

## **O QUE DIZEM/SENTEM ALUNOS PARTICIPANTES DE UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR COM ALUNO SURDO<sup>1</sup>**

*WHAT STUDENTS SAY/FEEL ABOUT THEIR EXPERIENCE OF INCLUSION IN SCHOOL WITH A DEAF STUDENT*

Cristina Broglia Feitosa de LACERDA<sup>2</sup>

**RESUMO:** a educação de surdos tem sido historicamente marcada por fracassos e, mais recentemente, a educação inclusiva tem se apresentado como adequada para a inserção de alunos surdos na escola. Para atender suas necessidades se criam alternativas como a presença da língua de sinais e de intérpretes. Foram realizadas entrevistas com dois alunos ouvintes e um aluno surdo integrantes de uma 5ª série do ensino fundamental, na qual foram inseridos um aluno surdo e sua intérprete. Os alunos referem à experiência vivenciada como positiva, prazer em terem um colega diferente e conhecer a língua de sinais. Porém, os ouvintes relatam dominar precariamente esta língua, gostariam que ela fosse mais fácil e referem saber pouco sobre a surdez. Tais fatos não são percebidos pelo aluno surdo, que vê como adequada sua relação com ouvintes. Há respeito pelas diferenças, mas as relações são superficiais, diversas das vivenciadas por alunos em geral. Conhecer o modo como os alunos significam esta experiência é fundamental para avaliar os efeitos dessa prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** surdez; inclusão educacional; língua brasileira de sinais; educação especial.

**ABSTRACT:** historically, the education of deaf people has been marked by failures and, recently, inclusive education has been defended as adequate for the insertion of deaf pupils in school. In order to attend to their specific needs, alternatives have been created, such as the presence of sign language and interpreters. This study aims to investigate this context by interviewing two hearing and one deaf student from a fifth grade elementary class in which there was a deaf student and a sign language interpreter. The students reported that the experience was positive; they enjoyed having a different colleague and coming to know sign language. However, the hearing students said that they had introductory levels of understanding of this language, they wished it was easier to learn, and they understood little about deafness. Such facts were not perceived by the deaf student, who felt his relation to his hearing peers to be adequate. There is respect for differences, but the relations are superficial, different from the general experiences of the other students. Understanding how students give meaning to this experience is essential in evaluating the effectiveness of this practice.

**KEYWORDS:** deafness; inclusive education; Brazilian sign language; special education.

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte da pesquisa realizada como Pós-Doutorado financiada pela FAPESP (01/10256-5)

<sup>2</sup> Fonoaudióloga pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Docente do Curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. - [cristinalacerda@uol.com.br](mailto:cristinalacerda@uol.com.br)

## **1 INTRODUÇÃO**

A questão da educação das pessoas surdas é um tema polêmico, atual e preocupante. Pesquisas que acompanham os sujeitos surdos em seu desempenho escolar, no Brasil e em outras partes do mundo, mostram que após anos de escolarização estes apresentam uma competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. Tais dados apontam para uma inadequação do sistema de ensino e a urgência de estudos e medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno destas pessoas.

Na década de 1990, difundiu-se com força em todo o mundo a política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, buscando maior respeito e socialização efetiva destes grupos e a comunidade surda foi atingida por esse movimento. Houve um incentivo maciço para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de ouvintes) e desprestígio considerável dos programas de educação especial. Nesse cenário, muitas têm sido as formas de se realizar tal inclusão, todavia, parte significativa dos alunos surdos tem sido submetida a uma escolarização pouco responsável sem que os pressupostos desse projeto educacional sejam respeitados.

Este artigo pretende focalizar uma experiência de inclusão de um aluno surdo em escola regular, com a presença de intérprete de língua de sinais e avaliar aspectos dessa experiência do ponto de vista dos alunos implicados nesta atividade. Para tal, foram realizadas entrevistas com alunos ouvintes e aluno surdo e serão analisados seus depoimentos procurando refletir sobre esta vivência e suas implicações.

### **1.1 SURDEZ E LINGUAGEM**

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são fundamentais para a construção de processos cognitivos e para que sejam estabelecidas as relações sociais. A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos e é assumida como constitutiva do sujeito, pois, possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001). Os sujeitos surdos, devido à defasagem auditiva que possuem, encontram dificuldades para entrar em contato com a linguagem do grupo social no qual estão inseridos (GÓES, 1996). A linguagem, além de sua função comunicativa, interfere significativamente na organização do pensamento, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo. Assim, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer como conseqüências problemas emocionais, sociais e cognitivos, mesmo que haja o aprendizado de uma língua tardiamente.

A linguagem, entendida como adquirida nas interações e relações sociais, em sua modalidade oral, faz parte da vida do sujeito ouvinte desde muito

cedo. É no contato com ela, fazendo parte de uma sociedade que faz uso dela que o sujeito adquire linguagem. No caso de pessoas surdas, esse contato não se dá de modo natural, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo sendo, portanto, inacessível à criança surda.

A idéia de que a linguagem é adquirida na vida social remete, também, ao conceito de que é na/pela/com a linguagem que o sujeito se constitui, com suas características tipicamente humanas, diferenciando-se dos demais animais, caracterizando assim a relevância da linguagem para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001).

Neste sentido, observa-se que as crianças surdas, devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado/desejado para a idade. Vem daí a necessidade de criação de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, a fim de favorecerem o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. Na busca pela melhor saída para tais problemas várias abordagens e práticas pedagógicas são utilizadas (MOURA, 1999, LACERDA; MANTELATO, 2000). Na década de 1960, surgem os primeiros estudos sistematizados acerca da língua de sinais. Partindo do conhecimento sobre as línguas de sinais emerge a proposta de educação bilíngüe que assume como língua dos surdos a língua de sinais, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo entrará em contato com a língua majoritária, que será sua segunda língua. Entende-se que adquirindo a língua de sinais a criança surda poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos, de acordo com sua real capacidade, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar. Sobre estas questões Tartuci (2001) afirma que:

O bilíngüismo tem como meta educacional viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. Entende-se que, ao valorizar e tornar acessível o uso da língua natural dos surdos, essa vivência oportunizará que ele construa uma auto-imagem positiva e, ao mesmo tempo, se desenvolva cognitivamente e lingüisticamente, o que trará repercussões importantes na sua formação enquanto pessoa. Também, o domínio da língua de sinais facilitará o aprendizado da língua dos ouvintes, como segunda língua (TARTUCI, 2001, p. 34).

## **1.2 A INCLUSÃO ESCOLAR**

O tema inclusão escolar tem sido debatido em âmbito mundial. Muitos países assumiram a inclusão como tarefa fundamental da educação pública e a partir de diversas tentativas de viabilizá-la surgiram inúmeros debates e controvérsias na área.

Os defensores da inclusão, como Bunch (1994), Cohen (1994), Kirchner (1994), Silveira Bueno (1994) e Sasaki (1997) argumentam que todos os estudantes

devem ter as mesmas oportunidades de frequentar classes regulares próximas ao local de sua residência, com crianças de mesma faixa etária, ou frequentar a mesma escola que seus irmãos. Reconhecem que para isso se faz necessário um programa educacional adequado às capacidades dos diferentes alunos, e indicam ainda a importância de oferecer suporte e assistência às crianças com necessidades especiais e aos professores para que esta integração seja a melhor possível e defendem também que as escolas especiais e a formação de pessoal qualificado para esse tipo de trabalho devam ser mantidas, já que certas crianças demandam uma atenção realmente diferenciada, e a escola especial pode ser o recurso mais indicado.

A defesa deste modelo educacional é sustentada por uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, argumentando que a educação especial, como desenvolvida anteriormente, favorecia a estigmatização e a discriminação. Todavia, vários problemas são percebidos na implementação desta proposta. A criança com necessidades especiais é diferente, e o atendimento às suas características particulares implica em formação, cuidados individualizados, revisões curriculares que não ocorrem apenas pela vontade do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve recursos e que efetivamente não tem sido realizado.

A inclusão se constitui mais como uma *boa* proposta para a comunidade em geral, que se mostra aberta ao contato com as diferenças, do que realmente adequada para aqueles que, tendo necessidades especiais frente ao seu desenvolvimento escolar, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, a educação brasileira buscou novas diretrizes, com fortalecimento da mobilização pela Integração Escolar, que já vinha sendo discutida na década de 1960, e que tinha por finalidade ultrapassar a segregação, construindo espaços comuns na sociedade, visando “tornar a pessoa com deficiência ou distúrbio parte integrante da sociedade” (TARTUCCI, 2001, p. 64). É a partir da década de 1990, que a corrente em defesa da Integração Total ganha força, sofre influência da Declaração de Salamanca (1994) e é renomeada inclusão.

De acordo com Sasaki (1997), a principal mudança é que no movimento de Integração Escolar o aluno deveria se adaptar à escola, ao contrário do que prevê a política de Inclusão, em que a escola é que deve se adaptar para atender a todos os alunos. Assim, a opção pela política de inclusão acompanha um movimento mundial e define-se como meta a garantia de que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular, confrontando assim as discussões sobre inclusão e educação especial.

Inclusão, nesse contexto, implica o compromisso que a escola deve assumir de educar cada criança, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou lingüística. Deste modo, a implementação da inclusão pressupõe um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do todo, ou

seja, é desejável que na classe regular haja todo tipo de aluno. Para tal, a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (MAZZOTA, 1996). Todavia, tais resultados satisfatórios só podem ser alcançados pela criança com necessidades especiais se no espaço escolar for contemplada sua condição lingüística, cultural e curricular especiais.

A Inclusão Escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Acredita-se que essa integração possibilite a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta o professor media e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas.

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição lingüística e por seu modo peculiar de funcionamento. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados, como o fato do surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade lingüística em sala de aula (BOTELHO, 1998; LACERDA, 2000).

Assim, acreditar que valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover instituições mais justas do que àquelas que fundamentaram a segregação; compreender que o discurso em defesa da inclusão se constituiu historicamente como oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconhecer a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva, não pode ocultar os problemas todos que esta mesma *Educação Inclusiva* impõe.

[...] a questão nuclear em relação à realização dos ideais da educação inclusiva remete, no nosso país e em outros países em desenvolvimento, à desigualdade social típica dessas sociedades. A análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas quanto aos valores que privilegia e aos modos como se organiza. No contexto do acirramento das diferenças sociais provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado, etc.) a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas.

O elogio da inclusão apresenta a vantagem de arrolar argumentos para a defesa das políticas inclusivas. Mas para que seja realmente eficaz é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade que não admite questionamentos (LAPLANE, 2004, p. 17-18).

A fraqueza da inclusão, porém, esta no fato de que em certo momento, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar

a própria idéia de *inclusão* como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. Além disso, ao circunscrever a *inclusão* ao âmbito da educação formal e ignorar as relações desta com as outras instituições sociais, esse discurso apaga o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere (LAPLANE, 2004).

Em função do contexto apresentado acima, pretende-se focalizar uma experiência de inclusão em escola regular, com a presença de intérprete de língua de sinais avaliando aspectos dessa vivência do ponto de vista dos alunos ouvintes e surdo buscando conhecer melhor aspectos desta prática.

## **2 DESENVOLVIMENTO - CONTEXTO DA PESQUISA**

A sala de aula focalizada é uma quinta série do ensino fundamental, de uma escola da rede privada, que conta com 29 alunos ouvintes, uma criança surda e duas intérpretes de língua de sinais que se revezam neste trabalho. A faixa etária dos alunos varia de 10 a 12 anos, sendo 17 meninas e 12 meninos. A criança surda, que será chamada de Gustavo,<sup>3</sup> é acompanhada de intérprete educacional, desde a pré-escola. Ele frequenta a escola focalizada neste estudo há um ano e meio. Para essa escola é a primeira experiência com aluno surdo e intérprete em sala de aula. A criança, com 12 anos de idade, apresenta surdez profunda bilateral, adquirida por meningite aos 3 anos de idade,<sup>4</sup> filha de pais ouvintes, não tem domínio do português falado e é usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Quando da entrada de Gustavo nesta escola a direção se mostrou interessada pelo processo de inclusão com a presença de intérprete de Libras e afirmou que seria feito um trabalho conjunto: coordenação, professores, intérprete, família, fonoaudióloga e alunos para o sucesso da inclusão. Todavia, apesar das solicitações feitas pelas intérpretes e pela fonoaudióloga não foram realizadas reuniões de planejamento para oferecer maiores informações sobre a surdez, sobre o aluno surdo, sobre a adequação das estratégias em sala de aula, e sobre o papel do intérprete aos novos professores da 5ª série. A direção da escola prometeu tais reuniões, mas não as realizou alegando falta de horário disponível nos encontros para o planejamento mais geral da escola. A escola julgava a inclusão bastante satisfatória e não via necessidade de discussões ou trocas mais frequentes.

Na classe focalizada, são oito os professores responsáveis pelas diversas disciplinas ministradas: Português, Matemática, Inglês, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Artes. As aulas são de 50 minutos e os professores se alternam ministrando suas aulas. As dinâmicas de aula variam de acordo com cada professor e com os conteúdos a serem apresentados, mas há um predomínio de aulas expositivas com uso preferencial do quadro negro como apoio para as

<sup>3</sup> Todos os nomes atribuídos a sujeitos nesta pesquisa são fictícios, resguardando sua identidade.

<sup>4</sup> Sua meningite foi muito agressiva, deixando lesões difusas no hemisfério esquerdo e tálamo (visíveis ao exame de neuro-imagem) e, como consequência, a linguagem oral que ele apresentava anteriormente ao quadro infeccioso desapareceu após uma semana de permanência na unidade de terapia intensiva.

explicações e uso de livro didático. Eventualmente, são usados vídeos, mapas ou transparências. Em geral, os alunos assistem e participam respondendo a perguntas em aulas expositivas, e com alguma frequência são realizadas atividades em grupo na classe, com grupos que se alternam não tendo uma configuração estável.

O aluno surdo estava sempre acompanhado de uma das intérpretes (eram duas que se revezavam em dias alternados da semana) e estas se sentavam ao seu lado, ou na frente da classe, dependendo do tipo de atividade proposta pelos professores.

## **2.1 ENTREVISTAS E SUJEITOS ENTREVISTADOS**

Para esta pesquisa foi realizado esclarecimento sobre os objetivos e procedimentos para: direção e coordenação da escola, professores, alunos ouvintes, aluno surdo, famílias dos alunos ouvintes, família do aluno surdo e intérpretes. Após, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (conforme processo CEP-Unimep 84/03).

Para as entrevistas<sup>5</sup> com os alunos ouvintes, buscou-se sondar quais alunos estariam mais disponíveis para participar a partir de sugestões do aluno surdo, intérpretes e família do aluno surdo. Tais alunos foram contatados, bem como suas famílias, e depois de várias tentativas, uma das alunas (Sílvia) interessada em participar sugeriu que o pesquisador fosse até sua casa, que ela convidaria uma outra colega de classe (Débora) para que então fosse realizada a entrevista. Deste modo, a entrevista foi realizada com duas alunas ouvintes da classe de Gustavo. Elas solicitaram que a entrevista fosse feita com a dupla, porque disseram que se sentiam envergonhadas de serem entrevistadas sozinhas. A entrevista com as duas crianças foi registrada em áudio.

Sílvia, de 11 anos, estava na classe de Gustavo desde a quarta série e, portanto, o conhecia bem e estava experimentando pelo segundo ano a experiência de ter em classe um companheiro surdo e sua intérprete de língua de sinais. Débora, também com 11 anos, apenas neste ano conheceu Gustavo e participava de sua classe. A entrevista foi realizada no segundo semestre letivo, no final do mês de agosto.

Entrevistar alunos ouvintes que participam dos processos de inclusão é uma prática pouco freqüente. Poucas são as pesquisas que trazem dados sobre como se sentem estes alunos, que dificuldades encontram e que comentários têm a fazer sobre esta realidade (STINSON; LIU, 1999). É muito comum em pesquisas na área de educação não se levar em conta, ou não buscar saber a opinião dos alunos, principais protagonistas da cena focalizada. Assim também, pouco é discutido na literatura sobre estratégias metodológicas de acesso a dados a partir dos alunos, e isso é menos freqüente ainda com alunos mais novos (menores de 14 anos). Desta forma, para ouvir as crianças envolvidas a entrevista teve que ter uma participação

<sup>5</sup> O roteiro das entrevistas encontra-se como Apêndice no final do artigo.

mais intensa do pesquisador, configurando-se como um instrumento útil de acesso às informações.

O aluno surdo foi entrevistado pela pesquisadora e uma intérprete (diferente daquelas que o seguem em sala de aula, porém sua conhecida) para garantir que a comunicação em Libras fosse plenamente satisfatória. A entrevista foi filmada para possibilitar a transcrição adequada da Libras. Os padrões de transcrição foram apoiados nos critérios de Lacerda (1996) e serão detalhados quando da análise do material.

Gustavo conhecia a pesquisadora há bastante tempo, e nesse sentido não houve qualquer constrangimento entre os presentes. A intérprete foi responsável pela mediação da entrevista e também pela transcrição da mesma, pelo seu conhecimento maior em língua de sinais. A entrevista foi realizada em um local previamente acordado fora do espaço escolar, no segundo semestre letivo, no início do mês de agosto.

A entrevista transcorreu de modo um pouco diverso daquela realizada com as crianças ouvintes, já que Gustavo apresentava respostas curtas e pontuais, sendo necessária uma intervenção maior da pesquisadora. Muitas vezes, foram introduzidas questões que simulavam uma certa situação procurando conhecer suas reações diante delas, ou exemplos para que ele expressasse suas opiniões. Alguns conceitos também foram pesquisados para ter maior clareza de como ele via sua situação escolar com a presença de intérprete.

As entrevistas duraram em média uma hora e meia cada uma e foram transcritas integralmente para posterior análise.

### **3 RESULTADOS**

#### **3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS OUVINTES**

Para melhor compreensão o material das entrevistas foi organizado a partir de núcleos temáticos, procurando identificar os principais temas tratados nos diferentes momentos da entrevista. Assim, trechos das entrevistas foram recortados e trazidos para análise, a partir dos seguintes núcleos temáticos: Conhecimento sobre Língua de Sinais, Relação entre alunos ouvintes e intérprete, Relação entre alunos ouvintes e aluno surdo, Representação que os alunos ouvintes têm do aluno surdo, Informações sobre a surdez e Dificuldades de comunicação entre alunos ouvintes e aluno surdo.

#### **CONHECIMENTO SOBRE LÍNGUA DE SINAIS**

*Débora: como ele senta quase do meu lado, daí eu tento fazer (sinais).*

*Silvia: a intérprete do outro ano, ela ensinou bastante coisa pra gente, para saber, principalmente para os professores, né, para ir no banheiro, sair da sala de aula, essas coisas.*



Débora: Ah, é que um dia, na 6ª feira, né, um dia a intérprete, ela, ela falou, ele assim, ela falou assim, que ele ia dar nomes, só que não deu tempo, então ele deu só para alguns.

Silvia: para mim eu acho que é divertido né, parece até que a gente está brincando né...

Pelos depoimentos das alunas pode-se notar que demonstram interesse pela língua de sinais<sup>6</sup>. Dizem procurar se comunicar diretamente com o aluno surdo e fazem isso apoiadas em sinais que conhecem e que aprendem nas interações com o aluno e com sua intérprete. Silvia e outros alunos aprenderam alguns sinais apresentados pela intérprete no ano anterior e ela relata fazer uso deste conhecimento, demonstrando em seu depoimento se sentir segura em conversar com Gustavo em alguns contextos de interlocuções bastante simples. Todavia, é importante salientar que se trata de um léxico muito restrito que só possibilita trocas num contexto fechado, não configurando um conhecimento da língua de sinais propriamente.

Débora também procura conversar com ele, e justifica que por sentar-se perto dele na sala de aula isso fica mais fácil. Ambas atribuem à intérprete o papel de ensinar sinais que são úteis para as conversações.

Na escola, foi incentivada a prática, desde o ano anterior, de Gustavo atribuir sinais aos seus colegas ouvintes<sup>7</sup>, criando a possibilidade deles se apresentarem e Gustavo (re)conhece-los pelos sinais já que não ouve seus nomes. Silvia recebeu seu sinal no ano anterior, Débora, porém, relata que não recebeu seu sinal neste ano porque '*não deu tempo*' deixando ver que estas atividades ocorrem, mas que não são uma prioridade no espaço escolar. A entrevista foi realizada em agosto e até então a aluna não tinha um sinal, apesar de sentar-se ao lado do aluno surdo e se considerar próxima a ele.

De modo geral, as alunas referem que aprender sinais com Gustavo e com a intérprete é divertido e parece sentirem-se bastante a vontade diante desta tarefa. A experiência com aprendizagem de língua de sinais por alunos ouvintes tem sido discutida por alguns autores (CAPIRCI et al, 1997; ROSSELA, 2000/2001) que indicam que as crianças não têm muitas dificuldades para aprender alguns aspectos da língua de sinais e que se beneficiam desta aprendizagem uma vez que são estimuladas a uma série de reflexões sobre a linguagem e a uma atenção visoespacial concentrada que as auxilia de maneira geral em outras áreas de aprendizagem.

Entretanto, uma experiência de inclusão de alunos surdos, relatada em Teruggi (2003), aponta para limites importantes. A autora descreve que a inclusão de alunos surdos foi bastante planejada e todos os alunos ouvintes contavam com

<sup>6</sup> Língua de sinais é entendida aqui como a língua completa com todos os seus elementos que é usada apenas pelo aluno surdo e pela intérprete. As alunas aprenderam a usar alguns sinais, mas não a língua propriamente e por isso será feita uma diferenciação entre uso de *língua de sinais* e uso de *sinais*.

<sup>7</sup> A comunidade surda atribui sinais às pessoas que são usados como 'nomes'. Um surdo se refere às pessoas pelo seu sinal, nomeando-a.

pelo menos duas horas semanais de aulas de língua de sinais, ministradas por um professor surdo fluente. Ainda com ensino dirigido, em relação ao uso e conhecimento da língua de sinais, observou-se que há uma forte influência da língua oral tanto nas produções de alunos surdos como nas produções de alunos ouvintes, e que estes últimos, em particular, constroem a língua de sinais apoiada nos esquemas da língua oral, e usam freqüentemente a datilologia para expressar significados para os quais não conhecem os sinais. Os alunos ouvintes são capazes, após alguns anos de trabalho de usar um tipo de língua sinalizada, mas não se apropriam da língua de sinais realmente. Os dados coletados enfatizam que a língua de sinais presente no contexto escolar é uma língua principalmente de tradução, usada pelos intérpretes (nem sempre corretamente) para possibilitar o acesso aos conhecimentos, e que seria desejável para um conhecimento adequado da língua o contato com a comunidade surda fazendo uso da língua de sinais de forma fluente.

#### **RELAÇÃO ENTRE ALUNOS OUVINTES E INTÉRPRETE**

Silvia: Quando a gente quer perguntar alguma coisa assim para ele, é a gente mesmo, não pedir para a intérprete, é perguntar, então a gente fala como é que é assim, como é que é aquilo! Ai ela vai mostrando o sinal, aí a gente vai perguntando, né, porque é assim, como é mais difícil com ele porque ele não sabe fazer assim só com a língua, só letras, é, tem que ser gestos mesmos, né. Débora: Ah, depende, porque assim, é quando eu sei os gestos, daí eu mesmo pergunto para ele, mas quando eu não sei, peço ajuda para a intérprete.

Silvia: Não, só atrapalha um pouquinho, né, porque quando ele quer ler a tarefa que ele fez, né, porque aí ele também tem uns gestos que ele não sabe, né; então ele vai, ela vai falando para ele, ele vai fazendo, então é um pouco demorado.

Silvia: quando a intérprete do ano passado não podia ir no ensaio, aí era a Laura, eu e a Marcia que ficava na frente lá para ele. Só que eu achava, eu não era assim tão boa né, então deixei que a Laura e a Marcia ficasse, então eu não falei para ele. Mas a maioria das coisas assim, mais importante, a gente sabe falar com ele, né.

As alunas falam sobre as intérpretes de modo afetuoso, não parecendo ter problemas na relação com elas. Buscam contato direto com o aluno surdo e recebem delas informações de sinais que não conhecem e que precisam para conversar com ele. Outras vezes, percebem que querem conversar sobre argumentos mais complexos e pedem que a intérprete medeie às relações, se mostrando satisfeitas com este trabalho. Todavia, Silvia faz um comentário interessante sobre o fato de Gustavo não compreender tudo apenas com o uso da datilologia, e que ele precisa dos '*gestos mesmo*' (!!!). Isso indica que ela buscou se comunicar soletrando palavras, e que a intérprete interferiu apontando a inadequação deste modo de comunicação. Assim, os conhecimentos que ela tem sobre língua de sinais se mostram parciais e insuficientes muitas vezes.

As alunas parecem satisfeitas com o trabalho das intérpretes que mediam as relações e que não intervêm se não são solicitadas abrindo espaço para que ocorra a comunicação entre os alunos. Autores como Yarger (2001), referem

que o intérprete tem papel central na relação entre alunos surdos e ouvintes, e as próprias alunas confirmam isto com seus depoimentos. Entretanto, elas referem que, às vezes, o trabalho de tradução atrapalha a aula quando a intérprete traduz para classe uma leitura de Gustavo, por exemplo, e a classe precisa prestar atenção, mas como ele lê com dificuldade, isso é demorado. Interessante notar que o aluno surdo é submetido a esse trabalho quase o tempo todo que está em sala ficando atento às traduções que a intérprete faz das produções orais (mais fluentes provavelmente que sua leitura), mas que exigem dele atenção constante, e isso não parece ser notado pelos ouvintes. A atenção mais prolongada ao uso de língua e as dificuldades de compreensão não são motivadoras para os alunos ouvintes.

Quando a intérprete não está presente por alguma razão procuram assumir seu papel, demonstrando saber que ela cumpre uma função importante para o aluno surdo. Silvia reconhece em outras alunas uma maior fluência em sinais mas, às vezes, procura tomar para si esta tarefa. Todavia, isto indica uma percepção lúdica do papel da intérprete: é como se fosse fácil substituí-la porque o que ela faz, a língua de sinais, elas podem fazer também. Os alunos ouvintes parecem acreditar que a língua de sinais seja muito simples, e que as necessidades de linguagem do aluno surdo sejam facilmente atendidas.

#### **RELAÇÃO ENTRE ALUNOS OUVINTES E ALUNO SURDO**

Silvia: eu sei fazer só que eu tenho vergonha de pedir. É, ... é eu sei o sinal, é, mas é que pra pedir eu acho que não consigo assim....É, e também tenho medo que na hora que ele fala não, né, daí eu vou ficar com a cara...

Silvia: Mas a Débora brinca mais com ele do que comigo, né, porque como ela está do lado, então ela começa a brincar, aí, tem um menino chamado Vinícius, né, toda vez que é na hora assim, que dá que a gente pode conversar na classe, ele vai direto já com ele, eles começam a brincar, fala também com a intérprete, com a Flávia, né, ele bem.....

Silvia: a gente fica brincando com ele assim, a gente escreve o nome dele e começa a fazer coração, começa a fazer gesto que gosta, e aí ele começa a brincar, ele corre atrás da gente, é divertido.

Nos trechos aqui apresentados se observam relatos que falam de como as alunas vêem o amigo surdo integrado aos demais. Ele brinca com vários alunos, é procurado por vários deles e se mostra bastante inserido nas atividades realizadas pelas crianças.

Todavia, chamam a atenção certos jogos que Silvia relata fazer com ele (corações que indicam quem seria a 'namorada' dele, ou dizer que ficou com ciúmes) que parecem ser infantilizados para a idade deles e que podem indicar relações menos elaboradas pelas restrições impostas pelo pouco conhecimento de sinais, ou por uma representação dele como 'diferente'. Ela diz ter vergonha de pedir material emprestado para ele (na situação da entrevista foi perguntado sobre pedir um lápis, ou uma borracha) indicando a pouca intimidade e pouca flexibilidade desta relação, já que pedir um material escolar emprestado é algo muito comum em sala de aula.

Entretanto, sua surdez e sua língua diferenciada não parecem excluí-lo das atividades entre os alunos que o convidam e se convidam para um contato mais próximo com ele. A relação entre os alunos é referida como algo que transcorre sem dificuldades aparentes, mas pelo domínio precário de língua de sinais dos alunos ouvintes, se pode deduzir que o aluno surdo não mantém um diálogo mais estruturado ou aprofundado com eles. Falar de seus desejos, de suas dúvidas, fazer comentários irônicos ou maliciosos (comuns nessa faixa de idade) não se mostra possível. Assim, o que é visto como uma boa relação se trata de um contato amistoso, porém, restrito.

### **REPRESENTAÇÃO QUE OS ALUNOS OUVINTES TÊM DO ALUNO SURDO**

Silvia: É, que nem um aluno normal, pra gente, às vezes, a gente até esquece, tem vezes que a gente quer brincar com ele, a gente, aí a gente assim: - "Gustavo?", só que sem fazer gestos nem nada, ele olha assim para a gente, sabe, nossa, outro dia a gente estava falando assim: - "Gente, esse menino escuta, ele fala, ele está fingindo, não sei o que, ele quer confundir nossa cabeça, não sei o que lá!"; sei lá...

Débora: Eu acho ele muito inteligente...Eu acho, apesar do problema dele, ele é muito bom.

Silvia: Nossa, ele é muito, ele, tudo o que ela fala ele entende na hora e nossa, todas as provas ele só tira nota boa, ele é muito bom.

Silvia: aí ele começa montar histórias dele mesmo, é bem legal. Quando não tem nada para fazer ele desenha, nossa, eu falo para Débora: - "não sei como ele consegue!", né, ficar cansado, porque toda hora a gente vê ele desenhando lá, no maior pique. É bonito.

As alunas mostram reconhecer, no aluno surdo, certas qualidades. Ele é representado como alguém inteligente, que tem um bom desempenho escolar geral, como um ótimo desenhista. Isto o torna alguém respeitável, apesar de sua surdez, como comenta Débora.

O fato de ele ter áreas de desempenho acima da média (nos desenhos, ou em matemática) parece lhe conferir uma qualidade especial. Ele é valorizado por aquilo que sabe e conhece e as crianças se mostram atentas às suas produções, aos modos com é avaliado e a adequação disso. Nesse sentido, é visto como um aluno que pertence à classe, e como tal é observado e avaliado por seus membros. Já as dificuldades deste aluno, principalmente relacionadas à leitura e escrita parecem ser pouco evidentes para as alunas ouvintes e nos depoimentos delas só ganham destaques as suas conquistas.

### **INFORMAÇÕES SOBRE A SURDEZ**

Silvia: ele tenta assim ler os lábios da nossa boca, né, a gente vai fazendo qualquer jeito para dar certo. Eu já sei um pouquinho mesmo.

Débora: (falando de outro aluno surdo da escola) ele é surdo só que ele fala, ele um dia, ...Um dia meu irmão, ele falou que ele né, foi chamar a professora, ele deu um grito, por que ele não sabe... É assim altura, que ele fala, então ela

dá, dá, grita ou se não fala muito baixo, daí não, como ele falar normal assim...

Silvia: eu acho que é por que ele nasceu assim, ou se não por que, não por que, eu sei só com três anos mesmo que eu acho que ele teve um problema que ele ficou assim, e aí ele lembrou como falava papai, mamãe, aí ele pegou e falou na classe, sabe, nossa, agora eu falei para minha mãe, minha mãe ficou emocionada, por que ele conseguir falar, aí a gente falava: "Fala meu nome, fala meu nome", ele falava, aí ele, parece até que ele está falando normal, ele fala um pouco de dificuldade, mas fala...

Silvia: e não tem noção se tá muito alto ou baixo, ele dá cada risada alta. Um dia ele foi, a professora falou para o Gustavo pegar um trabalho, ele arrastou a cadeira e fez aquele barulho, bem alto, ele ficou assim .....

Apesar de Silvia conviver com Gustavo há um ano e meio e Débora há mais de um semestre as duas mostram ter poucos conhecimentos sobre a surdez, sobre suas causas, e sobre comportamentos típicos das pessoas surdas. Tudo o que ocorre neste âmbito gera surpresa, curiosidade e interesse que não parece ter sido aproveitado pela escola.

Silvia fala de uma possível leitura labial feita pelo aluno surdo, todavia este aluno praticamente não faz uso deste recurso. O fato do falante falar mais ou menos pausadamente para ele o ajuda pouco, porque ele concentra toda sua atenção na língua de sinais e é a partir dela que constrói suas referências. Silvia revela manter com ele uma relação de comunicação que, às vezes, se baseia em algo pouco efetivo para Gustavo, levando a problemas bastante importantes, já que ela considera que ele esteja compreendendo tudo.

Outras vezes, emissões orais dele são confundidas com fala, e com a idéia de que ele a qualquer momento vai falar, passando a fazer parte 'magicamente' do grupo dos falantes (e porque não dizer ouvintes). São crenças que não contribuem para uma relação realística entre eles, contando com aquilo que ele efetivamente pode apresentar.

Comportamentos típicos de surdos como rir alto, sem perceber o volume de sua voz, ou fazer rumores exagerados com móveis ou ao andar são consideradas esquisitices, coisas que causam estranheza, quando poderiam ser discutidas mostrando porque isso ocorre, e porque são características das pessoas surdas que chamam a atenção dos ouvintes. São pequenos detalhes que podem contribuir para um reconhecimento positivo ou negativo de suas características, e que precisam ser discutidas num contexto que se pretende inclusivo.

#### **DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNOS OUVINTES E ALUNO SURDO**

Silvia: A gente já em dupla, mas é um pouquinho difícil, porque, sei lá, a gente não tem muito como falar com ele, né, que nem, tem vezes que até fico desesperada, porque eu quero falar com ele, né e eu não consigo, e a intérprete não está do lado, né, então eu fico: "Aí Débora, onde você está, não sei o que, ...", mas no final eu consigo falar com ele, eu escrevo, aí a gente vai se entendendo aos pouquinhos.

Silvia: (Sobre as atividades fora da sala de aula – educação física) é normal a gente brinca com ele, tenta falar, o que a gente não consegue, nossa, a gente ri muito, porque ele não entende o que a gente fala e a gente tenta fazer gestos assim que não tem nada a ver. É, é bem engraçado.

Silvia: Ele mostra todos os desenhos para todo mundo. Na classe, quando ele chega, assim, ele fica assim, olha, olha, toda hora. Eu falo: -“Ai, bonito, bonito!”.

Nos itens analisados anteriormente aparecem sempre comentários positivos em relação ao relacionamento com o aluno surdo como se não houvesse dificuldades, porém é possível identificar relatos que dizem respeito a problemas de comunicação enfrentados na relação em ele. Parece que, inicialmente, estas dificuldades são apagadas ou são vistas como pouco importantes, ou ainda como engraçadas. Há uma crença de que a comunicação estabelecida é muito boa e de que os problemas são irrelevantes, apesar da vivência de experiências que revelam o contrário.

Fazer trabalhos em duplas é visto como algo que traz desespero, especialmente se a intérprete não está por perto, ou seja, trabalhar em sala com conteúdos próprios da escola se mostra pouco possível pelas dificuldades efetivas de comunicação. Em jogos que, em geral, não contam com a presença da intérprete a discussão de regras ou de detalhes dos jogos são gerenciadas com dificuldades, nomeadas por Silvia como *engraçadas*, já que os mal-entendidos, às vezes, têm mesmo esta característica.

Assim, a relação entre alunos ouvintes e surdos não é sempre tranqüila, mas cheia de barreiras e obstáculos que precisam ser vencidos a cada encontro, e que nem sempre são superados. Quando Silvia comenta sobre os desenhos trazidos por Gustavo (em geral trata-se de desenhos narrativos complexos, que descrevem uma história) diz que são *bonitos*, o que é um elogio/comentário muito reduzido no confronto com aquilo que o material que ele apresenta poderia suscitar para discussão. Nestes trechos é possível ver limites mais claros nos relacionamentos e uma grande simplificação das interações comunicativas.

Os relatos apresentados revelam que o aluno surdo parece ser acolhido pela classe, visto com respeito, e que conta com a amizade de vários companheiros, entretanto também revelam uma supervalorização destas relações, como se não houvessem problemas e como se tudo se desenvolvesse satisfatoriamente.

As alunas falam de um ambiente *feliz*, no qual o aluno é querido, tem boas relações, e que todos conhecem sinais suficientes para uma comunicação bastante satisfatória. Neste ambiente ele se revela um bom aluno, e o seu trabalho com a intérprete é acolhido sem dificuldades, fazendo pensar em um ambiente harmonioso, no qual não existem conflitos.

Entretanto, se o olhar é mais apurado é possível perceber nos depoimentos que a língua de sinais é vista como algo difícil, trabalhosa para aprender, e que muitas vezes, é um pouco chata. Que o amigo surdo é *legal*, mas

que faz coisas estranhas, que freqüentemente não são compreendidas, e que se espera que ele aprenda a falar e fale.

Configura-se um paradoxo entre aquilo que parece importante que se acredite e aquilo que é efetivamente vivenciado. A relação entre alunos ouvintes e surdo não se revela sempre difícil, há uma aceitação e uma compreensão de suas características, mas não se revela sempre fácil, há dificuldades de relação, de conhecimento sobre a surdez e de aceitação de certas características. Porém, os aspectos mais complexos estão *escondidos*, percebidos como menos importantes. Há um saldo geral positivo e isso é o que conta. Entre as crianças não há um estranhamento e apreensão em relação ao novo, que permitiria uma visão mais realística do que ocorre.

### 3.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA COM ALUNO SURDO<sup>8</sup>

Para a análise da entrevista com o aluno surdo foram considerados os seguintes núcleos temáticos: Relação entre aluno surdo e alunos ouvintes, Relação entre aluno surdo e professores ouvintes e aluno surdo, Representação que o aluno surdo tem do papel das intérpretes.

#### RELAÇÃO ENTRE ALUNO SURDO E ALUNOS OUVINTES

I: PRIMEIRO PERGUNTAR ESCOLA SUA AMIGO MUITO VOCÊ TER (expressão facial, reforçando a pergunta) MUITO?

GU: SIM

P.: *E quem são os amigos?*

I: QUEM NOME AMIGO QUANTOS NOME AMIGO SEU?

GU: (expressão de pensamento, movimenta os dedos parecendo contar um, dois, três, pensa) NÃO SEI.

I: NOME UM LEMBRAR UM?

GU: (pensativo, olha para cima) NÃO (com a cabeça)

P. para I: *Não sabe o que? O nome?*

I para P.: É, Não lembra o nome.

I: LEMBRAR?

GU: NÃO (com a cabeça)

P.: *Mas lembra o sinal?*

I: LEMBRAR SINAL HOMEM AMIGO SEU SINAL JEITO

GU: (faz um sinal com a mão, não dá para saber se ele refere-se a um homem ou esse gesto é o sinal de um homem) HOMEM (expressão de dúvida) (?)

I: (copia o sinal) HOMEM ? (expressões de dúvida e pergunta)

I: OUTRO, OUTRO

P.: *E menina, tem alguma menina?*

I: MULHER AMIGO VOCÊ TER AMIGO MULHER

GU: SIM (movimenta a cabeça, parado observando continua com a mão no

<sup>8</sup> Para transcrição da entrevista com o aluno surdo foi utilizada a notação proposta por Lacerda (1996) adaptada, onde em CAIXA ALTA está a representação dos sinais da LIBRAS utilizados, *em itálico* a representação da fala e (entre parênteses) comentários relativos à comportamentos que importavam para a comunicação. I é a intérprete, GU é Gustavo, aluno surdo, e P a pesquisadora.

queixo, com o mesmo sinal que havia feito anteriormente) HOMEM  
I: JEITO SINAL  
GU: (expressão de dúvida, movimenta negativamente a cabeça) NÃO  
P.: *Tudo Bem?*  
I: JEITO CABELO JEITO  
P.: *Loira, Morena?*  
I: CABELO AMARELO, CABELO PRETO COMO?  
**GU: CABELO MARRON, CABELO PRETO, AMARELO**  
I: para P.: *Uma de cabelo marron, uma de cabelo preto, uma loira*  
I: AMIGA MULHER MUITO VOCÊ (expressão facial de espanto)  
GU: MUITO SIM (movimentando a cabeça)

I: MELHOR NEUSA JUNTO? QUAL?  
GU: (?) (permanece pensando um tempo depois continua) AMIGO HOMEM  
(põe a mão no queixo da mesma maneira que havia feito anteriormente)  
GRANDE  
I para P.: *Um amigo ajuda ele quando a Neusa não vai*  
GU: (continua) AMIGO "N" (faz "n" em sinal parece mostrar o sinal de uma  
pessoa)  
I: MULHER AJUDAR ??(confirma com GU)  
GU: NÃO HOMEM GRANDE (explica)  
I para P.: *Ah! É um homem.*  
I: HOMEM AJUDAR VOCÊ AMIGO?  
GU: (concorda com a cabeça)  
I para P.: *Daí um amigo dele ajuda é melhor.*

P.: *Quem conhece?*  
I: QUEM CONHECER LÍNGUA DE SINAIS CONVERSAR VOCÊ?  
GU: (não entende) O QUE (expressão facial de pergunta)  
I: AMIGO CONVERSAR VOCÊ?  
GU: TUDO  
I para P.: *Todos amigos ajudam ele em Língua de Sinais.*

Os trechos apresentados revelam que Gustavo se sente inserido em sua classe, que tem vários amigos, tanto meninos como meninas, e que ele se relaciona e se sente ajudado por eles nas tarefas escolares, também porque considera que eles sabem bem a língua de sinais. Ele se refere a um certo aluno, que na ausência da intérprete o ajuda, fazendo *interpretações* para auxiliá-lo. Gustavo parece pensar que os amigos dominam satisfatoriamente a língua de sinais (a ponto de poder auxiliá-lo nas tarefas escolares) e que não existem dificuldades de comunicação entre eles, todavia isto não é real. Os alunos conhecem alguns sinais, os usam freqüentemente em contextos em que os conteúdos a serem discutidos são relativamente simples, como apontado nas análises das entrevistas das alunas ouvintes. Ele e os amigos conversam em situações cotidianas de solução de problemas que se referem aos jogos, brincadeiras, trocas de informações mínimas que Gustavo reconhece como satisfatórias, dada a pouca complexidade que envolvem.

Seu depoimento pode ser interpretado que, pelo fato de ter contato quase que exclusivamente com crianças ouvintes, ele pense que a forma de comunicação possível entre crianças seja esta. Ele não tem a experiência de conviver



com outras crianças surdas fluentes em sua língua e, assim, não tem um modelo de amigos que conversem com ele de outra maneira. Ele se mostra satisfeito e isso pode se dever ao fato de que essa seja a única experiência de comunicação entre pares que ele conhece!

Neste contexto, as crianças parecem achar que o conhecimento de sinais que possuem seja suficiente, se sentido seguros inclusive para ocupar o lugar da intérprete quando esta se ausenta. E Gustavo parece concordar com seus amigos, assumindo também que eles sejam capazes de interpretar para ele. O que os dados revelam é que há uma falsa consciência sobre o conhecimento que os alunos ouvintes possuem sobre língua de sinais, que pode gerar muitos problemas de comunicação e de relacionamento porque está fundamentada em algo falacioso.

Ao mesmo tempo, Gustavo revela não saber o nome dos amigos e amigas e não saber dizer o sinal que identifica cada um deles. Este fato indica que a língua de sinais, presente na sala de aula, não circula suficientemente para estabilizar informações básicas como os nomes dos companheiros. Este aspecto foi apontado por Débora revelou não ter um sinal para si, pela falta de tempo para atividades deste tipo, apesar de se sentir muito próxima ao aluno surdo. A falta de um nome, de um elemento que identifique o outro indica a ausência de um aspecto fundamental para as relações pessoais. São amigos sem nome e isso não parece incomodar Gustavo.

Os alunos de modo geral acreditam que se comunicam plenamente, o que não é verdade, já que em suas relações estão ausentes pontos fundamentais do contato e relacionamento entre pessoas. Esses dados fazem pensar em vínculos aparentes, mas que na realidade estão apoiados em pressupostos frágeis. Eles pensam que se conhecem, que trocam informações, mas na verdade o fazem de maneira muito parcial, distantes dos modos de relação normalmente alcançados por alunos ouvintes nas relações entre si.

#### **RELAÇÃO ENTRE ALUNO SURDO E PROFESSORES**

P.: *E os professores, você gosta dos professores?*

I: PROFESSOR SUA ESCOLA VOCÊ GOSTAR (expressão facial pergunta)  
LEGAL NÃO GOSTAR?

P.: *Qual você gosta mais?*

I: QUAL PROFESSOR GOSTAR LEGAL MAIS LEGAL QUAL?

GU: (olha para intérprete com expressão de dúvida, movimenta negativamente a cabeça) NÃO

I: UM PROFESSOR LEGAL MAIS

GU: (copia sinal) MAIS

I: QUAL UM NOME UM?

P.: *De português, de matemática...*

I: QUAL PORTUGUÊS, MATEMÁTICA PROFESSOR LEGAL QUAL?

GU: (mostra sinal de uma pessoa em Língua de Sinais)

I para P.: (produz o mesmo sinal)

I: SINAL, SINAL, QUEM SINAL PROFESSOR QUEM?

GU: PORTUGUÊS, CIÊNCIAS (pensando) HISTÓRIA (pensando) INGLÊS

I: INGLÊS GOSTAR? (expressão de pergunta)  
GU: (movimenta positivamente a cabeça confirmando e depois continua)  
EDUCAÇÃO FÍSICA (braço na altura do rosto faz movimento de vai e vem duas vezes)  
GU: (interrompe a pergunta e continua) ARTES.  
I: (chama GU) QUAL PROFESSOR GOSTAR MAIS UM?  
GU: NÃO (com a cabeça)  
I: (copiou sinal negativo com a cabeça) TODOS

*P.: Algum professor sabe Língua de Sinais?*

I: PROFESSOR SUA ESCOLA PROFESSOR SABER...

GU: (balança a cabeça negativamente interrompendo Intérprete)

I: (chama GU e continua) TER PROFESSOR SABER LINGUA DE SINAIS  
PROFESSOR SABE LÍNGUA DE SINAIS?

**GU: NÃO**

I: NÃO (balança a cabeça confirmando resposta de GU)

*P.: Nenhum sabe?*

I: NINGUÉM?

GU: NÃO (balança a cabeça)

*P.: E quando você quer conversar com esses professores como faz?*

I: SE VOCÊ QUER VONTADE CONVERSAR PROFESSOR COMO VOCÊ ELE  
CONVERSAR?

GU: NÃO (balança a cabeça)

I: NÃO (copia o Gu, expressão de desconfiança)?

*P.: Não conversa?*

I: NÃO CONVERSAR VOCÊ PROFESSOR

*P.: Se você quiser perguntar alguma coisa para o professor de Português como faz?*

I: PERGUNTAR PROFESSOR COMO VOCÊ ELE PERGUNTAR CONVERSAR?

GU: (Faz o sinal da intérprete) NEUSA

GU: NEUSA PROFESSOR FALAR (pensa...)

Nos trechos destacados se pode perceber que Gustavo conhece seus professores, têm sinais para eles e para as disciplinas e que tem opinião formada sobre eles. Apesar de não exprimir preferências, fazia expressões faciais ao nomear cada um que deixavam ver algumas de suas impressões sobre eles. Assim, ele revela participar das aulas, saber dos diferentes professores e dos assuntos que tratam.

Porém, é interessante ressaltar sua primeira reação à pergunta sobre como faz para conversar com seus professores. Sua expressão demonstra estranhamento em relação à pergunta revelando que, provavelmente, conversar com os professores não é uma situação usual. Só depois que a pergunta foi retomada, com alguma insistência, é que ele refere o papel da intérprete mediando estas relações, mas sua incompreensão à pergunta faz pensar que ele se dirija pouco diretamente aos professores e que este modo de relação nem lhe ocorra com muita frequência.

Em relação ao conhecimento de língua de sinais pelos professores ele afirma com segurança que nenhum deles a conhece. De fato os professores conhecem poucos sinais isolados aprendidos em oportunidades criadas no próprio

espaço escolar. Contudo, é interessante pensar que as produções da professora talvez não sejam muito diferentes das produções de vários colegas em classe, que usam de forma incipiente os sinais, mas ele tem uma experiência bastante consolidada com as intérpretes e sabe bem o que é ser um adulto fluente em Libras, e avalia que a produção em sinais dos professores (daqueles que tentam se comunicar) é bastante rudimentar. No confronto com adultos, ser ou não fluente em língua de sinais parece ser claro para ele, o que não se observa em relação aos seus colegas.

### REPRESENTAÇÃO QUE O ALUNO SURDO TEM DO PAPEL DAS INTÉRPRETES

P.: *Ela é professora?*

I: MULHER NEUSA PROFESSOR?

GU: SIM (confirma com a cabeça, porém parece não ter compreendido a pergunta pela expressão facial)

P.: *Ela é professora?*

I: NEUSA PROFESSOR, NEUSA PROFESSOR?

GU: NÃO (movimenta a cabeça)

P.: *O que ela é?*

I: O QUE FAZER ESCOLA? (expressão facial duvida e pergunta)

GU: ESCOLA MUITO (não responde a pergunta)

I: (retorna a pergunta) NEUSA QUEM?

GU: (movimenta negativamente a cabeça, pensa, depois olha para a intérprete) NEUSA ESCOLA AJUDAR LINGUA DE SINAIS LER ESCREVER LINGUA DE SINAIS

P.: *E a Neusa ajuda a professora, ela é diferente da professora é parecida o que você acha?*

I: NEUSA AJUDAR PROFESSORA PARECER PROFESSORA DIFERENTE JEITO NEUSA QUAL? (expressão facial e corporal para dar entonação a pergunta)

GU: (movimenta a cabeça) DIFERENTE.

P.: *Pergunta.. faz o sinal de intérprete e pergunta pra ele se ele sabe o que é um intérprete?*

I: (chama GU) SABER INTÉRPRETE?

GU: SIM (com a cabeça)

I: CONHECER SINAL INTERPRETAR?

**GU: SIM**

P.: *Quem é intérprete! Ele conhece algum intérprete?*

I: QUEM CONHECER INTERPRETAR VOCÊ CONHECER INTERPRETAR?

**GU: SIM**

I: QUEM QUAL?

GU: (põe a mão no rosto) INTERPRETAR IR AMIGO AJUDAR LÍNGUA DE SINAIS TUDO SINAIS AJUDAR

I para P.: *são os amigos dele que ajudam ele em Língua de Sinais.*

I: O QUE FAZER (intérprete)?

GU: (pensando) LER ESCREVER SINAIS AJUDAR SINAIS ESCREVER NÃO CONHECER AJUDAR EU ENTENDER ESCREVER

I para P.: *Ela ajuda quando ele não conhece depois que ele entende, ele faz sozinho.*

Sobre sua percepção sobre o trabalho realizado pelas intérpretes, Gustavo mostra ter vários conhecimentos em relação à figura de intérprete que o acompanha. Sabe que é alguém que conhece a Libras, que é diferente do professor, que tem uma atuação específica no espaço escolar, e que pode ajudá-lo e muito em áreas que ele tem dificuldade, com destaque para as questões que envolvem a linguagem escrita.

Todavia, seus depoimentos marcam também uma série de incertezas. Diante da questão se a intérprete é (também) professora ele pareceu ficar um pouco confuso o que é muito razoável, já que as intérpretes funcionam como professoras para ele em muitos contextos, dando dicas, esclarecendo pontos, auxiliando na compreensão de certos argumentos, é natural que ele as reconheça como diferentes dos outros professores da classe (falantes e que ocupam o comando da sala de aula), mas, em certo sentido, também professoras porque lhe ensinam coisas. Ele também refere que a intérprete está na classe para auxiliar a todos, inclusive os alunos ouvintes, talvez neste momento reconhecendo-a mais como uma professora auxiliar de classe, que como sua intérprete. Estes dados mostram que para Gustavo o papel de intérprete em sala de aula é no mínimo amplo.

Em relação a como se sente com a ausência da intérprete, ele refere que nestes momentos os amigos assumem o papel *interpretando* e que isso é muito bom! Porém, analisando suas reações e uma pequena conversa ocorrida após a entrevista, ele diz que quando a intérprete não está ele pode trabalhar menos, ele é menos solicitado, e com isso ele tem uma folga! Nesse sentido a ausência da intérprete significa um descanso e um certo alívio em relação às tarefas frequentes no espaço escolar. Como as situações de ausência das intérpretes foram poucas, talvez ele não tenha uma real dimensão do que seja o enfrentamento de conteúdos sem o trabalho de interpretação. Todavia, revela que o trabalho conjunto com a intérprete é pesado e laborioso para ele.

A leitura da entrevista de Gustavo faz pensar que ele tenha uma compreensão particular de sua escolarização. Frequentar uma classe de ouvintes não é uma opção para Gustavo, mas algo normal, e o único contexto escolar que conhece. Para ele é normal ser acompanhado cotidianamente por uma intérprete, pois durante toda sua vida escolar teve ao seu lado alguém interpretando.

Em relação aos seus amigos, sabe que conhecem alguns sinais e os reconhece como tendo domínio da língua de sinais, realizando uma comunicação efetiva com eles. Reconhece que seus professores não conhecem sinais, mas isso não traz problemas porque tem a intérprete ao seu lado que o ajuda em suas tarefas escolares. Não parece se sentir sozinho ou isolado. Vive em uma ilha, dentro de sua sala de aula e isso lhe parece adequado; vendo seu relacionamento restrito às intérpretes e as poucas trocas dialógicas com os alunos como natural.

Entretanto, para aqueles que conhecem a vivência escolar entre crianças ouvintes, as possibilidades de trocas entre alunos e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em um grupo com o qual se compartilha

uma mesma língua, a situação de Gustavo parece insólita: em uma quinta série não conhecer o nome dos amigos, não se relacionar diretamente com os professores, ter apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, estar sempre acompanhado por um adulto, não é algo que possa ser chamado de satisfatório. Ele por não conhecer outra realidade mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente pensa/acredita que esta convivência seja boa, e se satisfaz com ela. Cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena, e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As entrevistas parecem indicar que as crianças surdas e ouvintes desenvolvem uma relação de respeito e amizade ente si, nesta experiência de inclusão. Há respeito pela diferença que é materializada pelo uso e respeito pela Libras, e pelo interesse em conhecer a realidade do outro e dela se aproximar.

Todavia, tudo isto parece ser feito de forma superficial – sem um efetivo engajamento: alunos ouvintes dominam poucos sinais, que permitem apenas trocas furtivas sobre certos acontecimentos. O aluno surdo parece se satisfazer com isso, já que não conhece outra realidade de interação com pares. Ele não exige/procura aprofundar suas relações com os amigos ouvintes. As intérpretes mostram ocupar lugar fundamental nesta prática de inclusão mediando a relação entre as crianças e com os professores (tudo o que foi apurado não teria lugar sem a presença de intérpretes), contudo, o aluno surdo mostra-se, em muitos aspectos, excluído: não conhece o nome de seus colegas; sabe pouco sobre eles e é pouco conhecido por eles; não podem/conseguem conversar sobre temáticas mais aprofundadas, o que configuraria um relacionamento mais semelhante àquele encontrado entre os alunos ouvintes. Além disso, o aluno surdo não demonstra ter um relacionamento mais amplo com seus professores. Ele frequenta a classe, mas sua inserção/inclusão nela mostra-se bastante parcial.

Mesmo num ambiente em que a surdez é considerada, com a presença de intérprete de Libras e com respeito à língua utilizada pelos surdos, a dificuldade de acesso a uma língua diferente (afinal os ouvintes não têm domínio de Libras); a presença de um único surdo em sala, tendo com interlocutor apenas o intérprete cria condições muito diferentes daquelas enfrentadas pelos alunos ouvintes: trocas comunicativas limitadas, sem maior aprofundamento das relações interindividuais, pouca participação nas dinâmicas e nas ocorrências em sala de aula, indicando que pressupostos necessários a uma prática inclusiva de educação não se mostram presentes, apontando para possibilidades e limites das práticas inclusivas, especialmente dirigidas a alunos surdos. Tais resultados merecem ser consideradas nos debates e na implementação de políticas dirigidas à inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- BOTELHO, P. *Segredos e Silêncios na Interpretação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BUNCH, G. An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf*, v. 139, n. 2, p.150-152, 1994.
- CAPIRCI, O.; CATTANI, A.; ROSSINI, P.; VOLTERRA, V. La lingua dei segni come seconda lingua nella scuola elementare. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, p. 301-311, 1997.
- COHEN, O. P. An administrator's view in inclusion for deaf children. *American Annals of the Deaf*, v.139, n. 2, p.159-161, 1994.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- GÓES, M.C.R de *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- KIRCHNER, C. J. Co-enrolment as an inclusion model. *American Annals of the Deaf*, v. 139, n. 2, p. 163-164, 1994.
- LACERDA, C. B. F. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996, 159f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- \_\_\_\_\_. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 14, 2000. Anais... Caxambu: Anped. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), 2000.
- \_\_\_\_\_; MANTELATO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos In: LACERDA, C.B.F. et al. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.
- LAPLANE, A L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar, In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p 121 – 147.
- MAZZOTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOURA, C. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.
- ROSSELA, D. *Studio sull'integrazione e le relazioni sociali di due bambini sordi inseriti in classe con bambini udenti*. 2000/2001, 90f. Tesi di Laurea. Università degli studi di Roma "La Sapienza": Roma.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVEIRA BUENO, J. G. A Educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Tendências e desafios da Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.
- STINSON, M. S; LIU, Y. Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. *Journal of deaf Studies and deaf Education*, v.4, n. 3, p.191-202, 1999.
- TARTUCI, D. *A experiência escolar de surdos no ensino regular*. 2001, 167f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Piracicaba, 2001.
- TERUGGI, L. *Una Scuola, due lingue: l'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*. Milano: FrancoAngelli, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YARGER, C. C. Educational Interpreting: understanding the rural experience. *American Annals of the Deaf*, v. 146, n. 1, p.16- 26, 2001.

## **APÊNDICE**

### **Roteiro da entrevista com Aluno surdo**

Em que série que você esta? Em que escola?  
Quantas professoras(es) você tem?  
Estes professores (as) dão quais disciplinas?  
Você gosta mais de algum professor(a)? Porque?  
O que você acha que a N. (ILS) faz na escola?  
Porque ela faz língua de sinais?  
Quando a N. falta, como é pra você assistir aula?  
Você trabalhou com diferentes ILS, qual você gostou mais?Porque?  
Quando você quer conversar com seus amigos, precisa chamar a N. ou você conversa sozinho?  
Se você quiser convidar os amigos para sua festa de aniversário como vai fazer?  
Quando você quer conversar com a professora você chama a N. ou conversa com a professora?  
Quando uma pessoa é interprete o que ela faz?  
A N. ajuda você? Como?  
Seus amigos sabem língua de sinais?  
Você gostaria que seus amigos soubessem língua de sinais como a N.?  
O que você gostaria de conversar com os amigos?O que você conversa com eles?  
Quem sabe língua de sinais é surdo ou ouvinte?  
Quem é surdo na sua escola?  
E a N é surda ou ouvinte?  
O que você acha da sua escola e dos seus amigos?

### **Roteiro da entrevista com alunos ouvintes**

Vocês estão na classe com o G. desde o ano passado?  
Como é que é estudar com ele? O que aconteceu? O que é fácil? O que é difícil?  
Vocês já fizeram trabalho em grupo com ele alguma vez, ou não?  
Quando ele faz os sinais vocês entendem?  
Você tenta conversar com ele ou fica mais de longe, como é?  
Como é que é seu sinal? Você tem um sinal?  
E se você precisar pedir um lápis emprestado para ele, você pede?  
Como é a intérprete na sala de aula? Qual é a tarefa dela? Vocês conversam com ela? Vocês pedem ajuda para ele? Para ela, como é que é?

Você prefere conversar com ele, você fazendo os sinais, ou prefere que ela fale para ele o que você quer falar?

Você acha que a intérprete faz a direitinho a comunicação entre vocês?

E nas aulas? É diferente de uma aula para outra?

A presença do G. e da intérprete atrapalha vocês em alguma coisa?

Quando a intérprete não está, o que acontece?

E fora da sala de aula, no pátio, no intervalo, na Educação Física, como é que vocês se relacionam com ele?

Vocês sabem sinais? Como é aprender a língua de sinais?

E como aluno, o que vocês acham dele? Vocês acham que ele é um menino que está aprendendo, ou não?

O que vocês sabem surdez? O que imaginam que aconteceu com ele?

Será que tem bastante gente surda pelo mundo ou não? O que vocês acham?

Você já tinha visto algum surdo antes do Guilherme?

---

Recebido em 19/04/2007

Reformulado em 02/08/2007

Aprovado em 30/08/2007