

## **INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COMO OBJETO DE ANÁLISE**

### **INCLUSION OF THE DEAF STUDENTS IN THE MIDDLE SCHOOL: TEACHING'S ORGANIZATION AS AN OBJECT OF ANALYSIS**

*Cristina Cinto Araujo Pedroso<sup>1</sup>*

*Tárcia Regina da Silveira Dias<sup>2</sup>*

**RESUMO:** A educação inclusiva, em relação ao surdo, é capaz de oferecer à esse aluno condições para aprender, superando antigos paradigmas discriminatórios e excludentes baseados no oralismo e na comunicação total. Isso significa propiciar uso de procedimentos instrucionais adequados ao surdo, currículo bilíngue e bicultural, formação adequada de professores, intérprete educacional, presença de educadores surdos sinalizadores, interlocução entre surdos e ouvintes e reorganização da escola em todas as suas dimensões. Diante desse panorama, o estudo teve como objetivo analisar as condições de ensino de um aluno surdo inserido no Ensino Médio de uma escola pública estadual, com a presença de um professor fluente em Libras atuando como intérprete. Procederam-se registros sobre as atividades propostas na sala de aula e os relacionamentos do aluno surdo com professores e colegas ouvintes, durante três semestres letivos nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, e História. Foi possível constatar que a escola não mudou com a presença do aluno surdo e que o professor fluente em Libras, atuando como intérprete, assume, na sala de aula, a função de professor. Além disso, verificou-se que as ações por ele desenvolvidas possibilitaram a aprendizagem e participação do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem. Com base nos dados obtidos conclui-se a urgência de reorganização da escola na direção da inclusão e do bilinguismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação de surdos; bilinguismo; inclusão; surdez.

**ABSTRACT:** The inclusive education in relation to the deaf is able to offer to the student the conditions of to learn, overcoming old discriminatory and exclusionary paradigms based on oral and total communication. This means to provide adequate instructional procedures suitable for deaf, bilingual and bicultural curriculum, appropriate training of teachers, educational interpreters, presence of deaf flag educators, dialogue between deaf and hearing and reorganization of the school in all its dimensions. Faced with this panorama, the study had as objective to analyze the conditions of the education of the deaf student who is placed in the high school in a state school, with the presence of a teacher fluent in acting as an interpreter. We carried out records about the proposed activities in classroom and the relationship among deaf students, teachers and classmates, for three semesters of classes in Portuguese Language, Mathematics, Chemistry, Physics, Biology, and History. It was possible to find out that the school did not change with the presence of the deaf student and that the fluent Libras teacher, acting as an interpreter, assumed, inside the class, the position of a teacher. In addition, we verified that the actions he developed enabled learning and participation of the deaf student in the teaching-learning process. Based on the obtained data, we concluded the urgency in remodeling the direction of the school, heading to the inclusion and bilingualism.

**KEYWORDS:** deaf education; bilingualism; inclusion; deafness

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Araraquara/SP. Professora da Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Educação.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.

Este estudo tem como questão central o ensino para alunos surdos no contexto da educação inclusiva, especificamente, os conteúdos e as estratégias de ensino e de avaliação organizados no ensino médio de uma escola pública estadual.

Com a expansão do movimento de inclusão escolar<sup>i</sup> cresce o número de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>ii</sup> encaminhados aos contextos comuns de ensino, como os alunos surdos<sup>iii</sup>, fato que torna importante analisar, criteriosamente, as condições oferecidas pela classe comum para que o surdo aprenda e se sinta feliz nesse contexto.

O aluno surdo deve encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade como ser capaz e, para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou seja, que vá além dos pressupostos da escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola bilíngue e bicultural.

De acordo com os dados obtidos por Pedroso (2001) em entrevistas realizadas com surdos adultos, esses alunos, quando inseridos na classe comum, enfrentam muitos entraves à aprendizagem, entre eles cabe destacar: dificuldade na comunicação com seus colegas e professores ouvintes e precária interlocução; proibição ao uso da língua de sinais; uso predominante pelos colegas e professores da oralidade; falta de acesso aos componentes curriculares tratados na língua oral; e desconhecimento dos professores e colegas ouvintes das especificidades sobre a surdez. O fato de os surdos terem como primeira língua uma língua de sinais e não a majoritária do país; a língua de sinais ser uma língua completa capaz de garantir uma comunicação plena sobre qualquer temática; a falta de formação dos professores para ensinar alunos surdos e consequente uso de procedimentos inadequados, foram fatores, de acordo com Pedroso (2001), responsáveis pelo fracasso escolar de alunos surdos.

Além disso, por falta de conhecimento sobre como o surdo pode aprender a ler, escrever e a se relacionar com os conteúdos acadêmicos, esses alunos têm sido submetidos a processos formais de alfabetização e ensino, pensados por e para ouvintes (MARTINS, 2005).

Kyle (1999) também questiona os currículos elaborados e desenvolvidos por ouvintes com conhecimento insuficiente acerca dos surdos, incluindo o que se faz na passagem de uma escola monolíngue para uma escola bilíngue: traduzir o currículo da língua majoritária para a língua de sinais. A superação desse quadro e o bilinguismo não dependem apenas do conhecimento da língua de sinais e da sua introdução nas escolas. Considerando

apenas a Libras, é provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo. Na verdade, o currículo deveria se orientar pelas questões sociais, políticas e culturais da comunidade surda (SKLIAR, 1999; TARTUCCI, 2005).

Na perspectiva da educação para a pluralidade, o currículo deveria ser pensado como um instrumento político e democrático, portanto igualitário, ou seja, com potencial para promover a igualdade de oportunidades. Deveria, também, reconhecer as diferenças sociais e culturais e não privilegiar e marginalizar alunos de forma evidente (APLLE, 2002). Para Skliar (1999, p. 217), a participação do surdo na elaboração desse currículo torna-se fundamental porque “esse grupo esteve sempre subordinado a modelos educativos pensados e estruturados por ouvintes e para ouvintes imperfeitos, ou seja, modelos educacionais clínicos e restaurados”.

Reforçando essa proposição, Dias (2006) e Martins (2005) consideram que é preciso envolver os surdos nos processos de discussão, elaboração e implementação de políticas educacionais e curriculares e na construção do projeto político pedagógico da escola.

Em relação à participação dos surdos Kyle (1999, p.18) acrescenta:

Raramente há uma maioria de surdos no processo de tomada de decisões. [...] Uma vez que o sistema educacional é o majoritário, este currículo provavelmente é centrado na audição, ou seja, baseia-se numa perspectiva auditiva do mundo. [...]

Refletindo ainda acerca da inclusão de alunos surdos e do bilinguismo, Dias (2004) faz um alerta sobre essa imposição do poder dos ouvintes nas decisões que permeiam as questões educacionais desses alunos. O currículo deveria questionar essas relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença cultural.

A participação dos surdos é mais importante devido aos questionamentos que surgem no sentido de buscar um modelo que atenda as propostas de inclusão e bilinguismo nos contextos escolares comuns. Somente a inserção dos surdos no processo educacional pode auxiliar na elucidação desses questionamentos, alguns já previstos por Quadros (2006, p.15) e apresentados a seguir:

Como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais? Quem serão os interlocutores das crianças surdas? Como será promovida a interação social dos pares surdos? Como será a constituição do sujeito surdo? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais em escolas que utilizam o português como meio lingüístico? Como será garantido o processo de alfabetização e letramento na escrita da língua de sinais? Como será proporcionado o ensino do português com estratégias baseadas na aquisição de segunda língua?

Responder a esses questionamentos tem sido difícil principalmente porque os cursos de formação de professores apenas a partir do final da década de 1990 estão oferecendo disciplinas curriculares relacionadas com a educação de todos os alunos, por recomendação da LDB, Lei 9.394/96, (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP 9/2001). Especificamente em relação à educação do aluno com surdez, o Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436/02, determinou a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular nos cursos de formação de professores.

Contudo, a simples inserção de uma ou duas disciplinas nos currículos dos cursos de formação de professores não poderá garantir processos educativos adequados a todos os alunos, principalmente pelo fato de a oferta de tais disciplinas não está garantida na totalidade dos cursos de formação de professores do país.

Sobre a falta de formação dos professores para ensinar os alunos surdos, Silva e Pereira (2003) verificaram que apesar de os professores pesquisados verbalizarem acreditar na inclusão e no potencial dos surdos, suas atitudes eram contraditórias. Esses professores pareciam agir como se esses alunos fossem menos capazes, exigiam menos deles e eram mais tolerantes aos comportamentos inadequados. Para as autoras, esses fatos decorrem principalmente de concepções e atitudes equivocadas em relação à surdez.

Segundo Nóvoa (1992), o *como fazer* dos professores está intrinsecamente relacionado ao *por que fazer*; *para que fazer* e *para quem fazer*. Com base nessa relação, como as práticas voltadas para os alunos com surdez têm sido produzidas a partir das concepções e valores de professores ouvintes a respeito do aluno surdo e sua educação, não se tem considerado o *por que*, *para que* e *para quem fazer*.

Para superar essas condições na educação dos surdos, há urgência e relevância de se problematizar acerca do ensino de alunos surdos na interface da educação inclusiva e bilíngue, objetivando superar o quadro decorrente de modelos educacionais inapropriados às necessidades e especificidades educacionais desses alunos.

Cabe destacar que a educação bilíngue é uma proposta afinada com os princípios da educação inclusiva, uma vez que ela pode propiciar as condições necessárias à aprendizagem do surdo. De acordo com Dias (2004, p. 37), os dois movimentos, a inclusão e o bilinguismo “têm por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade social, ou seja, criar condições para que as pessoas, em suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades semelhantes na vida social”

Para Mittler (2003, p. 25), a inclusão escolar implica em reforma e reestruturação das escolas como um todo e essas mudanças incluem:

[...] o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

E como, complementarmente, propõe Skliar (2006, p.16):

Mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudança na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos, etc.

Em relação aos alunos surdos, a reestruturação da escola implica criar condições de interlocução entre os professores ouvintes e seus alunos surdos, garantir práticas pedagógicas adequadas aos surdos, viabilizar o aprendizado por meio da língua de sinais, propiciar o intercâmbio entre os surdos, e incluir o professor surdo e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais na equipe de profissionais da escola.

Valorizando os pressupostos do bilinguismo e a participação dos surdos nas definições da sua escolarização, Dias (2004, p. 39) acrescenta:

[...] as reivindicações da comunidade para [...] o ensino de surdos [...], devem ser vistas como propostas emergentes do movimento de inclusão, resultantes da busca de uma escolaridade com maior qualidade para os alunos surdos.

Para a mesma autora, qualquer pessoa deveria ter condição de agir autonomamente e decidir sobre a sua vida de acordo com os seus interesses e necessidades, ou seja, de participar nas instituições e na comunidade de maneira democrática e visando a qualidade dos processos, como proposto no bilinguismo e no movimento de inclusão.

Esse processo de reconhecimento do potencial do surdo em participar das decisões sobre sua educação busca superar uma história marcada pelo autoritarismo e pelo controle do ouvinte, principalmente quando as políticas apontam para a sua educação nas escolas comuns. Os surdos serão elementos-chave no processo de construção da escola para todos, tornando-as inclusivas. Aqui é importante considerar a possibilidade de garantir tais condições a partir da organização de escolas pólos, como sugerido por Dias (2006)<sup>iv</sup>.

A escola pólo parece, até o momento, a melhor saída para a educação dos surdos orientada pelos princípios do bilinguismo e da inclusão porque garante as condições essenciais de escolarização, como: a língua de sinais, a interação com surdos fluentes nessa

língua, a organização da comunidade surda, entre outras. Além disso, a concentração maior de surdos em uma mesma escola viabiliza o ensino da língua de sinais para profissionais da escola e familiares, favorece a formação de professores e concentra recursos financeiros, humanos e tecnológicos.

Contudo, Dias (2006) adverte que a organização da escola pólo não pode se restringir a ações locais. Deve envolver todas as instâncias educacionais, ou seja, o projeto pedagógico das escolas, das secretarias da educação e diretorias de ensino, incluindo a reformulação do currículo e a formação dos educadores.

Na organização da escola para o surdo, McCleary (2006) propõe um modelo que envolve o sistema educacional, de maneira geral, na organização da escola bilíngue e bicultural: a *imersão de mão dupla*. Nesse modelo as salas de aula seriam constituídas por alunos surdos e ouvintes. O ambiente fica rico e autêntico para a aprendizagem das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, com os nativos, surdos e ouvintes, e onde um grupo contribui com a aprendizagem do outro. De acordo com o autor, esse modelo pode contribuir com a realização dos princípios da educação inclusiva da melhor maneira: valorizando o potencial do surdo na medida em que poderá se comunicar, raciocinar e contribuir na sua língua e possibilitando aos ouvintes conhecer a língua de sinais e o jeito de ser do surdo.

Frente a esse panorama, o estudo teve como objetivo analisar as condições de ensino para um aluno surdo inserido no Ensino Médio de uma escola pública estadual, com a presença de um professor fluente em Libras atuando como intérprete. Procederam-se ao registro, durante três semestres letivos, de observações nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, e História.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A abordagem qualitativa representou o caminho adequado à pesquisa, tendo em vista a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006). Essa abordagem vem possibilitando discussões sobre os problemas educacionais dos surdos.

Decidiu-se, também, pelo emprego do estudo de caso, uma vez que o foco era a escola e o pesquisador pretendia acompanhar a evolução de um processo e suas relações (TRIVIÑOS, 2006). O estudo de caso é definido por Triviños (2006, p.133) como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

A pesquisa foi realizada em uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, em uma escola pública estadual.

Os dados foram obtidos por meio de registros realizados pela pesquisadora em diário de campo. A pesquisadora, também fluente em língua de sinais, atuou como intérprete na sala de aula.

Os registros foram realizados prioritariamente logo após as intervenções na sala de aula e envolveram os seguintes dados: a) *conteúdos* desenvolvidos, *estratégias de ensino e de avaliação* empregados em cada uma das disciplinas e b) aspectos significativos relacionados à *interação entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo*. Para este estudo serão discutidos os dados referentes aos *conteúdos* desenvolvidos, *estratégias de ensino e de avaliação* empregados em cada uma das disciplinas.

## **DISCUSSÃO DOS DADOS REGISTRADOS NO DIÁRIO DE CAMPO DAS AULAS OBSERVADAS: OS CONTEÚDOS E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO**

Durante os três semestres de intervenção, o professor fluente em Libras acompanhou as aulas de seis disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, e História), garantindo intervenções semanais de 37,5% a 47,8% das, em uma média de 45,9%.

Esse índice indica que o aluno surdo pôde contar com esse profissional em, aproximadamente, metade das aulas ministradas, assegurando que nenhum conteúdo fosse completamente desenvolvido sem o acompanhamento do professor fluente em Libras. Além disso, foi possível garantir a interlocução em Libras e a participação do aluno surdo durante o processo de ensino-aprendizagem no período considerado.

Na sequência, serão apresentados e discutidos os conteúdos e as estratégias de ensino e de avaliação empregadas nas seis disciplinas.

O ensino da gramática da Língua Portuguesa para o aluno surdo seguiu o mesmo programa desenvolvido com os alunos ouvintes, falantes dessa língua. Os conteúdos não foram alterados para o aluno surdo, com exceção de uma única situação. Em uma aula, especificamente sobre sílaba tônica e acentuação, a professora percebeu, durante exposição oral, que aquele conteúdo era inadequado ao surdo, pois a compreensão dos conceitos passava por uma consciência sonora e pela audição. Nesse caso, orientou a professora fluente em Libras a desconsiderá-lo, informando que não entraria na avaliação do aluno surdo. As estratégias de ensino e de avaliação também não foram alteradas para esse aluno.

Aqui, cabe considerar que a relação do aluno surdo e do aluno ouvinte com a língua majoritária é diferente, principalmente porque a língua majoritária é a primeira língua dos ouvintes e a segunda dos surdos. Os ouvintes chegam à escola com domínio da língua majoritária na modalidade oral e os alunos surdos chegam à escola sem domínio da língua majoritária nas modalidades oral e escrita e sem domínio da língua de sinais, pois a maioria dos surdos tem pais ouvintes e não teve a oportunidade de se apropriar de sua primeira língua na interação com surdos fluentes (SKLIAR, 1997).

A escola é, então, um espaço linguístico privilegiado aos surdos, onde poderão encontrar surdos sinalizadores e se apropriar da língua de sinais. Ao mesmo tempo, se a escola for organizada para ouvintes, a Língua Portuguesa será a primeira língua e a língua de instrução e a criança surda não apresentará “uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever” (KARNOPP; PEREIRA, 2004)

Como proposto por Dias (2006) e McCleary (2006) seria necessário implementar, para os alunos surdos, programas bilíngues, respeitando-se a coexistência no espaço escolar da língua de sinais e da Língua Portuguesa. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), nesses programas é preciso definir qual será a primeira língua e qual será a segunda e como a criança terá acesso às duas línguas: se permeando as atividades escolares ou se estudadas em horários específicos.

Para Quadros e Schmiedt (2006), há pelo menos três modelos de educação bilíngue, dependendo das características e das ações políticas desenvolvidas em cada realidade.

No primeiro, a língua de instrução é a língua de sinais e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua. No segundo, a língua de sinais também é a língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas séries iniciais do ensino fundamental. Nas séries seguintes, o aluno surdo é encaminhado para as classes de ouvintes nas quais a Língua Portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais e o ensino do português ocorre nas salas de recursos, como segunda língua. No terceiro, existe o intérprete, desde as séries iniciais, que assume a função de professor, e a língua de sinais é a língua de instrução. Além desses, há situações em que os professores desconhecem a língua de sinais e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir uma educação bilíngue aos alunos surdos, os quais ficam privados de seu direito à educação, à comunicação e à informação, pois não se estabelece interlocução em sua primeira língua.

Independentemente do modelo, Quadros e Schmied (2006) afirmam que uma condição essencial na educação bilíngüe para os surdos é a presença de professores bilíngües.

Na realidade estudada, nenhum professor das seis disciplinas consideradas apresentava domínio da língua de sinais, impossibilitando a implementação de um modelo bilíngüe na escola.

Adicionalmente, no bilinguismo, o ensino da Língua Portuguesa deve ocorrer depois da apropriação da primeira língua, a de sinais, como base para a aprendizagem da língua majoritária, que deve ocorrer primeiramente na modalidade escrita. O ensino da língua majoritária para surdos precisa atender aos princípios do ensino de segunda língua.

O professor de Língua Portuguesa não buscou implementar um modelo de ensino de segunda língua, mesmo quando expressou reconhecer a importância da língua de sinais no processo ensino-aprendizagem e a necessidade de ajustar o programa para surdos. Sob essas condições, foi necessário que o professor fluente em Libras organizasse o conteúdo trabalhado e viabilizasse a instrução em Libras e a implementação de estratégias adequadas aos surdos.

A situação do aluno surdo no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mostra sua condição de oprimido: é usuário da língua de sinais, mas deve aprender em Língua Portuguesa, o que fere o “direito de interagir com o conhecimento através do uso de sua primeira língua, a língua de sinais” (GIORDANI, 2004, p. 73).

Segundo BRASIL (2004), no ensino da Língua Portuguesa para surdos, como segunda língua,

[...] um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação lingüística e (multi)cultural. (BRASIL, 2004, p. 132).

No caso do programa de Literatura, o currículo poderia ser incrementado com produções artísticas e literárias de pessoas surdas, como uma valorização da cultura surda. Além disso, deveria contemplar aulas de Língua de Sinais, inclusive da sua gramática.

Especificamente em relação às estratégias de ensino, o ensino de Literatura ocorreu predominantemente por meio da aula expositiva e de exercícios de fixação copiados do livro didático e corrigidos oralmente, mostrando que essas aulas foram desenvolvidas

considerando-se apenas o aluno ouvinte. Nesse caso, o professor fluente em Libras favoreceu o acesso do aluno surdo aos conteúdos, o que evidencia a importância desse profissional na escolaridade dos surdos em escolas para ouvintes.

Durante o programa de Literatura, verificou-se apenas uma adaptação curricular relacionada à estratégia de ensino. O aluno surdo foi dispensado de copiar o conteúdo do livro didático. Enquanto seus colegas faziam a cópia do texto, ele estudava o conteúdo diretamente no livro, sob a orientação e a interpretação do professor fluente em Libras. Essa decisão, tomada pelo professor da disciplina, baseando-se em orientações do professor fluente em Libras, cuja função foi muito além da interpretação, adentrando no espaço pedagógico. As aulas de Literatura, com a intervenção do professor fluente em Libras, possibilitaram ao aluno surdo refletir sobre o conteúdo em sua primeira língua, condição essencial à construção do conhecimento (QUADROS; SCHMIED, 2006).

Como estratégias de avaliação dos conteúdos de Literatura, o professor utilizou prova individual sem consulta e seminário em grupo. O aluno surdo pôde participar dos seminários com o apoio do professor fluente em Libras, na preparação e na apresentação, o que mostrou o seu potencial. O aluno apresentou seu trabalho em Libras e o professor fluente em Libras realizou a interpretação para o português. Essa dinâmica foi percebida como muito positiva: pela possibilidade de participação do aluno surdo nas atividades e pelo contato da classe com a Libras em uso.

As estratégias de ensino da escrita para surdos compreendem considerar dois temas: letramento e minorias, cujo cruzamento tem sido discutido apenas recentemente (KARNOPP; PEREIRA, 2004).

O processo de ensino da leitura e da escrita às crianças surdas encontra inúmeros obstáculos, como apontados por Karnopp e Pereira (2004): falta de acesso à língua de sinais; ausência da primeira língua para construir o conhecimento da segunda; pouca familiaridade com o português; pouco acesso às conversas no núcleo familiar; pouco contato com as histórias transmitidas de geração em geração; pouco uso da leitura e da escrita por pais ouvintes; muito tempo gasto no treinamento auditivo e na fala. Essas dificuldades resultam em alunos surdos que, mesmo depois de anos de escolarização, “sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que lêem” (KARNOPP; PEREIRA, 2004, p. 35). Embora esse comportamento não signifique incapacidade para a leitura, denunciam processos inadequados de ensino.

No caso do aluno participante deste estudo, observações assistemáticas de seu desempenho e de sua produção mostram que apesar da fluência em Libras apresentava

dificuldades de compreender textos lidos e apresentava uma produção escrita com: uso inadequado de preposições e artigos, problemas de concordância, justaposição de elementos da língua de sinais e da Língua Portuguesa, frases e palavras justapostas, confusas e sem sentido comunicativo, e emprego de verbos no infinitivo. O texto produzido, contudo, era rico em conteúdo.

O ensino de redação se organizou em torno de leitura e escrita da Língua Portuguesa e tiveram como um dos recursos didáticos textos produzidos por e para ouvintes. Aqui, cabe considerar que o ensino da escrita para surdos deve valorizar os textos produzidos pelos surdos para refletir sobre a própria produção.

Nessas aulas, o professor de apoio interpretou a exposição do professor e orientou o aluno na construção dos textos, explicando o tema sugerido, lendo e explicando os artigos sugeridos como base e orientando a construção dos textos. Essas produções foram acompanhadas pelo professor fluente em Libras e entregues ao professor da disciplina, quando solicitado. O professor da disciplina respeitou o produto e o considerou na avaliação.

No ensino da língua escrita, Quadros e Schmied (2006) sugerem que as produções do aluno surdo sirvam para reflexões sobre a própria língua e a língua majoritária. Destacam a importância das produções em sinais como textos literários, por exemplo, no ensino da Língua Portuguesa escrita. Para as autoras é importante incentivar o registro das produções para que possam ser usadas no desenvolvimento da escrita de outros alunos.

Concluindo, as questões observadas em relação ao ensino da Língua Portuguesa (Gramática, Literatura e Redação) mostram o distanciamento de uma educação bilíngue e do ensino do Português como segunda língua. A aprendizagem e participação do aluno surdo foram viabilizadas pelo professor fluente em Libras o que aponta a importância desse profissional. Os dados mostram, também, a relevância da formação continuada de professores para conhecer a “especificidade do ensino de leitura e escrita do surdo, tendo como foco uma situação bilíngue”. (KARNOPP; PEREIRA, 2004, p. 39).

O ensino da Matemática ocorreu por aula expositiva com exercícios de fixação. Nessa disciplina, o aluno surdo tem sempre apresentado um bom desempenho, entre os melhores da classe. Esse aluno tem maior dificuldade na Língua Portuguesa e nas disciplinas que a envolvem como História, Biologia e Geografia (PEDROSO, 2001).

No programa da Matemática, a estratégia de ensino se restringiu a aula expositiva com exposição de conceitos, definições e exemplos na lousa e acompanhada de exercícios de fixação propostos e corrigidos na lousa. A oralidade foi o principal meio de comunicação nas explicações dos conteúdos e nas resoluções dos exercícios.

Nessas situações, o professor fluente em Libras interpretou as aulas, deparando-se com dificuldade quanto aos sinais de conceitos específicos, fato que indicou a importância da formação na área.

A resolução dos exercícios na lousa é estratégia adequada ao aluno surdo, pois explora a dimensão visual e favorece a memorização dos passos na resolução dos exercícios.

Outro aspecto em relação ao ensino da Matemática é o fato de o professor desenvolver sua aula de maneira semelhante: exposição na lousa e resolução de exercícios, contribuindo para o surdo se sentir mais seguro e menos dependente de orientações do professor fluente em Libras, pois as etapas eram conhecidas e estavam incorporadas.

Por fim, apesar de provas individuais e sem consulta, os exercícios propostos eram semelhantes aos propostos e corrigidos nas aulas. Isso favorece um bom desempenho do aluno.

As questões na disciplina de Química foram semelhantes às aquelas de Matemática. O programa de ensino não foi alterado para o aluno surdo e utilizou-se de um único procedimento de ensino, a aula expositiva com conceitos, definições e exemplos na lousa, acompanhados de exercícios de fixação propostos e corrigidos. As explicações dos conteúdos foram, predominantemente, orais, e a fala do professor sempre acompanhou a resolução dos exercícios.

Nessa disciplina, o professor fluente em Libras encontrou mais dificuldade com os termos específicos da área e desconhecimento dos sinais correspondentes. Como recurso, pesquisou no Dicionário de Língua Brasileira de Sinais (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001) para as intervenções na sala de recursos. Quando o conceito estava disponível, a definição era estudada com o aluno surdo.

Parte dos conteúdos desenvolvidos em Química era demonstrada por resolução de exercícios, o que era favorável ao aluno surdo, pois a repetição permitia ao aluno concluir as atividades, como em Matemática.

Outros conteúdos, contudo, exigiam compreensão teórica de conceitos. Nesses casos, para a compreensão do aluno foi necessário o emprego de outras estratégias e recursos de ensino na sala de recursos em período oposto ao das aulas do ensino médio. Nessas intervenções, o professor fluente em Libras utilizou-se de figuras, desenhos, dicionário ilustrado de Libras e *softwares* educativos para ilustrar os conceitos. Além disso, organizou esquemas e mapas conceituais na lousa e no caderno do aluno como uma estratégia para sintetizar conteúdos, destacar os mais relevantes e demonstrar a relação entre conceitos. Esses

procedimentos mostram que a atuação do professor fluente em Libras foi muito além da interpretação. No caso específico de Química, se a atuação desse professor se limitasse à interpretação das aulas certamente o aluno surdo não compreenderia parte dos conteúdos e não apresentaria bom desempenho.

A importância da participação do professor fluente em Libras no processo ensino-aprendizagem foi percebida pelo professor da disciplina. Quando entrevistado, expressou sua dificuldade para ensinar o aluno surdo e relatou que sua aula fica sob responsabilidade do professor fluente em Libras.

A avaliação foi por meio de prova individual e sem consulta, porém com reprodução de exercícios propostos nas aulas e corrigidos na lousa, o que possibilitou ao aluno surdo apresentar bons resultados.

Em relação aos conteúdos teóricos, os estudos na sala de recursos com estratégias diferenciadas foram fundamentais: as sínteses e os esquemas elaborados facilitaram o estudo, a compreensão dos conteúdos e a realização das provas.

A relação do aluno com o programa de Física foi a mesma observada em Matemática, ainda que as exposições dos conteúdos de Física contaram com desenhos ilustrativos dos conceitos e fórmulas. Os desenhos favoreceram a compreensão do aluno surdo, pois exploraram o aspecto visual, facilitando a apreensão das fórmulas e dos conceitos por caminhos pedagógicos mais concretos.

Com os desenhos, o professor fluente em libras não precisou complementar a aula, mostrando que o uso de estratégias adequadas na sala de aula diminui a necessidade do professor de apoio assumir a dimensão didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem. Indica, também, que atender ao aluno surdo não significa prejudicar e comprometer a qualidade do ensino para os demais alunos. As ilustrações facilitaram, também, a aprendizagem dos alunos ouvintes.

O ensino do Biologia baseou-se exclusivamente na aula expositiva a partir da exposição de conceitos e definições na lousa. O uso exclusivo de tais procedimentos mostra que o programa de ensino da disciplina de Biologia não foi ajustado às necessidades do aluno surdo. Exposição da matéria na lousa no português escrito e a explicação oral não permitiram o acesso, do aluno surdo, aos conteúdos. O aluno copiou a matéria, mas isso não foi suficiente para a compreensão do conteúdo. A matéria foi sempre um texto retirado do livro didático, sem nenhuma adaptação, como por exemplo, o uso de ilustrações ou de exemplos que pudessem facilitar a compreensão dos termos específicos da disciplina e dos conceitos.

O acesso ao conteúdo foi viabilizado pela intervenção do professor fluente em Libras que interpretou as aulas e realizou, na sala de recursos, explicações adicionais com desenhos, mapas conceituais, sínteses, *softwares* educativos, gravuras, vídeos e livros didáticos.

Ao final de cada unidade, o professor propôs um questionário para fixação, corrigido oralmente. O professor fluente em Libras orientou o aluno na realização dessa atividade e corrigiu a sua produção.

O aluno surdo foi submetido às mesmas avaliações dos demais, entretanto, o professor permitiu as provas na sala de recursos, utilizando-se o tempo necessário, com consulta de material didático e com orientação do professor fluente em Libras. É importante destacar que tais procedimentos foram adotados, não porque o professor da disciplina os reconhecesse como direito do aluno surdo, mas porque a presença dele na classe, durante as provas, era percebida pelo professor como prejudicial aos demais alunos, principalmente quando tentava esclarecer alguma questão.

Em relação à avaliação dos cadernos, o aluno surdo recebeu sempre o melhor conceito, pois o seu caderno, além de organizado, apresentava o registro de todas as aulas. Ainda como instrumento de avaliação, o professor da disciplina propôs uma pesquisa em grupo e o professor fluente em Libras acompanhou o aluno surdo viabilizando a interlocução com os demais alunos.

Finalmente, chamou atenção no ensino de Biologia a ausência de recursos visuais na explicação de conceitos, ao mesmo tempo complexos e abstratos. O uso de ilustrações poderia favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

As aulas de História contaram com diferentes estratégias de ensino. Em todas as aulas o professor procurou estimular a participação dos alunos, priorizou as atividades em grupo sob sua orientação, solicitou opinião sobre os temas trabalhados, provocou debates e criou uma atmosfera propícia à crítica e à argumentação. Além disso, incrementou aulas com recursos visuais, filmes ou músicas. Quando o professor utilizou uma música, disponibilizou a letra impressa.

A diversificação das aulas ampliou as possibilidades de participação do aluno surdo o que, conseqüentemente, lhe permitiu mostrar o seu potencial. O professor fluente em Libras apoiou o aluno surdo em todas as dinâmicas. A intervenção do professor fluente em Libras, nessa disciplina, se limitou à interpretação para a língua de sinais das explicações e participações dos colegas.

No caso de História, o professor fluente em Libras não realizou atividades adicionais. A interpretação foi suficiente para garantir o acesso do aluno surdo ao conteúdo desenvolvido porque as estratégias de ensino foram mais adequadas ao surdo. Por exemplo, os textos utilizados pelo professor foram curtos, direcionados ao tema, frequentemente ele disponibilizou um roteiro para orientação do estudo e realizou uma síntese na lousa por meio de um mapa conceitual ou de tópicos.

## **TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES**

Quanto aos **conteúdos** e às **estratégias de ensino e de avaliação**, nas seis disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia e História) não foram realizadas alterações ou adequações no conteúdo para o aluno surdo. Apenas um conteúdo foi eliminado em gramática da Língua Portuguesa.

A manutenção dos conteúdos pode indicar, por um lado, que os professores acreditam no potencial do aluno surdo para acompanhar o programa elaborado para os alunos ouvintes, mesmo que isso só seja possível com a intervenção do professor fluente em Libras. Por outro lado, pode indicar falta de conhecimento do professor quanto ao surdo e de recursos didático-pedagógicos para reorganizar o processo de ensino atendendo a todos os alunos, como requer uma sala de aula inclusiva.

As adaptações curriculares estão previstas nas políticas educacionais (BRASIL, 1999; BRASIL, 2001) e envolvem decisões acerca dos objetivos, dos conteúdos, procedimentos didáticos, da avaliação e da temporalidade. Especificamente em relação aos conteúdos, Brasil (1999, p. 39) orienta:

As adaptações relativas aos conteúdos incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para serem adotados. Dizem respeito: À introdução de novos conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular; Eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno. Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram de ser eliminados.

Complementarmente, Brasil (2001, p. 2) estabelece que:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...] XVIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves

deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental .

Ao ensinar Literatura, a professora mostrou interesse em relação à participação do surdo no seminário, pois poderia contar com a professora fluente em Libras na preparação e apresentação. Ao eliminar um conteúdo de gramática e ao se preocupar com a participação do aluno surdo no seminário, indica percepção da condição linguística desse aluno. Apesar dessa sensibilidade, a língua majoritária permaneceu sendo ensinada como primeira língua também para o surdo, contrariando as diretrizes atuais.

As aulas observadas se restringiram, predominantemente, à exposição oral, sem a adição de recurso visual, desconsiderando-se o surdo como ser visual.

Apesar das preocupações com o aluno surdo, nas aulas, os professores privilegiam a atenção de toda a classe e não se dirigem ao surdo individualmente.

Estratégias comumente utilizadas por professor em situações comuns de ensino, mas inadequadas ao surdo, foram frequentes, tais como: ler em voz alta textos do livro didático, explicar oralmente conteúdos apresentados na lousa sem recurso gráfico (como cartazes ou desenhos), ditar textos explicativos, ditar questões a serem respondidas como exercício de fixação da matéria, falar de costas, explicar oralmente trabalhos e pesquisas a serem feitos. Os professores ensinavam sem reconhecer a condição diferenciada do surdo, explicavam e davam instruções para todos igualmente.

Considera-se que, por isso, os professores acabam delegando ao professor fluente em Libras a função de ensinar e não modificam a sua prática. Isso explica porque o professor fluente em Libras assumiu o ensino para o aluno, ultrapassando a função de intérprete.

Dados semelhantes foram obtidos por Tartucci (2005) quando observou alunos surdos em salas de aula de ouvintes. De acordo com a autora, não é “[...] observado respeito ao modo peculiar de funcionamento de aprendizado do aluno surdo, uma vez que não ocorre alteração metodológica que considere suas necessidades.” (TARTUCCI, 2005, p. 34).

De acordo com as observações deste estudo e das de Tartucci (2005), os professores agem na sala de aula como se o aluno surdo não estivesse ali. Durante a aula, não procuram ser entendidos pelo aluno surdo, não alteram a aula e realizam poucas adequações. A prática escolar não se dirige ao aluno surdo, é como se ela fosse inflexível.

Apesar desses desencontros entre as necessidades do surdo e as estratégias didáticas, o aluno obteve bom aproveitamento nos programas desenvolvidos, como aparece

nas notas obtidas, o que pode ser atribuído ao seu esforço pessoal e ao apoio do professor fluente em Libras.

As observações revelam que o comportamento do aluno surdo não se distancia do comportamento dos seus colegas ouvintes. O aluno surdo, entretanto, se utiliza de algumas estratégias de sobrevivência, as quais mascaram a sua exclusão, as suas dificuldades e permitem que acompanhe “aparentemente” o ritual da sala de aula.

O aluno surdo neste estudo alternava o seu olhar entre o professor fluente em Libras e o professor da disciplina, balançando a cabeça para o professor da disciplina, gesto que indica compreensão ao que está sendo falado. Copiava sempre da lousa e tinha um caderno impecável, possivelmente mais cuidado e completo do que a maioria de seus colegas. O aluno surdo copiava mais lentamente a matéria. Na maior parte das vezes, terminava sozinho ou copiava depois do caderno de algum amigo. Contudo, abria e fechava o livro ou o caderno em momentos adequados, acompanhava a classe nas entradas e saídas, como se estivesse respondendo ao sinal. Enfim, respeitando as normas e a rotina da escola. Essas ações permitem supor que está integrado ao grupo, mas, ao contrário, podem indicar um processo de inclusão excludente.

Foi observado, também, que mediante a manifestação de dúvida do aluno, o professor mostrou no livro o que ele deveria copiar de resposta, como se fazendo isso ele (o aluno) estivesse aprendendo.

Tartucci (2005, p.61), refletindo sobre a mesma questão, assim se manifesta:

Nas observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que o aluno surdo estava atento a tudo o que acontecia na classe, levantou muitas vezes, mexeu com os colegas, mas no momento em que a professora colocou algo novo na lousa, imediatamente sentou e copiou.

Assim, cumprir o ritual e copiar representa uma das estratégias do aluno para responder à expectativa do professor e garantir a sua permanência na classe comum. De alguma maneira, essas estratégias apresentam parte das habilidades esperadas de todos os alunos. Por exemplo, copiando e reproduzindo, os surdos se mostram participantes e ativos. Nas palavras de Góes e Tartucci (2003, p.110), “[...] ao aprender a ser aluno ele incorpora artifícios que simulam a vivência do processo de letramento”.

Sobre a relação do surdo com a cópia, Tartucci (2005) argumenta que as atividades de escrita desenvolvidas na sala de aula não envolvem, na maior parte das situações, interpretação, produção e criatividade, permitindo ao surdo participar. Entretanto, quando a situação requer outro comportamento, as atividades ficam por fazer ou eles copiam

dos colegas. Para a autora, esses comportamentos são aceitos pelo professor em razão da falta de confiança no potencial do aluno surdo.

Diferente da interpretação de Tartucci (2005), os professores deste estudo não apresentaram opção ao aluno surdo, pois dizem acreditar no potencial desse aluno.

Em relação aos processos de avaliação, esses foram tratados de maneira flexível pelos professores e gestores, de acordo com o previsto em Brasil (2001). Sempre que necessário, os professores concederam maior tempo para que o aluno surdo concluir a avaliação e propuseram um instrumento diferente dos demais, eliminando ou modificando alguma questão prevista originalmente. Esses ajustes foram realizados apenas para o aluno surdo, representando adaptações no nível individual<sup>v</sup>, não atingindo o currículo e nem tão pouco o projeto pedagógico. Além disso, consideraram importante a atuação da professora fluente em Libras nos momentos de avaliação.

Para concluir, é oportuno salientar que a dinâmica de sala de aula foi pouco modificada com a presença do aluno surdo, mesmo quando os professores demonstraram consciência de que isso seria necessário para esse aluno aprender e estabelecer interlocução com os ouvintes. As mudanças introduzidas estiveram relacionadas, na maior parte das situações, à atuação do professor fluente em Libras e à sala de aula, mas não evoluíram para currículo e o projeto pedagógico. Dessa maneira, se limitaram a ações pontuais e não envolveram a escola na sua totalidade, de acordo com o proposto por Dias (2006).

## Notas

<sup>i</sup> O conceito de inclusão difere do conceito de integração, predominante no Brasil até a década de 1980, o qual tinha como pressuposto que o problema pela não aprendizagem estava centrado nos alunos. Mittler (2003) esclarece que na perspectiva da integração não havia pressuposição de mudança da escola, ao passo que a inclusão destaca a necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

<sup>ii</sup> De acordo com Brasil (2008), os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles com deficiências (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

<sup>iii</sup> Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

<sup>iv</sup> Aqui, o termo “escola pólo” caracteriza uma instituição de ensino que se especializa em atender uma necessidade educacional específica, de maneira a favorecer a organização escolar de um município para implementar mudanças necessárias; para evitar o isolamento de alunos pertencentes a um grupo minoritário; e para facilitar o intercâmbio nessa comunidade.

<sup>v</sup> As adaptações individuais têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (BRASIL, 1999).

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da.

*Currículo, cultura e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental./ Secretaria de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001*. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm). Acesso em: 11 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm). Acesso em: 29 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. *Ensino da Língua Portuguesa para surdos: caminhos da prática pedagógica*. v.1. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos) In: SALLES, H. M. M. L. et al. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm). Acesso em: 29 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC: SEESP, de Janeiro de 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). Acesso em: 20 set. 2008.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilingüismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Universidade Estadual Paulista. v. 8, n. 2, 2002. Marília: ABPEE/FFC – Unesp – Publicações, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua brasileira de sinais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

DIAS, T. R. Educação de surdo, inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação de surdos na escola pública e bilingüismo. *Anais do V Congresso Internacional do INES e IX Seminário Nacional do INES*. Surdez: família, linguagem, educação. 2006. (no prelo)

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação: 2004.

GLAZER, N. O dilema radial na década de 70. *Diálogo*. Rio de Janeiro, v.1, 1972, p. 90-102.

GÓES, M. C. R. de; TARTUCCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KARNOPP, L. B. E PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação: 2004.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v. 1.

MARTINS, S. E. S. de O. *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005.

MCCLEARY, L. Bilingüismo para surdos: brega ou chique? (Mesa redonda: Os surdos e o bilingüismo – da Casa para o Mundo (29 de setembro de 2006). *V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional*. Surdez: Família, Linguagem, Educação. Rio de Janeiro: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PEDROSO, C. C. A. *Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.

QUADROS, R. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Caderno CEDES*, v. 26, n. 69, maio/ago. Campinas, 2006.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 19 n.2, p. 173-176, mai./ago. 2003.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

TARTUCCI, D. *Re-significando o “ser professor”*: discursos e práticas na educação de surdos. 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, 2005.

TRIVIÑOS, N. S. A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

Recebido em novembro de 2010

Aprovado julho de 2011