

O CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR SOBRE A DIFERENÇA DOS SURDOS

DORZIAT, Ana – UFPB

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

I. INTRODUÇÃO

A escola pública é um direito de todos. Esta é uma premissa inquestionável, não apenas porque é garantida em lei, mas, sobretudo, porque está respaldada no conceito de uma educação justa, participativa e de superação de movimentos que contribuem para uma exclusão social cada vez mais acentuada. No entanto, ao sairmos do terreno teórico-legal e observarmos a prática educacional cotidiana, temos notado um processo de institucionalização, cada vez mais acentuada, da discriminação e da exclusão, em procedimentos tidos como neutros e imparciais.

Quando o discurso oficial, através da legislação vigente, faz menção a outros mundos, outras realidades, como é o caso dos ditos “portadores de necessidades educativas especiais”, o assunto é tratado de forma beneficente e caritativa. Ao mesmo tempo em que preconiza que a escola deve estar aberta para atender a todos, argumenta sobre os ganhos trazidos para a formação dos indivíduos “normais”, com o convívio social com as diferenças. De fato, não tem havido iniciativas que busquem superar as atitudes de tolerância e se encaminhem para uma efetiva mudança no processo educativo como um todo que venham a valorizar as diferentes maneiras de elaborar o mundo, oportunizando, assim, igualdade de condições de desenvolvimento a todos.

Para se construir um ambiente educacional realmente atento às diferenças, é necessário criar espaços adequados a que o aluno realize suas próprias elaborações, compartilhe suas dúvidas, suas descobertas, exerça, enfim, sua capacidade de ser agente da sua formação. Esse ambiente só poderá ser construído se forem consideradas as múltiplas possibilidades de apreensão e de elaboração de mundo, de experiências etc.

Nessa perspectiva, uma inclusão escolar só é possível de ser vislumbrada se forem consideradas as peculiaridades culturais na formatação do currículo escolar. Dentre as muitas existentes, está a das pessoas surdas, que desenvolveram ao longo de suas vidas estratégias visuais-gestuais de apreensão e de expressão de mundo, constituindo o que se passou a denominar de cultura surda. Por isso, nos perguntamos: as práticas pedagógicas têm assimilado os princípios de um ensino culturalmente

engajado? Como vem se dando o processo inclusivo, tendo em vista os alunos surdos? Como os professores expressam seu fazer pedagógico-curricular, tendo em vista as especificidades da surdez?

Diante dessas questões, desenvolvemos um estudo em escolas da rede pública regular de ensino da cidade de João Pessoa-PB, que recebiam alunos surdos, com o objetivo de analisar as concepções subjacentes de currículo dos professores, que possuíam alunos surdos inseridos em suas salas de aula.

II. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE SURDOS E O CURRÍCULO PARA AS DIFERENÇAS.

Por um período considerável, o objetivo maior da Educação Especial foi a integração dos ditos deficientes na sociedade. O termo *integração* era usado, basicamente, para representar o processo educacional dos alunos especiais em escolas comuns, juntos com os “normais”. Para atingir esse objetivo, o trabalho realizado nas instituições especiais era voltado ao processo de reabilitação, visando a suprir as lacunas cognitivas, comportamentais, lingüísticas e sociais dos alunos. A partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), é fomentado o debate sobre os direitos individuais e aberto espaço para novas discussões, inclusive sobre o direito à educação. É nesse contexto que foram semeadas as primeiras idéias sobre a inclusão. Nas décadas seguintes, são produzidos vários documentos e ações que contribuíram para ampliar esse debate nos âmbitos internacional e nacional.

A posição oficial favorável à inclusão se sustenta nos documentos internacionais e nacionais para implementar a política de educação inclusiva. No âmbito mundial, o movimento em prol dessa política foi deliberado em conferências, dentre elas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990. Essa Conferência, que destacou a necessidade de se adotar medidas enérgicas para prover *educação para todos*, sem distinção de qualquer espécie, contou com a participação de 155 países de todo o mundo, além de agências internacionais e organismos não-governamentais (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2000).

Essas idéias de colocar pessoas especiais em escolas regulares, baseadas na Declaração de Salamanca, produto de encontro realizado em Salamanca/Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, com a presença de mais de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, têm provocado interpretações e práticas diferenciadas em diversas localidades.

Não pretendemos aqui entrar no mérito sobre a designação utilizada nessa Declaração – “pessoas com necessidades educativas especiais”; nem partimos da idéia ingênua de que essa Declaração sugere uma inclusão apenas física dos alunos das escolas especiais. Pelo contrário, várias propostas são detalhadas sobre a necessidade de uma preparação das escolas comuns no que concerne a espaço físico, corpo docente, material didático etc. Nesse documento, a análise do tema é, na maior parte do tempo, abrangente, incluindo todos os alunos de escolas especiais, inclusive os excluídos sociais como os meninos de rua, os indígenas etc. Entendemos, entretanto, que precisa haver reflexões que particularizem cada grupo de pessoas especiais. Por isso, nos deteremos aqui em refletir apenas a inclusão das pessoas surdas.

A nosso ver, a inclusão de pessoas surdas em escolas regulares deve ser analisada sob dupla perspectiva. Primeiro, é preciso entender e acompanhar as discussões sobre a escola pública brasileira, como realiza Souza e Góes (1999). Embora a idéia de *escola para todos* pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, ela (escola) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. Se os já incluídos não vêm atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos, como propõe a Declaração de Salamanca e a própria LDB (Lei 9394/1996), em seu capítulo V, artigo 58, que prevê serviço de apoio especializado e professores especializados ou capacitados para atender aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino?

Partindo destas considerações, expressamos nossa preocupação com relação à inclusão escolar dos alunos diferentes, uma vez que a maioria dos documentos legais aborda esta questão de forma abrangente, dando origem a interpretações e práticas diferenciadas em relação às possibilidades e alternativas da implementação de políticas de educação inclusiva, que envolve avanços e recuos, desvios e contradições.

Para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando as questões educacionais mais amplas, relacionadas à discussão atual sobre a importância de definição de propostas pedagógicas para as escolas e, sobretudo, no caso específico da surdez, as especificidades relativas ao reconhecimento político da surdez, tendo como símbolo maior a língua de sinais.

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso dessa língua, apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação. A exclusão social só pode ser enfrentada, através de uma educação engajada e atenta, que busque entender, além de fatores de ordem individual, os desdobramentos da educação, no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade (Dorziat, 2001).

Diante do enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde se encontram alunos ouvintes e surdos, possuidores de diferentes linguagens, surgiu a alternativa de sanar essa dificuldade, ao menos em parte, utilizando-se o intérprete em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), no caso do Brasil.

Sabemos que esse passo representou um avanço na educação voltada aos alunos surdos, historicamente marginalizados, uma vez que reconheceu a imensa importância da Língua de Sinais na vida e constituição dessas pessoas, como toda língua o é para o desenvolvimento humano. No entanto, como afirma Fernandes (2003), apenas garantir a presença do intérprete em sala de aula não é suficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que estes dominem a língua de sinais. Todos os procedimentos que envolvem o planejamento e as estratégias de ensino e de aprendizagem precisam ser levados em conta, tendo em vista um ensino de qualidade.

No âmbito das políticas públicas, além da política de inclusão, merecem destaque as discussões em torno das reformas curriculares que vêm sendo implementadas na contemporaneidade. Moreira, Pacheco & Garcia (2004) afirmam que a temática do currículo está, mais do que nunca, presente em toda parte. Essa presença se articula em torno de dois eixos principais: o das políticas educacionais e o das discussões teóricas. No plano das políticas públicas, tem sido visível o impacto das reformas curriculares que se tem realizado nos últimos quinze anos, no contexto das reformas neoliberais. Por isso, Pacheco (2003) chama a atenção para o fato de que considerar a política curricular como um espaço público de tomada de decisão significa, então, aceitar que as escolas não devem ficar circunscritas a administrações centralizadoras, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, devem ser vistos como decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos.

No segundo plano, a teoria curricular tem sido abalada por uma série de perspectivas que colocam em questão as visões mais tradicionais da teoria curricular, ocasionando o surgimento de uma diversidade de perspectivas no campo.

É fundamental, portanto, reconhecer que, para tentar tornar a sociedade mais humana, a escola deve buscar desbloquear os mecanismos de exclusão existentes. Cabe aos profissionais envolvidos o compromisso de procurarem mudar o quadro caótico atual, através da discussão, implementação de propostas que considerem o espaço escolar como um contexto que abriga cada vez mais pessoas diferenciadas e que precisam ser consideradas na sua diferença.

Embora nos últimos anos, essa tenha sido uma visão cada vez mais considerada no campo dos estudos sobre o Currículo, Paulo Freire já na década de 60 falava sobre a importância do diálogo. Para ele, é por meio da ação dialógica que o indivíduo recupera o direito de se pronunciar perante o mundo, criando e recriando novos contextos, sai da cultura do silêncio e descobre que o seu ser, mais do que tem história, produz história. Esta perspectiva respeita as diferenças e tem a percepção de que ninguém se educa sozinho, logo a libertação ocorre por meio de uma ação cultural coletiva. Quanto a isso, os aspectos da alteridade, o outro como formador do eu, em um processo de trocas e assimilações, representa, muitas vezes, uma ruptura de si mesmo em muitos aspectos e valores. Nesse sentido, o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos.

Na prática temos presenciado, ao contrário, uma escola que tem, cada vez mais, reproduzido significações de forma cristalizada, e tentado tornar, com isso, a sociedade cada vez mais uniforme, padronizada. Ela tem se esmerado no abandono, anulação e rejeição às diferenças, embora tenha buscado rever, ao menos aparentemente, essa postura nas últimas reformas pedagógicas, por já não mais suportar o descontrole frente às diferenças (Skliar, 2003). As justificativas presentes nos discursos oficiais dos setores educacionais estão sendo, há anos, construídas sobre as bases do respeito às diferenças, mas observa-se uma total dicotomia entre o que é dito e a execução dessas políticas.

No contexto dos problemas educativos gerais, a discussão curricular no âmbito da educação de surdos vem se acentuando. O fracasso não só nas metas em oralizar os surdos, mas também em termos escolares, acarretando conseqüências desastrosas para sua integração social, e o avanço das pesquisas nas áreas da lingüística, sociologia, educação etc. contribuíram para que outras perspectivas surgissem e tomassem corpo

entre os estudiosos da área que têm buscado uma recolocação da discussão que trata da situação cultural, lingüística e identitária dos surdos. Como aponta Sá (2002), há tentativas de encarar o surdo enquanto autor e ator de uma cultura minoritária, enquanto usuário de uma língua natural, enquanto grupo que demanda uma educação bilíngüe e multicultural, enquanto pessoa diferente e de identidades legítimas.

As discussões também vêm se ampliando frente às atuais reformas promovidas pelo governo na área educacional, dentre elas a proposta encaminhada pelo MEC dos PCNs e do documento intitulado “Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, em 1999, nas políticas curriculares. Essas *adaptações curriculares* são, então, modificações, flexibilizações que se realizam no programa curricular comum para atender as diferenças individuais destes alunos.

Essa possibilidade de envolver a discussão da educação de surdos em outros contextos tem sido viável a partir do surgimento de novos campos de estudos, dentre eles os chamados *Estudos Culturais* que redefiniram, sob a inspiração, sobretudo de Michel Foucault, o significado de cultura, de conhecimento e de currículo.

Em meio a esse tão diversificado contexto contemporâneo, acreditamos que os Estudos Culturais representam um espaço em que o tema da surdez pode ser discutido como uma questão epistemológica (Silva, 1997), e os conceitos de identidade e diferença amplamente problematizados por autores como Silva (2004), Hall (1997), Woodward (2004), entre outros devem ser considerados. A questão da diferença e da identidade, na opinião de Silva (2004), não pode ser reduzida a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade. A diferença e a identidade não estão simplesmente aí como dados da natureza. Elas são cultural e socialmente produzidas e, como tal, devem ser questionadas e problematizadas.

É fundamental, portanto, indagarmos sobre qual lugar ocupa o *outro* na educação, nas políticas públicas implementadas que, conforme vimos, estão condicionadas a um certo olhar “quase obrigatório” sobre a alteridade e têm utilizado diversos imaginários para enunciá-la. Assim, reafirmamos a necessidade de que sejam fomentadas reflexões sobre as diversas faces da inclusão e, nessa perspectiva, que seja particularizado, cada grupo de pessoas diferentes para um melhor entendimento sobre quem é e quem são esses outros; enfim, sobre as representações da alteridade na educação.

III. O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA

1. Situando a pesquisa

Esta pesquisa foi embasada na abordagem qualitativa, paradigma de pesquisa que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1993). Isso não exclui a possibilidade de quantificação dos dados, mas procura interpretar e discutir a relação entre o conhecimento e a realidade circundante, enxergando a pesquisa de forma sistêmica.

Desse modo, buscamos desenvolver uma leitura crítica da realidade, tendo em vista que os fenômenos a serem apreendidos por esta pesquisa se situam num dado momento histórico e são influenciados pelos campos econômico, político e social de forma mais ampla.

Marcamos, assim, nosso fundamento epistemológico no pensamento de Morin (1997, p.26) que não vê o conhecimento de forma estática. Diz ele:

(...) Se antes as ciências se baseavam na experiência, na observação e na razão, ou seja, no procedimento empírico racional para chegar a um fundamento científico capaz de ser o espelho da realidade e do mundo (...) hoje, somos obrigados a nos situar, reconhecer-nos a nós mesmos para falar da sociedade da qual fazemos parte.

Sendo assim, o ato de produzir conhecimentos deve se constituir num exercício de reflexão que busque caminhar na direção de uma construção de conhecimento que não esteja embasado num pensamento simplificador. É necessário, como afirma Morin (op. cit., p.30), pensar complexo, entendendo que “o conhecimento navega em um mar de incertezas, por entre arquipélagos de certezas”.

O processo metodológico desse estudo pretende, assim, embora reconhecendo a necessidade de definições apriorísticas, ser um processo dinâmico, construído na relação entre o objetivo e o subjetivo, o particular e o geral, as certezas e as incertezas.

2. Procedimentos Metodológicos

O estudo se realizou em três escolas da rede pública regular de ensino, sendo duas do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio, localizadas na cidade de João Pessoa – PB, que tinham alunos surdos incluídos. Constituíram-se participantes do estudo nove professores/as (quatro do Ensino Médio, dois do Fundamental II e três do

Fundamental I). Para identificação destes participantes, optamos por identificá-los através de nomes fictícios, com a letra inicial da palavra **P**rofessor. A opção por nomes fictícios, em detrimento do uso de códigos (letras e/ou números), deve-se ao fato de acreditarmos que essa forma de identificação possibilita um melhor tratamento aos sujeitos envolvidos no estudo.

Os dados deste estudo foram obtidos a partir de entrevistas, com um roteiro previamente elaborado, contemplando questões sobre as concepções de surdez dos professores. Segundo Richardson (1999), a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Ele esclarece que esse termo é construído a partir de duas palavras, *entre e vista*. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e *vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Portanto, o termo entrevista *refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas*.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, para que fosse possível registrar os depoimentos de forma fidedigna.

De posse de todos os dados, fizemos a transcrição passo a passo, registrando, na íntegra, os depoimentos obtidos das entrevistas. Em seguida, classificamos os dados a partir da leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, isto é, de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (1993, p.235). Essa leitura permitiu apreender as idéias centrais dos relatos e das descrições sobre o tema em foco, destacando-as em negrito.

A análise de dados serviu de condução do processo descritivo. Procuramos, assim, estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, tendo por base as questões de pesquisa. Trabalhamos com unidades de registro para analisar o conteúdo das falas dos entrevistados, destacando, para isso, trechos que constituíam o núcleo central e que respondiam mais diretamente à questão, bem como as categorias eleitas (papel do intérprete, participação do intérprete e desenvolvimento dos conteúdos). Segundo Gomes (2002), a unidade de registro é empregada na técnica de análise de conteúdo e se refere aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Buscamos, assim, desvendar o que estava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi explicitado, adotando uma atitude de diálogo com os dados e o *corpus* selecionado.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO: desvelando o currículo, por meio da

especificidade do Ser Surdo.

No contexto educacional inclusivo, torna-se necessária uma interação constante entre o professor da classe comum e os profissionais dos serviços de apoio pedagógico especializado, principalmente quando se trata, por exemplo, da educação de surdos, considerando que lhes é facultado efetivar sua educação por meio da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais. Assim, a interação se faz absolutamente necessária na proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular.

Com relação aos surdos, o apoio específico está presente no próprio ambiente de sala de aula, através da participação constante do intérprete em Língua de Sinais. Portanto, discorrer sobre as questões relativas ao currículo na sala de aula inclusiva para surdos é tratar, além das formas de sistematização do conhecimento em si, sobre a presença desse profissional que, junto com o professor, tem uma participação direta na materialização das concepções curriculares.

1. Papel do Intérprete

Ao discorrerem sobre o papel do intérprete, alguns professores apenas ressaltaram a importância desse profissional, sem lhe atribuir uma função específica, como segue:

O intérprete em sala de aula, não tem. Mas é muito **importante**... (PRISCILA);

(...) O papel do intérprete é fundamental em sala de aula, é muito **importante**... (PATRÍCIA);

Olha, eu acho o papel do intérprete em sala de aula **importantíssimo**... A qualquer momento é importantíssimo, não é nem importante, é importantíssimo... (PAULA).

Outros atribuíram as seguintes funções ao intérprete: facilitar a comunicação, transmitir e até ensinar, e transferir informações.

(...) Então a primeira dificuldade é como se **comunicar** e aí imagine a angústia com ele como foi grande; ficamos a trancos e barrancos, sentimos a necessidade então de um intérprete. Então o intérprete é uma luz muito grande na sala de aula, na verdade nós estávamos perdidos, no ponto zero de partida (PÉRICLES);

Facilitar a **comunicação** entre o professor e o aluno surdo (PIERRE);

A presença do intérprete é indispensável nesse processo, porque nós, professores, acredito que sejam todos os professores, não temos o domínio dessa forma de **comunicação** com os surdos (PAULO);

(...) o intérprete faz o quê? Ele faz a **comunicação** minha com os alunos que são surdos (PETRÔNIO);

Assessorar o professor, pois ajuda passar o conteúdo para os alunos, **transmitir e até ensinar** (PAMELA);

Eu acho que o papel é fazer a **transferência das informações** de uma forma que melhore a clareza do assunto a ser transmitido pra o pessoal (PEDRO).

As colocações desses profissionais expõem claramente, em sua maioria, compreensões equivocadas sobre a função do intérprete, agravada pelo fato de desconhecerem a LIBRAS, o que tem gerado dificuldades na interação direta aluno-professor. Pelos depoimentos anteriores, não parece claro que o intérprete é *uma pessoa que traduz mensagens / informações da língua portuguesa oral para LIBRAS e vice-versa, sem perder seu sentido original* (Código de Ética da FENEIS).

Ao afirmarem que o intérprete é facilitador da aprendizagem, transmite e até ensina, esses profissionais transferem a função do professor para o mesmo, responsabilizando-os de obrigações e funções que não lhes pertencem. Em relação à presença do intérprete em sala, Felipe (2003) é taxativa em afirmar que a escola não está bem preparada para receber os surdos. O esforço que ela faz, visando facilitar a inclusão desses alunos, ao colocar um intérprete em LIBRAS nas salas onde se encontram alunos surdos, pode fazer efeito inverso, porque não tem observado a formação desse profissional. Ou seja, têm sido contratados intérpretes, geralmente, sem preparo para tal função e sem o conhecimento pedagógico/curricular adequado. Isso pode acarretar perdas tanto na qualidade das informações transmitidas ao aluno surdo, quanto no modo como o intérprete participa do processo ensino-aprendizagem, se não tem conhecimento das disciplinas específicas, nem formação para exercer o magistério. Fala-se muito em incluir, fazer adaptações curriculares para atender às diferenças individuais dos ditos portadores de necessidades educativas especiais, mas não se tem questionado que tipo de ensino está sendo transmitido e se este ensino tem contribuído para o pleno desenvolvimento do aluno surdo, tornando-o capaz de exercer sua cidadania. O desencontro entre os papéis assumidos pelo professor e pelo intérprete na sala de aula deixa dúvidas sobre as condições em que as políticas curriculares e inclusivas estão se materializando.

Em se tratando de políticas curriculares, Pacheco (2003) destaca a importância de se estudar o lado político do currículo, argumentando que as relações de poder envolvidas nas tomadas de decisões curriculares precisam ser analisadas, tanto no contexto das macro como das micropolíticas. No caso do nosso estudo, essa orientação é primordial, considerando-se que, no plano das macropolíticas, questionam-se os aspectos da fundamentação e organização dos poderes não só expressos nos documentos

oficiais, mas também nos momentos de produção desses textos (LDB 9.394/96; PCNs/Adaptações Curriculares; Declarações de Salamanca e Mundial de Educação Para Todos, entre outros). Por outro lado, no plano das micropolíticas, aborda-se o lugar das escolas, dos professores e dos alunos na configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração.

2. Desenvolvimento dos Conteúdos

Ao discorrerem sobre a forma como os conteúdos eram desenvolvidos com os surdos, todos os professores afirmaram que trabalhavam da mesma forma que com os ouvintes, acrescentando alguns mecanismos, como: bater na mesa para chamar atenção, dar atendimento separado, posicionar-se de forma a melhorar a visão do quadro, dar explicações mais detalhadas, solicitar a presença do intérprete. Disseram eles:

É regular como os outros colegas. **O conteúdo que eu dou ao aluno regular eu dou também ao surdo.** Então, para mim, foi muito difícil trabalhar com o surdo. Às vezes, **batendo na mesa**, mostrando quando tem um ditado, eu mostrava uma bola, um lápis, como ele já sabe ler aí ficou muito mais fácil (PRISCILA);

A **didática é igual. O atendimento é separado**, pois não posso ao mesmo tempo ensinar ouvintes e aos surdos (PÁMELA);

O conteúdo é **desenvolvido da mesma forma como pra os ouvintes normais** que não têm problema de surdez, sendo que eu procuro sempre me posicionar de uma forma que **favoreça melhor a visão deles do quadro (...)** (PEDRO);

Por mim ele tinha que ser **mais detalhado**, porque se eu for explicar pra uma pessoa que não é surda eu posso explicar abrangendo o conteúdo, mas com o surdo não. Tem que detalhar mais o assunto, tem que escrever na sala de aula e explicar bem direitinho com a ajuda do intérprete. É só dessa forma que tá sendo trabalhado aqui, porque eu não tenho também uma orientação de como se deve trabalhar, a gente não tem (PETRÔNIO);

Não há especificidades em diferenciar conteúdos, metodologias para os surdos. Quando encontro dificuldade para comunicar algo, **peço ajuda ao intérprete e aos colegas que aprenderam a se comunicar com eles** (PIERRE);

É **basicamente da mesma forma** como a gente trabalha com os alunos, considerados normais, agora a única diferença que ocorre é quando nós fazemos alguma atividade como micro-aulas, seminários. Aí é indispensável **a presença do intérprete**, pois é através do intérprete que passa as informações pra gente. Mas no geral é normal, é regular (PAULO).

Outros professores enfatizaram as dificuldades apresentadas por não terem orientação para desenvolverem as atividades com os surdos:

Eu não sei nem como dizer, porque eu **não tenho uma pessoa, como intérprete, que nunca veio para dar uma colaboração com o professor.** Então, por isso, que eu não acho que tem nenhum desenvolvimento com ele, porque não tem uma pessoa que nos oriente em sala de aula. Eu passo os conteúdos assim: **ele copia, tira do quadro muito bem, só que eu não posso explicar pra ele porque eu não sei trabalhar com ele**, não tenho noção de como é o trabalho com os sinais, como falar com ele (PATRÍCIA);

Não há uma atividade nem para os normais, muito menos para os surdos. Isso aí, infelizmente, a escola talvez por falta de condições, talvez por falta de um tempo para pensar e discutir isso aí (PÉRICLES).

Por último, uma professora ressaltou a ausência de dificuldades em desenvolver atividades com os surdos:

O conteúdo da minha disciplina é um só, ele é único. É tanto que **eu não sinto nenhuma dificuldade** por ser uma língua estrangeira, com os deficientes auditivos. Pelo contrário, eu acho que eles sabem mais do que os ouvintes, muito mais (PAULA).

As declarações de que os conteúdos e as atividades são desenvolvidos da mesma forma contradiz os princípios de respeito às diferenças individuais e lingüísticas, inclusive dos documentos oficiais, como é o caso dos PCN's. Neste documento há recomendações, intituladas *Adaptações Curriculares: Estratégia para Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, que defendem o respeito às diversidades regionais, políticas e culturais, com o fim de criar condições nas escolas, de os todos os alunos terem acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e necessários à cidadania. Atribui, para cada necessidade especial, adaptações e, em relação aos surdos, sugere a existência de textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão, tais como linguagem gestual, LIBRAS e outros. Embora consideremos que ainda persiste neste documento um pouco da visão clínica, entendemos que há uma sinalização para possibilidades de mudanças de posturas. No entanto, pelos depoimentos apresentados, observamos que a teoria e a realidade são díspares, já que em todas as atividades escolares os alunos surdos são avaliados da mesma forma que os ouvintes.

Os procedimentos escolares parecem ignorar a existência de outras formas de racionalização. E, no caso dos surdos, a importância de três critérios básicos para inclusão social desses alunos, como nos mostra Dorziat (2001): a interação através da LIBRAS; o valor dos conteúdos escolares; e a relação conteúdo-cultura surda. Entendemos que a meta de independência intelectual dos alunos, proferida pelo discurso oficial, parece estar longe de ser concretizada para os surdos, já que os mecanismos usados nas atividades escolares (em particular, as avaliações) são os mesmos, pautados em atividades escritas (Português) que são totalmente diferentes da LIBRAS (visual-gestual).

Não há estruturação curricular culturalmente diferenciada e, como Skliar (1998) nos apresenta, atualmente as políticas públicas falam da inclusão, porém o mesmo autor

alerta que essa inclusão não pode ser apenas física em escolas comuns, mas tendo em vista os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação para os surdos.

Ao desenvolver atividades de forma igual, mesmo tendo a língua de sinais como ferramenta, continua-se a valorizar uma cultura majoritária, negando a premissa de que língua e cultura estão necessariamente imbricadas e, em consequência, as diferentes formas de apreender e elaborar o conhecimento. Desse modo, é difícil entender o processo de inclusão, nos moldes aqui apresentados, como uma possibilidade de educação igualitária para todos. Evidentemente, qualquer prática educacional que enseje um currículo e uma pedagogia democráticos, portanto igualitária, no sentido de promoção de oportunidades, deve começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais. E não essa igualdade propalada, simplista, que contribui para o reconhecimento das diferenças, mas continua privilegiando e marginalizando nossos alunos de forma evidente (Apple, 2002).

V. REFLEXÕES FINAIS...

Os depoimentos dos participantes revelaram a concepção de um currículo único, trabalhado e apresentado da mesma forma para ouvintes e surdos nas escolas investigadas, em que o saber/poder/conhecer dos ouvintes (ou de alguns ouvintes) constituem a norma, desconsiderando as particularidades lingüísticas, culturais e sociais da pessoa surda. A realização de atividades e avaliações da mesma forma para surdos e para ouvintes foi marcante nos discursos dos professores, demonstrando não reconhecerem as diferenças e dificuldades dos surdos. Assim, necessitamos de um currículo que trabalhe a diferença, respeitando as diversidades culturais, visando não apenas adaptações curriculares, mas vendo a surdez como uma diferença construída historicamente.

O professor é responsável por organizar, planejar e executar as atividades de ensino e, nessa organização, desenvolve uma concepção particular de currículo. Ao optar por privilegiar uma única forma de trabalhar o Currículo, sem considerar as peculiaridades dos estudantes envolvidos, no caso particular, dos surdos, o professor continua produzindo o ensino alienante que não viabiliza um espaço social para os surdos. A partir desta realidade, podemos questionar a inclusão vivenciada pelos alunos surdos na rede pública, indagando como os professores podem proporcionar um ensino igualitário, se o currículo que trabalham contempla saberes e valores de alguns,

pertencentes ao grupo majoritário (ouvintes), diferentes em vários aspectos dos alunos surdos tanto na forma de aquisição como de expressão?

Ao compreendermos que o currículo inculca visões particulares de mundo e produz identidades individuais e sociais específicas, questionamos o currículo que tem sido trabalhado e seus objetivos. Poderíamos almejar para os surdos um currículo que considerasse também as experiências e o referencial histórico que os surdos têm construído, sem desconsiderar as interfaces com a(s) cultura(s) e a(s) realidade(s) ouvinte(s), já que muitas dimensões entre identidade e alteridade estão envolvidas no processo social.

Não é apenas a inclusão da Língua de Sinais que vai orientar uma nova abordagem curricular, mas a observação e aceitação dos surdos em sua totalidade, em suas especificidades, diferenças grupais e individuais e, ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição (Franco, 1999). Esta colocação é pertinente, pois considera a realidade demonstrada nos dados, que revelam que os alunos surdos apresentam peculiaridades que ultrapassam as necessidades lingüísticas e mesmo de interação surdo-intérprete. Portanto, não é a tolerância das formas de comunicação que vai resolver toda a problemática do ensino para as pessoas surdas, mas as formas como os envolvidos no processo educacional concebem a linguagem e a importância ou lugar das duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), como fatores culturais, nas interações dialógicas e práticas em sala de aula.

Precisamos, também, entender que, embora o intérprete tenha representado uma aceitação da Língua de Sinais, enquanto principal língua de instrução dos surdos, sua presença não pode ser entendida como um substituto do professor, uma vez que entendemos a importância da interação professor-aluno, para que seja desenvolvida uma prática pedagógica crítica, participativa e criativa.

O presente estudo aponta, portanto, para a necessidade de uma maior reflexão curricular no âmbito educacional, com o intuito de transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, onde as múltiplas relações entre o eu e o outro se estabeleçam de forma menos assimétrica; onde os diferentes interlocutores reconheçam não só a condição bilíngüe do surdo, suas diferenças e potencialidades, mas, também, outras questões que discutem a surdez como diferença política; enfim, onde seja possível desenvolver um currículo para todos, envolvendo, em particular, o processo cultural inerente aos surdos, como enfatiza os Estudos Surdos em Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de educação e cultura: SEC/João Pessoa-PB, p.7-43, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ secretaria de educação Fundamental./ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- DORZIAT, Ana. Educação e surdez: o ser surdo como paradigma pedagógico. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro: INES, 2001. pp. 27-32.
- FELIPE, Tanya. A. A função do intérprete na escolarização do surdo. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.
- FERNANDES, Eulália. A função do intérprete na escolarização do surdo. *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.
- FRANCO, Monique. Currículo e emancipação. In. SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999b.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitex, 1993.
- MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto & GARCIA, Regina Leite (Orgs.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry e col. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, Nídia Regina L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*. Nº 8, Rio de Janeiro: INES, 1997. p. 3-15.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SHIROMA, Eneida; MORAES, M .C. de & EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Regina Maria & GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3 edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.