoio, mas eu me sinto limitada para ensiná-los. Busco muitas imagens para explorar o visual deles, mas não consigo o retorno, eles não se expressam. É muito difícil. Eu não sei como fazer.

Palestrante H: Eu concordo contigo que são poucos materiais. Há dois caminhos. O primeiro deles é buscar o que tem de material já disponível e fazer as trocas, adaptações necessárias para o ensino dos alunos surdos. O outro caminho é produzir o teu próprio material, um material para uso da escola. Tu conheces o teu aluno e podes aproveitar para fazer um material que seja apropriado especificamente para ele, que atenda as suas necessidades. Podes usar como referencia materiais que tem disponível na internet, no youtube, em livros, que estejam no nível dos alunos, que tu tens que procurar conhecer. Podes filmar ele sinalizando, do jeito dele mesmo. Quando chegar o momento do ensino do Português aproveita a sinalização deles para escrever as frases a partir do que ele sinalizou. Podes fazer texto coletivo, escrita da vida deles a partir da sinalização do que eles contam de suas experiências. São inúmeras possibilidades. Acredito que tu possas fazer essas duas coisas, tanto a busca de materiais prontos que tu perceba o potencial de adaptar para uso com teus alunos. Não é simplesmente pegar os materiais disponíveis e dar aos alunos. É ver o que pode ser aproveitado, o que tem a ver com o teu aluno, o que pode ser adaptado para uso com ele. Precisas seleccionar o que vais retirar e o que vais utilizar. O professor precisa também ser um mediador entre esse material todo disponível e o aluno.

Professor D: O mais complicado é que ofereço os materiais e não consigo obter o retorno deles, as respostas. Repito o mesmo diariamente. Prejudica, também, o fato que a disciplina de Libras é uma vez por semana, pois tenho várias turmas para atender. Compreendo que são várias disciplinas que eles precisam ter, mas a Libras fica prejudicada. O que de fato me preocupa é isso, o aluno com deficiência. E na sala de aula, enquanto estou dando atenção para o aluno com deficiência, os outros estão brigando. Então tenho que parar para dar atenção à briga e depois retomo. Também tenho que chamar a atenção de todos o tempo inteiro, para me olharem. É muito tempo perdido em tão poucas aulas. Então eu tenho uma ideia que parece genial.

Quando vou aplicar, não dá certo. Isso me cansa, os surdos com deficiência. Com os surdos normais é tranquilo. As trocas são intensas. Todos os materiais que apresento eles gostam, a Libras flui. O que me preocupa é a política linguística para esses surdos com deficiência.

Palestrante H: Tenta não comparar um aluno com o outro, mas reconhecer as especificidades de cada um e como tu podes proporcionar momentos de desenvolvimento para ele. Precisas, então, de um planejamento para cada aluno, focado nas necessidades e potencialidades de cada um.

Professor A: O professor precisa ter o olhar diferenciado para cada um dos alunos. As vezes tu conheces cada um dos alunos, sabe as capacidades deles, então precisas te focar naquele que tu ainda não conhece, a fim de pensar em estratégias que revertam essa situação. Muitas vezes tu vais falhar nas tuas propostas, então debes reavaliar e planejar uma atividade diferente, testando cada uma delas. É preciso ter paciência, pois não há modelos prontos, certezas. A vida do professor tem que ser uma constante busca de estratégias que venham ao encontro das necessidades dos alunos. E pra isso tu precisas olhar o teu aluno, perceber como ele é, buscar conhecer o que ele precisa. Cada aluno tem coisas boas a demonstrar, potencialidades a desenvolver, mas cabe ao professor perceber isso.

Professora B: Há mais de 10 anos atrás tu deu uma palestra no [...] e eu fiz uma pergunta para ti e a resposta me marcou. Então vou aproveitar para fazer essa pergunta aqui., até porque de manhã sou professora do Estado e à tarde estou aqui. Há anos estou dando Português para o 5º e 6º ano e há dois anos tive que dar uma disciplina no Ensino Médio e é muito legal, pois se percebe que algumas coisas continuam a acontecer. Na época eu te perguntei sobre o que eu precisava fazer para o meu aluno escrever. Tu me respondeu que para escrever ele precisava ler. Aquela resposta me marcou. E agora eu pergunto: o que eu posso fazer para o meu aluno ler? Estou há muitos anos dando aula para esse mesmo segmento de Português, mas agora estou no Ensino Médio dando uma disciplina onde eu trago recortes de jornais, várias coisas para eles lerem e me retornarem, nem que seja em Libras. E eu sinto uma dificuldade muito grande na leitura deles dessas notícias de jornal e entender. Então tu falas a Língua Portuguesa é uma língua adicional, a Língua 2. Por isso eu quero saber se tu tens alguma bibliografia para me indicar ou uma receita a mais. É um grande desafio e angustia quem está todo dia com eles em sala de aula. Eu não quero que eles façam aquela leitura de fazer o sinal de alguma palavra, incompletas...

Palestrante H: Então eu volto a te dizer que para escrever eles precisam ler. Às vezes os alunos no mestrado me relatam essa dificuldade com o Português e eu digo que eles precisam ler mais para escrever melhor. Não tem outra forma. Mas, agora vou te dar uma resposta um pouco diferente da que te dei na outra vez, porque já se passaram alguns anos e eu estudei um pouco mais. Eu li mais, também. Mas ainda se parte do primeiro ponto que precisa ler, sim. A pessoa precisa estabelecer uma relação

particular com o texto, se conectar ao texto. A base do português é constituída de leitura, escrita e tradução. Ao estudar outra língua, fiquei pensando nas estratégias que eu poderia criar para aprendê-la. Então eu vi que esses três são a base para o aprendizado de uma segunda língua. Para o aprendizado da segunda língua, claro que vamos precisar da primeira, para sermos capazes de fazer as traduções e as relações com o Português. Eu compreendo que nem todos vão conseguir estabelecer uma ótima relação com a leitura. Vai depender do quanto ele vai gostar de ler e isso vai influenciar no quanto ele vai se apropriar. Alguns vão se obrigar a ler em função do seu trabalho, do uso da internet, para a leitura de e-mails, entre outros textos. E isso é algo que aproxima mais os surdos da leitura agora, pois a internet nos obriga a ler e escrever mais. A diferença é o tipo de texto e também o tipo de relação com o Português que faça parte da sua vida. Mas se eu desejo que meu aluno, no futuro, tenha uma boa relação com a leitura e escrita, eu preciso começar esse trabalho bem cedo e junto com a família, desde bebê. Tem que dar o espaço para a criança ter o contato com a língua, os livros, as brincadeiras, o visual. Ele tem que pegar, explorar, rasgar, usar como dele. A criança precisa estabelecer uma relação, ter o contato com a língua, com o texto, a fim de que possa manter uma relação pessoal com ele. E também precisa ser o livro que ele quiser, sobre o assunto que ele quiser. Não adianta tentar obrigar a ler o que tu queres. A segunda questão é fazer entender que ler é uma obrigação dele, sim. Ele tem que se apropriar da leitura., da escrita e da tradução. Então o primeiro é começar cedo; segundo ter um tempo e espaço para o contato com a leitura, pegar o livro, ler, explorar, criar, fazer perguntas; terceiro tornar isso uma obrigação. A leitura tem que ser diária. Eu não posso passar um dia sem ler nada, pois é um prejuízo. Desculpa, mas não posso falar outra coisa. O mundo é movido por leitura de tudo à nossa volta. Tanto leio textos, quanto leio pessoas, coisas, etc. E eles tem que perceber que essas leituras do mundo podem ser registradas através da escrita. Vou contar uma experiência para vocês. Meu filho foi nos Estados Unidos e não sabia nada de Inglês.

ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa *CARTOGRAFIA DE EXPERIMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS PARA SURDOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE SURDOS*, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, tem como objetivo acompanhar os processos de construção de currículos para surdos com deficiência.

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através do método da cartografia, com produção de dados que inclui o acompanhamento de reuniões de formação pedagógica dos professores e acompanhamento da experimentação das propostas curriculares para surdos com deficiência.

Comprometo-me a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar da mesma e autorizo a utilização das respostas dadas em entrevista para análise da pesquisa.

Assinatura do Participante

Pesquisadora: Cássia Marins

Orientadora: Prof^a Dra Adriana da Silva Thoma

_____, _____, _____ de 2013.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Cássia Marins: (53) 9148-8759 – mensagem de texto

Adriana da Silva Thoma (Orientadora): (51) 3308-4365 (FACED/UFRGS)