

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

ELISABETE APARECIDA PINTO POLIDORO

SITUAÇÃO DO ALUNO SURDO EM CLASSE REGULAR
NA ÓTICA DE PROFESSORES DE ALGUMAS DISCIPLINAS DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO

São Paulo
2008

ELISABETE APARECIDA PINTO POLIDORO

SITUAÇÃO DO ALUNO SURDO EM CLASSE REGULAR
NA ÓTICA DE PROFESSORES DE ALGUMAS DISCIPLINAS DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como parte dos
requisitos para obtenção do Grau de
Mestre em Distúrbios do
Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini

São Paulo
2008

P766s

Polidoro, Elisabete Aparecida Pinto.

Situação do aluno surdo em classe regular na ótica de professores de algumas disciplinas do Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo / Elisabete Aparecida Pinto Polidoro. – 2008.

71p. : Il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Orientação: Professora Dr. Elcie F. Salzano Masini.

Bibliografia: f. 64-67

1. Surdo. 2. Ensino Médio. 3. Inclusão.

362.42

ELISABETE APARECIDA PINTO POLIDORO

SITUAÇÃO DO ALUNO SURDO EM CLASSE REGULAR
NA ÓTICA DE PROFESSORES DE ALGUMAS DISCIPLINAS DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie, como parte dos
requisitos para obtenção do Grau de
Mestre em Distúrbios do
Desenvolvimento.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi

Dra. Elcie F. Salzano Masini

Dr. Marcos José Silveira Mazzotta

Agradeço a Deus, meu companheiro de todos os momentos, meu porto seguro.

“Tudo posso naquele que me fortalece”
(Filipenses 04:13)

Ao meu pai e minha mãe, onde ela estiver,
agradeço por todos os ensinamentos.
Ao meu marido, companheiro em todos os
momentos de minha vida; aos meus filhos,
que me incentivaram a prosseguir; às minhas
netas Livia e Maria Luiza, luzes da minha
vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Elcie F. Salzano Masini, que mostrou caminhos para a construção de um trabalho comprometido com a educação especial.

Ao Professor Dr. Marcos José Silveira Mazzotta, a quem devo a minha inspiração para iniciar o mestrado, impossível ler suas obras e não se envolver com sua sabedoria.

À Professora Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi, que com suas sugestões pontuais contribuiu para a ampliação e para o direcionamento deste trabalho.

À Luciana, amiga em todos os momentos.

À Marli, minha irmã de coração.

À minha diretora Aleixina, com quem tanto aprendi nesses anos de convivência profissional e pessoal.

À Escola Estadual onde leciono desde 1993, que me proporcionou conhecer de perto a situação de crianças e adolescentes com necessidades especiais inseridos em classes comum.

À Secretaria Estadual de Educação, que por meio do projeto Bolsa Mestrado possibilitou meu crescimento profissional e pessoal.

À Diretoria de Ensino Região Leste 5, especialmente a ATP Dailze que me orientou sobre a situação dos alunos surdos das escolas dessa região.

À todos os amigos que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho.

Os problemas da surdez, são mais profundos, mais complexos e mais importantes que os da cegueira. A surdez é o maior dos infortúnios, a perda mais vital dos estímulos: o som da voz que nos traz a linguagem desencadeia-nos os pensamentos e nos mantém na companhia intelectual dos homens.
(Helen Keller)

RESUMO

A inclusão de alunos surdos em salas comuns tem aumentado consideravelmente. Essas pessoas que antes eram excluídas da escola regular, hoje fazem parte dela. Saber como o professor enfrenta esse desafio, como desenvolve seu trabalho em sala de aula, que meios utiliza para mediar o conhecimento e que apoio recebe para participar do processo de inclusão, foi o objetivo desta investigação. Fundamentou-se nos referenciais teóricos de autoridades no assunto, dentre as quais Masini, Mazzotta, Moura, Rosa & Rosa. O procedimento metodológico foi basicamente qualitativo, baseado nas diretrizes de Ludke e André. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário contendo oito perguntas abertas, cujas respostas constituíram o referencial para analisar as condições do aluno surdo nas interações cotidianas da sala de aula. Foram organizados oito quadros, confeccionados a partir de categorias definidas pelas questões do questionário e das respostas dos entrevistados. Os dados mostraram que, na ótica dos professores do Ensino Médio da rede regular de ensino, por falta de informações, falta de apoio especializado e falta de uma política educacional centrada no atendimento adequado aos alunos surdos, as condições oferecidas a tais não propiciam sua inclusão escolar.

Palavras Chave: aluno surdo, ensino médio, inclusão escolar.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students into ordinary classrooms has increased considerably. Those who were before excluded from regular schools are today part of them. Learning how the teacher deals with this challenge, conducts his/her work in class, the means he/she uses to mediate knowledge, and the support he/she has in hands to participate in the inclusion process was the goal of this investigation. The present was based on theoretical references of authorities in the matter, such as Masini, Mazzotta, Moura, Rosa & Rosa. Its methodological procedure was fundamentally qualitative, based on Ludke and André's guidelines. Data was collected by the application of a questionnaire containing eight open questions; resulting answers compounded the referential to analyze the deaf student conditions amongst their daily interactions in class. Eight charts were organized, divided into categories defined by the questionnaire questions and the interviewees' answers. Data showed; according to secondary school teachers of the regular system of education, lack of information, specialized technical support, and educational politics centered on adequate assistance to deaf students do not offer conditions that could favor inclusion in schools.

Key-words: deaf student, secondary school, school inclusion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO	14
1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	14
1.2 BREVE DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	19
1.3 SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADO (SAPES)	27
1.3.1 Ensino Itinerante	27
1.3.2 Sala de Recursos	28
1.3.3 Sala de Recursos Multifuncionais	29
1.3.4 Classe Especial	30
1.3.5 Escola Especial	30
1.3.6 Intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa	31
1.4 O ALUNO SURDO NA SALA REGULAR NO ENSINO MÉDIO	32
1.4.1 Ensino Médio – Objetivos e Currículo	39
1.4.2 Adaptações Curriculares	44
1.4.3 Importância da Língua de Sinais na Educação dos Surdos	46
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
2.1 PARTICIPANTES	49
2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA, REGISTRO DE DADOS E ANÁLISE	50
2.3 PROCEDIMENTOS	50
2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
2.5 REFLEXÃO	56
CAPÍTULO 3 - COMENTÁRIOS FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	68
ANEXO 1 (Carta de Informação ao Sujeito e Termo de Consentimento)	69
ANEXO 2 (Carta de Informação à Instituição e Termo de Consentimento)	70
ANEXO 3 (Questionário – Roteiro de Entrevista)	71

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de necessidades que nós, professores da rede pública, tínhamos perante assuntos relacionadas à inclusão de alunos surdos na classe regular. Essa temática apareceu inicialmente nas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) com a finalidade de refletir e compreender melhor as situações que cada professor vivenciava em sala de aula, verificando: a importância de arrolar dados sobre os recursos que dispunham para facilitar a aprendizagem do aluno surdo; as estratégias que eram utilizadas para se comunicar com esse aluno; as adaptações curriculares que eram feitas; a forma de avaliação; o apoio que o professor recebia da equipe gestão; a parceria com a família, etc. As discussões que surgiram nos impulsionaram a buscar no cotidiano da sala de aula um entendimento de todo esse processo a fim de caracterizar a situação de alunos surdos em classe regular de escola pública estadual na cidade de São Paulo.

Além disso, desencadearam-se reflexões referentes ao papel dos professores da rede regular nesse processo, levando-nos a levantar algumas perguntas, por exemplo: Como os professores das diversas disciplinas, do Ensino Médio, têm enfrentado o desafio da inclusão de alunos surdos? As dificuldades são comuns em todas as disciplinas? O currículo é adaptado para atender alunos surdos? Questões como essas nos impulsionam a buscar informações junto aos docentes que têm alunos surdos em suas classes, e registrarmos os dados sem perder a complexidade das situações de sala de aula.

Assim, este trabalho propôs-se a registrar situações e problemas enfrentados por nós professores no atendimento de alunos surdos, bem como ser uma via para compartilhar as experiências dos professores de cada disciplina sobre a situação do aluno surdo na classe regular.

Esta pesquisa teve a especificidade de registrar como ocorre com os professores de cada disciplina, o atendimento de alunos surdos na classe comum, tendo como diretriz a pergunta: os professores do Ensino Médio de uma escola estadual da rede regular têm condições de propiciar a inclusão de alunos surdos?

Frente ao exposto e a necessidade de dispor de dados sistematizados e analisados sobre a situação do professor do ensino regular que tem um aluno surdo em sua classe, esta investigação visou alcançar os seguintes objetivos:

Geral:

Sistematizar e analisar informações sobre as condições do aluno surdo em classes de Ensino Médio regular.

Específicos:

Analisar as condições oferecidas pelos professores aos alunos surdos em suas classes de ensino regular.

Analisar as informações fornecidas pelos professores das disciplinas: Artes, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Português, Matemática, Química e Reforço, sobre o atendimento de alunos surdos na sala regular.

Verificar informações convergentes e divergentes entre os professores das diferentes disciplinas.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO

1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As leis que garantem a inclusão já existem há bastante tempo, mas a maioria das escolas e dos professores ainda as desconhecem e, conseqüentemente, não as praticam.

A Constituição de 1988, no artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988), deixa claro que todos os alunos têm direito a educação, sendo dever do estado e da família garantir este direito, que deve estender-se também ao atendimento educacional especializado, isto é, aos deficientes “preferencialmente, na rede regular de ensino”. Além disso, prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, garantindo, assim, o direito à escola para todos.

Em 1989, a Lei nº 7853/89, dispôs sobre a Política Nacional de integração da pessoa com deficiência e definiu como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante devido a sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino (BRASIL, 1989).

No ano seguinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), veio reiterar o direito à igualdade de condições, permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1990).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que apesar de não ter efeito de lei, têm norteado os princípios e propostas da educação inclusiva, parte do princípio que nenhuma criança é igual a outra e que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, lingüísticas ou outras; orientando que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, desde que a escola acomode-os dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Seguindo estes preceitos legais, ninguém poderia negar que crianças com necessidades especiais estudem na mesma classe de crianças sem necessidades especiais. Na prática, porém não é assim que acontece. Embora geralmente não

seja negada a matrícula dessas crianças, muitas vezes elas não recebem atendimento adequado, culminando em atendimento insatisfatório.

Nesse contexto, voltamos com a preocupação na inserção do aluno surdo na sala regular e como tem acontecido esse processo.

Incluir o aluno no sistema de ensino regular sem que a escola esteja adaptada para o seu pleno desenvolvimento, denega o direito do aluno de aprender em nível de igualdade com os demais, contribuindo para o pensamento do aluno surdo ser diferente dos outros intelectualmente, o que é uma inverdade.

A redação do parágrafo 2º do artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,1996), vem ao encontro da proposta da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), estabelecendo que o atendimento educacional deve ser feito em serviços, classes ou escolas especializadas, sempre que não for possível a integração dos alunos especiais nas classes comuns de ensino regular, em função de suas condições específicas. O texto diz que os sistemas de ensino têm que assegurar aos alunos surdos currículos, métodos e professores capacitados para atendimento desses educandos nas classes comuns, e, na ausência desses recursos, deve-se priorizar o que é melhor para o aluno, já que o objetivo de socialização e de condições de igualdade de inserção no mercado de trabalho não pode ser negado aos alunos surdos. Por meio de um atendimento que supra as suas reais necessidades, matricular um aluno surdo requer oferecer recursos para que ele aprenda cumprindo o papel principal da instituição escolar, que é o compromisso com a aprendizagem.

As interpretações da LDB foram feitas de forma equivocada pelos professores, coordenadores e diretores e as escolas começaram a matricular alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares sem condições estruturais para um atendimento adequado e de qualidade.

A legislação mais recente, o Decreto nº 3956 (BRASIL, 2001), vem esclarecer melhor a LDB, promulgando a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso à escola regular é um direito humano e privar as pessoas dele, mantendo-as somente em escolas especiais ou classes especiais fere a convenção e a constituição. O documento promulgado no Brasil em 2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades que as demais, o que não

impede que as pessoas com deficiência freqüentem a escola regular e também utilizem serviços de atendimento educacional especializado quando necessário.

Assim, notamos que a atual política educacional propõe que a escola inclua alunos com deficiência, no entanto não garante que as escolas ofereçam condições de permanência e seqüência dos estudos.

Segundo Mantoan (2006, p.26), as escolas especiais:

Complementam as escolas comuns, mas não substituem, e destinam-se ao ensino daquilo que é diferente da base curricular nacional oferecendo atendimento educacional especializado, que não têm níveis, seriações ou certificações.

Os alunos com deficiência nas escolas comuns demandam tempo, boa vontade e comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional. Isso requer transformação das modalidades regular e especial de ensino, no sentido de unir esforços e experiências que contribuam para a efetiva inclusão desses alunos.

Além disso, reforçamos a Constituição de 1988, no artigo 205 (BRASIL, 1988), que estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. A LDB (BRASIL, 1996) reforça esse dispositivo, incluindo-o no seu segundo artigo.

Torna-se, então, um grande desafio para a escola assegurar o “Pleno Desenvolvimento” dos seus alunos, já que isso não significa apenas ensinar, e sim, possibilitar que cada pessoa possa ser um ser humano completo, independente de ter ou não necessidades especiais. Contudo, para garantir o pleno desenvolvimento, a educação desses alunos não pode permanecer no modelo médico-pedagógico, e o currículo deve ser flexível; essas são as orientações sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como segue:

A maioria dos sistemas educacionais ainda se baseia na concepção médico-psicopedagógica quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais (BRASIL, 1999b, p.19).

A Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, devem ser conhecidas pelos professores e utilizadas nas escolas, como principais orientadoras

do trabalho pedagógico, sendo consideradas como fundamentais para se fazer as adaptações curriculares e se contemplar as diferenças individuais. Uma das principais características da LDB (1996) é a flexibilidade, e, com fundamentos nessa lei, as escolas têm autonomia para prever formas de organização que permitam atender às diferentes clientela e necessidades do processo de aprendizagem, como apresentado no artigo 23. Contudo, para o aluno surdo, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) no item 19, orienta que sua educação pode ser mais adequada em escolas especiais ou classes especiais, devido às necessidades de comunicação que apresentam.

Entretanto, o que notamos é que os alunos surdos têm sido inseridos em escolas da rede regular de ensino sem as mínimas condições, negando a eles as situações educacionais comuns propostas para os demais alunos. Alguns educadores defendem que a escola não precisa se preparar para atender as diversidades, que este é um processo gradual e que a escola se tornará preparada com o ingresso desses alunos, mas, na realidade, os sistemas educacionais encontram dificuldades tanto na inserção desse alunado na rede regular quanto nas formas de organização escolar como medida essencial para atender ao aluno surdo.

O desafio do professor para atender qualquer de seus alunos, entre eles o aluno surdo, é fazer com que este aluno adquira conhecimento, possa aprender e conseqüentemente participar ativamente da sociedade do conhecimento. A afirmação a seguir expressa com clareza essa questão:

Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (NÓVOA, 2007, p.12).

É preciso saber se os professores estão preparados para esse desafio. As autoras citadas abaixo asseguram que os professores não estão preparados para inclusão de alunos surdos na escola regular.

O fato de o professor não estar devidamente preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular (SILVA; PEREIRA, 2003).

Guarinello (2006) reitera a afirmação acima, conforme segue:

Faltam aos professores base teórica para realizar um trabalho que assegure ao aluno surdo os meios para sua inserção no ensino regular.

Assim, se o professor não estiver capacitado para atender os alunos surdos na classe regular, desconhecer a língua de sinais e não contar com serviço de apoio, a escola deve seguir as orientações da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que tem como princípio que a educação de surdos pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais, ou classes especiais e unidades em escolas regulares, em virtude das necessidades particulares de comunicação dos surdos e da importância da linguagem de sinais como meio de comunicação.

Para um professor atender um aluno surdo na classe regular, ele tem que ter conhecimento sobre as necessidades específicas desse aluno, pois só assim conseguirá se comunicar adequadamente, promovendo o que se espera para sua educação. Masini (2002, p.79) reitera isso ao afirmar “Quando se trata de uma criança com alguma deficiência, é importante que o educador conheça o que é específico para a sua educação”.

De fato, a maioria dos professores da sala regular desconhece as necessidades específicas de uma criança surda, assim como os meios que facilitam a comunicação com este aluno; ainda assim, eles estão matriculados nas salas regulares e se faz mister saber como os professores têm enfrentado essa situação, pois faltam professores bilíngües e o ensino oferecido nas escolas regulares é ministrado em português falado.

No Estado do Paraná a situação não é diferente do Estado de São Paulo. As dificuldades estão relacionadas à falta de condições para oferecer uma educação bilíngüe, como relata Fernandes:

Infelizmente, são poucas as crianças surdas, em idade escolar, que se beneficiam da educação bilíngüe. Dentre os fatores que dificultam a implementação dessa proposta está o desconhecimento da Libras pelos pais (em sua maioria, ouvintes), as propostas curriculares que não contemplam a pluralidade lingüística de grupos minoritários (índios, surdos, imigrantes...), a falta de professores bilíngües nas escolas onde todo ensino é oferecido em língua portuguesa, sem adequações que levem em consideração a singularidade lingüística do aluno e cidadão surdo, as dificuldades para a identificação da surdez, precocemente, retardando o processo de desenvolvimento da língua de sinais e da língua portuguesa, entre outros fatores (FERNANDES, 2005).

A lei Federal nº 10436, de 24 de abril de 2002, reconhece a LIBRAS como meio legal de expressão e comunicação, e torna obrigatória sua adoção para o atendimento aos surdos nas escolas (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5626, de 22/12/2005, diz que a LIBRAS deve ser inscrita como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura, curso de pedagogia, curso de educação especial, e cursos superiores de formação de professores de nível médio e superior, isso se aplica também na formação dos fonoaudiólogos. Embora a lei esteja em vigor desde 2005, sabemos que a maioria das universidades ainda não estão oferecendo LIBRAS nos seus cursos de formação de professores (BRASIL, 2005).

1.2 BREVE DELINEAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Antes de qualquer estudo mais específico, é necessário compreender como foi a trajetória da educação dos surdos no decorrer dos séculos a fim de entender esse processo educacional na contemporaneidade. Textos publicados pelo CAPE (2008), que dão base para as informações seguintes, relatam o contexto histórico da educação dos surdos.

Nos tempos primitivos, as crianças com deficiência chegavam a ser mortas, pois eram vistas como um estorvo, principalmente para os povos nômades.

No Egito, século XV Ac., no Papiro de Ebers continha vários textos sobre inúmeras doenças e deficiências físicas e sensoriais, em um deles discorre com clareza sobre a surdez.

Na grécia, o pai tinha poder de decisão sobre a vida da criança surda, ela poderia ser exposta no campo ou lançada do alto dos rochedos.

Até o século XVIII as pessoas que possuíam algum distúrbio orgânico eram ligadas a fenômenos supostamente sobrenaturais - fato comum para a época, em que se buscava nos homens um ser perfeito, e eram vistos como a imagem e semelhança de Deus. A afirmação de Mazzotta (2005, p.16) explicita essa questão:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Na idade média, no período feudal, acreditava-se que os surdos não podiam aprender e que eram incapazes de pensar, fato que muitas vezes fez com que

fossem confundidos com retardados mentais, considerados como pessoas que não tinham alma, eram excluídos da condição de humanos, por isso não havia uma preocupação da sociedade na organização de serviços para atendimento dessa população. Atitudes como essas contribuíram para levar o surdo a marginalização social.

Na idade moderna, precisamente no século XVI, as pessoas surdas tornaram-se alvo de interesse científico, principalmente na medicina.

O início da educação dos surdos ocorreu por meio do trabalho realizado pelo Monge beneditino Pedro Ponce de León, que na época (1520- 1584), demonstrou que as crenças religiosas, médicas e filosóficas sobre a capacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem eram falsas.

Pedro Ponce de León ensinava surdos que eram filhos de nobres. Naquela época as pessoas surdas que não falavam, eram excluídas da sociedade, proibidas de conviver com outras pessoas, casar e principalmente herdar bens.

Até o final do século XVI, “acreditava-se que à escrita cabia a chave do conhecimento” (LODI, 2004, p.15). As razões do poder da escrita estavam relacionadas a ordem religiosa e social, logo, as religiões escritas eram razão mobilizadora para conversão e os intérpretes por meio da escrita eram mediadores da palavra de Deus. Nesse contexto, a educação dos surdos esteve voltada primeiramente para aquisição da linguagem - aprender a língua que falavam os ouvintes, para atingir o objetivo da escrita, era prioridade na época. Nesse período os surdos, por serem diferentes do que determinava a sociedade, também eram marginalizados.

A história dos surdos nos últimos quinhentos anos tem sido polêmica e conflitante. As discussões giraram em torno do desenvolvimento da língua oral ou da língua de sinais. Essas discussões ocorriam em âmbito educacional, assinalando a preocupação sempre relacionada à aprendizagem da escrita.

Com a mudança de atitude dos grupos sociais surgiram os primeiros movimentos para atendimento aos deficientes.

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 2005, p.17).

A educação deixou de ser exclusividade do clero, eclodindo um novo movimento social de oposição à ideologia verbal oral na educação dos surdos.

Em 1770, em Paris, a educação dos surdos passou então da marginalização para o assistencialismo, com o marco do surgimento da primeira instituição especializada para educação de surdos-mudos (como eram denominadas na época) fundada pelo abade Charles M. Epée, que, segundo Mazzotta (2005, p.18):

Inventou o método dos sinais, destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não podem ser percebidos pelos sentidos.

Epée tinha clara a diferença entre linguagem e fala e entendia que a linguagem de sinais era admissível como língua natural dos surdos.

A importância de Epée não está somente no fato dele ter desenvolvido um método novo na educação dos surdos, mas de ter tido a humildade de aprender a Língua de sinais com os surdos para poder através desta língua montar o seu próprio sistema para educá-los. Ele foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua[...], ele colocou os surdos na categoria humana (MOURA, 1996 apud MASINI, 2002, p.42).

Pedagogos oralistas discordavam de Epée e o criticavam como afirma Lacerda:

Contemporaneamente a 'Epée havia renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, como, por exemplo, Pereira, em Portugal, e Heinicke, na Alemanha (LACERDA, 1998).

Heinicke (1729-1790) inventou o chamado método oral para ensinar os surdos-mudos a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios, prática essa hoje, denominada leitura orofacial ou labial.

Conviviam, no século XVIII, duas tendências opostas sobre o ensino de surdos:

Para Epée, a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos (Ibid., 1998).

Diferentemente de Epée, Heinicke considerava que o pensamento só era possível por meio da língua oral.

Esses embates sobre o melhor método para ensinar os surdos permanecem, e há ainda hoje defensores de cada um deles.

Atualmente nas escolas, o problema não é apenas a discussão do melhor método língua oral ou língua de sinais, dado que os alunos quando chegam no Ensino Médio já tem um método próprio de comunicação - uns utilizam língua de sinais, outros a língua oral, e há os que se apropriam das duas modalidades - a escola regular é que não está preparada para atender as necessidades diferenciadas de comunicação desses alunos.

A primeira escola pública para surdos denominada *American School*, foi fundada nos Estados Unidos em 1817.

No Brasil, somente na Idade Contemporânea é que iniciou-se a organização de serviços para o atendimento aos surdos. A primeira escola brasileira para surdos foi fundada por D. Pedro II, no Rio de Janeiro em 1857; destinada ao ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, foi denominada Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Por ordem do Imperador em 1883, foi realizado o primeiro Congresso de Instrução Pública sobre a formação de professores para surdos e sugestões de currículo. Cem anos após a fundação do Instituto, em 1957, ele passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em 1952 foi criado o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas em São Paulo, que foi denominado Escola Municipal Helen Keller. Após a criação desse núcleo surgiram mais quatro escolas municipais de educação infantil e primeiro grau.

O Instituto Educacional São Paulo IESP, escola especializada no ensino de surdos também instalada em São Paulo em 1954, não contava na época com professores especializados; os professores tinham apenas formação no curso normal e os serviços educacionais eram prestados por pais de alunos. Atualmente, o Instituto é mantido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que atende crianças e adultos com distúrbios de comunicação, não só com atendimento escolar, mas também clínico. Esse atendimento a surdos na área clínica e na área educacional é realizado na DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios de Comunicação, que é um centro especializado de pesquisa e ensino e funciona como órgão suplementar da PUC.

É oportuno salientar que, até o início do século XIX, os surdos foram considerados como seres incapazes e doentes, tornado-se alvo de experiências médicas e vistos como um problema religioso e social. Em consequência disso, a educação dos surdos por muito tempo calcou-se no âmbito assistencial, de caridade ou proteção.

Somente no final dos anos cinqüenta, já no século XX, a educação especial passou a fazer parte da política educacional brasileira, conforme Mazzota relata:

A inclusão [...] da educação especial na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinqüenta e início da década de sessenta do século XX (MAZZOTTA, 2005, p.27).

Até 1990, as políticas de educação especial refletiam o sentido terapêutico e assistencialista atribuído a educação especial pelo MEC, a partir dessa data passou-se a discutir a Educação Especial não apenas em âmbito assistencial mas também como modalidade de ensino, como assegura Mazzotta (2005, p. 200).

As políticas de educação especial refletiram, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à Educação Especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores da busca de interpretação da Educação Especial como “modalidade de ensino.

Por modalidade de ensino, entende-se um processo educacional, uma proposta pedagógica, definidos para assegurar aos alunos um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recurso, bem como a complementação do currículo de modo a viabilizar o acesso a base nacional comum e em alguns casos a substituição dos serviços educacionais comuns por atendimento educacional especializado, e este sim, realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar.

As escolas especiais destinadas ao atendimento das especificidades, diferente da base curricular nacional, complementam e não substituem a escola comum.

E, nesse sentido, cabe lembrar que a Educação Especial, não deve ser entendida como simples instância preparadora para o ensino comum, embora se deseje que o maior número possível de alunos possa dele se beneficiar (Ibid., p.200).

Atualmente o atendimento na educação especial, ainda dividido em escola especial e escola regular, é utilizado por um grande número de alunos com necessidades especiais. Fontes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelam que a evolução da política de atendimento na educação especial, no período entre 1998 e 2005 foi crescente; que a procura pela escola regular chegou em nível de igualdade com a procura pela escola especial.

Se tomarmos como referência a base de dados do censo escolar de 2002, podemos notar que o número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular aumentou em cerca de 150% (BRASIL, 2002), conforme retratam os gráficos seguintes e a tabela.

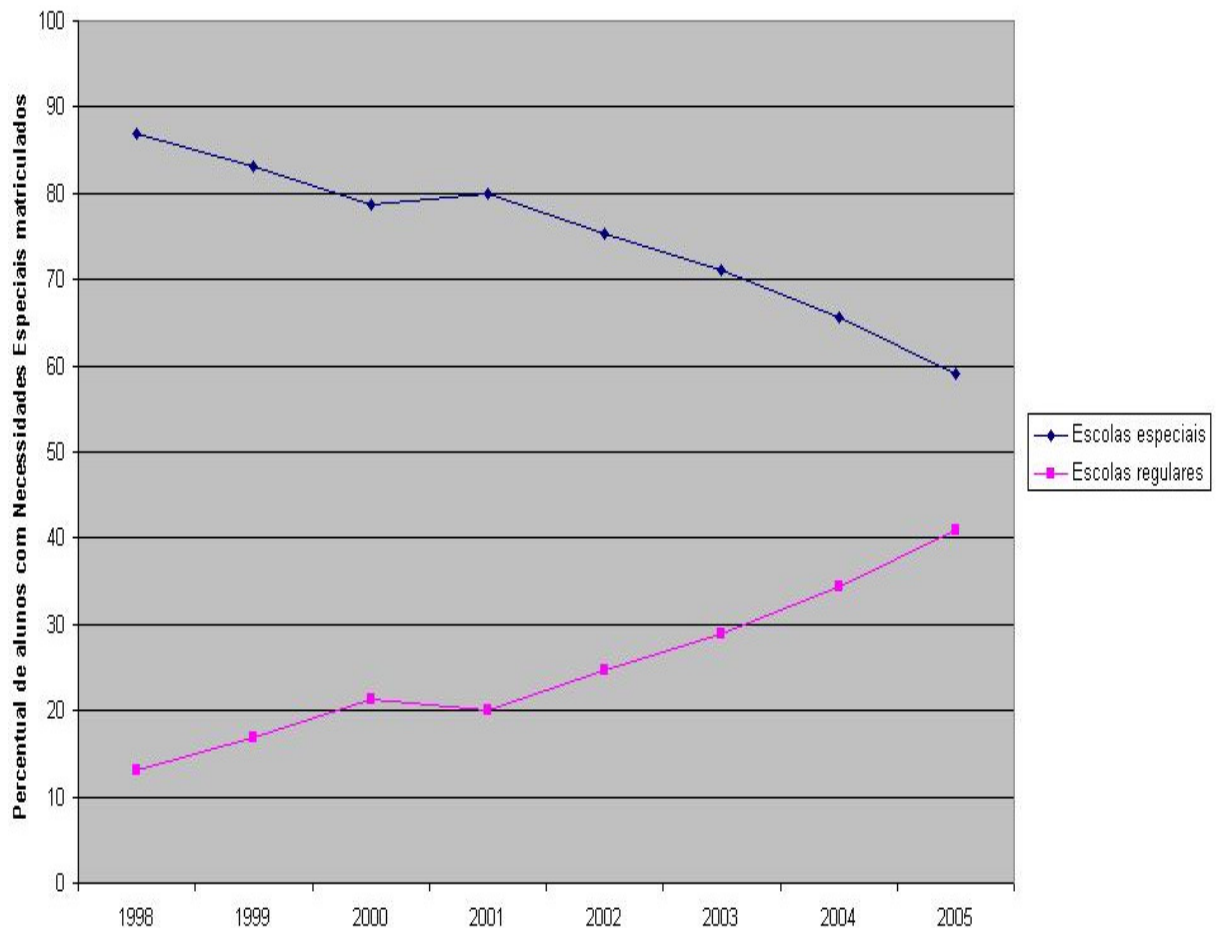


Gráfico 1 – Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial.
Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2002).

Embora a maioria dos alunos ainda utilizem os serviços de escolas e classes especiais, o gráfico 1 ilustra a situação crescente da inserção de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas regulares.

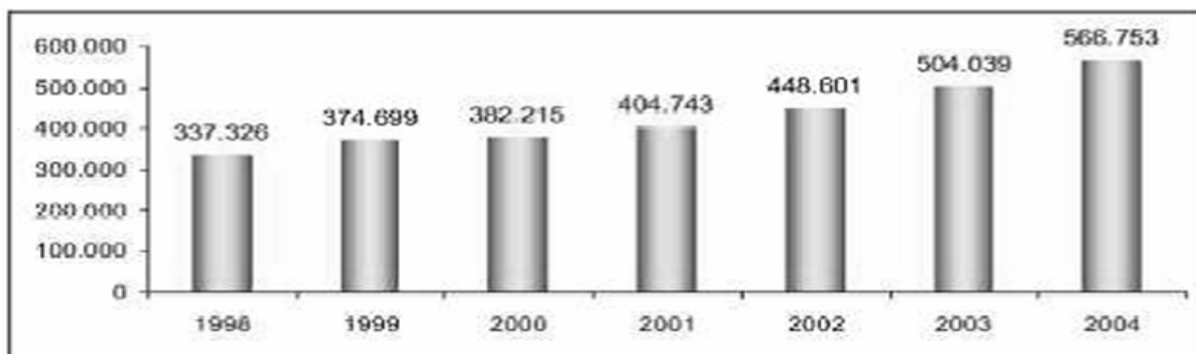


Gráfico 2 – Evolução de Matrículas na Educação Especial, de 1998 à 2004. Total Brasil – Escolas Especiais/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns.

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2002).

Analisando o gráfico 2 podemos observar que houve um aumento considerável na oferta de educação especial, comparando as matrículas de 1998 e de 2004 podemos observar um aumento na ordem de 229.421 alunos, número que aparenta significância. Cabe, no entanto, lembrar que o total de alunos em 2004, representa apenas 1% das matrículas de educação básica, conforme revelará a tabela seguinte.

Tabela 1 – Matrículas na Educação Especial em 2004 – Total Brasil.

Etapa de Ensino	Matrículas na Educação Especial - 2004			
	Total	Públicas	Privadas	% em relação a Educação Básica
Creche/Estimulação precoce	34.486	8.475 = 24,5%	26.011 = 75,5%	2,5%
Pré-Escola	75.110	28.119 = 37,4%	46.991 = 62,6%	1,3%
Ensino Fundamental	365.359	255.545 = 70%	109.814 = 30%	1,1%
Ensino Médio	8.381	6.561 = 78,3%	1.820 = 21,7%	0,1%
Educação de Jovens e Adultos	41.504	17.732 = 42,7%	23.772 = 57,3%	1%
Educação Profissional	41.913	6.826 = 16,3%	35.087 = 83,7%	6,1%
Total Geral	566.753	323.258 = 57%	243.495 = 43%	1%

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2002).

Outro fator de relevância que na tabela 1 expõe é o número total de matrículas no Ensino Médio que encontra-se na ordem de 0,1%, que representa apenas 0.001% em relação a Educação Básica. Há uma considerável diferença no número de matrículas no Ensino Fundamental e No Ensino Médio, provando que somente uma minoria dos alunos que freqüentaram o ensino fundamental conseguem chegar até o Ensino Médio.

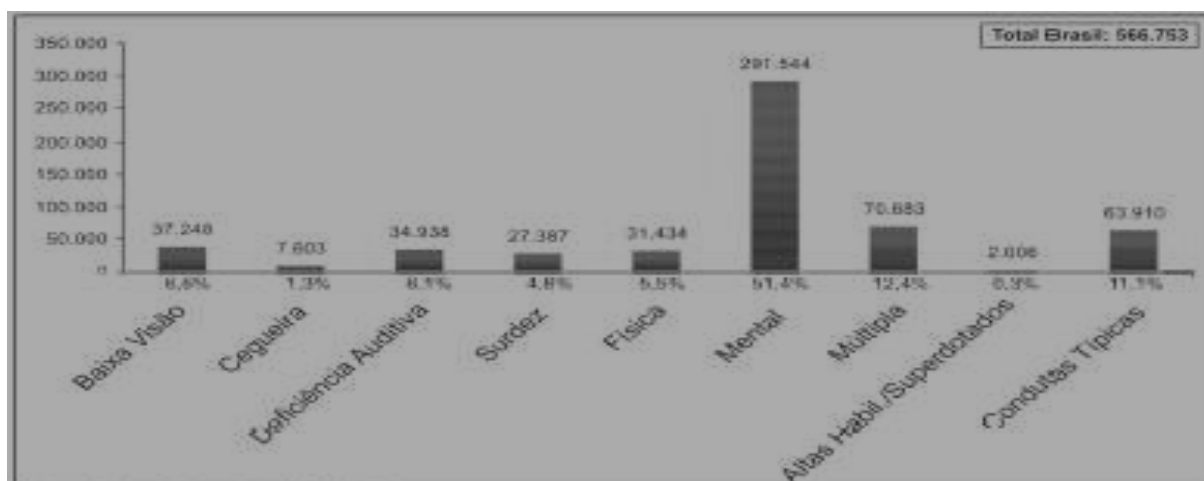


Gráfico 3 – Distribuição de Matrículas por Tipo de Necessidade Educacional Especial em 2004. Total Brasil - Escolas Especiais/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns. Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2002).

Além disso, quando a análise é feita sob a ótica de uma necessidade específica, a situação ainda é pior. No gráfico 3, podemos perceber com clareza a situação do aluno surdo no Brasil que revela que o ensino brasileiro ainda não é para todos.

Conforme citado outrora, a LDB e a Constituição da 1988 dão apoio legal para a construção de uma escola que atenda a todos, respeitando suas especificidades. Porém, o que notamos são várias barreiras para os alunos surdos inseridos na escola regular, como a falta de recursos humanos (professores especialistas) e recursos materiais, impedindo a realização de um atendimento que supra de fato as necessidades de todos.

Tais indicadores revelam que as políticas educacionais não devem estar voltadas apenas para a necessidade de aumento da oferta de atendimento para alunos surdos, e sim para qualidade e continuidade de estudos, viabilizando concretamente políticas inclusivas.

Diante disso, as escolas devem propor ações de mudanças pedagógicas que visem atender e valorizar as diferenças. Para isso é preciso que o Estado assegure não só o acesso desses alunos, mas também a permanência e prosseguimento de seus estudos, cumprindo e fazendo cumprir as leis, oferecendo todos os recursos necessários a inclusão dos alunos surdos.

1.3 SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADO (SAPES)

Segundo o artigo 58, parágrafo 1 da Lei 9.394/96, quando necessário, haverá serviço de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

Há diversas modalidades de apoio, sendo algumas mais validas e adequadas para certos alunos e determinados contextos de ensino e aprendizagem (dependem do tipo de necessidades especiais do aluno, das áreas curriculares focalizadas, das metodologias adotadas, da organização do processo de ensino-aprendizagem, das atitudes prevalecentes com relação ao aluno etc (BRASIL, 1999b, p.14).

A Secretaria da Educação, com fundamento na Resolução SE 11 de 31/01/2008, dá providencias sobre a implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES) com o objetivo de melhorar a qualidade de oferta da educação especial, para o atendimento de alunos com necessidades especiais que estão matriculados na escola regular (BRASIL, 2008).

Estes serviços podem ser prestados em salas de recursos ou na forma de ensino itinerante.

Partindo do principio de que todos os alunos devem ter acesso às classes comuns do Ensino Regular e que o atendimento educacional pode ser realizado em outros espaços, a Secretária da Educação (BRASIL, 2008) dispõe sobre os serviços de apoio pedagógico, conforme descrição nos itens seguintes.

1.3.1 Ensino Itinerante

O apoio do ensino itinerante consiste em um suporte extensivo, sem tempo limitado. Um professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e com especialização na educação de surdos visita várias escolas auxiliando os professores e os alunos, na comunicação entre ambos, fazendo tais visitas a cada escola uma ou duas vezes por semana, com carga horária que não deve ultrapassar duas horas diárias. Esse serviço é utilizado quando não se tem na escola um número suficiente de alunos que justifique o emprego de uma sala de recursos ou professor permanente de recursos.

1.3.2 Sala de Recursos

Como no apoio itinerante, a sala de recursos é um apoio extensivo sem tempo limitado. As salas de recursos são espaços educacionais para alunos surdos, nos quais são avaliados os serviços de adaptação e complementação curricular, em turnos diferentes da classe comum, com carga horária de no máximo duas horas diárias. O objetivo dessa sala é complementar os conteúdos trabalhados em sala de aula facilitando o acesso às disciplinas do ensino comum e favorecer a convivência entre os alunos.

Este serviço pode ser oferecido em uma sala fixa na escola, em que o aluno está matriculado; quando na ausência desta em sua própria escola, o aluno é encaminhado para ser atendido em horário diferenciado em uma escola mais próxima, contando com professor especializado que o auxilia buscando sua permanência e adaptação na classe comum. Este profissional assessora os professores da sala comum, os alunos que necessitam de auxílio e também seus familiares. Quando um professor da sala de recursos orienta os professores da classe regular, utiliza métodos e recursos especiais, prestando auxílio ao professor e conseqüentemente ao aluno.

Infelizmente na prática não funciona dessa forma, faltam professores especialistas, faltam salas de recursos, ou quando existem, ficam distantes da escola onde o aluno freqüenta a classe regular, dificultando o acesso e conseqüentemente a freqüência.

Os serviços de apoio pedagógico nem sempre são de conhecimento dos pais e dos alunos surdos, cabe a equipe escolar, as Diretorias de Ensino, orientar e divulgar a existência e localização desses serviços.

A escola pode solicitar os serviços da sala de recursos ou professores itinerantes sempre que necessário. As salas de recurso conseguem atender vários alunos em turnos diferentes, mesmo assim não contempla a todos. O serviço de professor itinerante pode ser solicitado pela escola e contratado pela Secretaria da Educação, no entanto faltam especialistas para trabalhar com surdos e os que são habilitados não querem esse tipo de serviço que demanda tempo, não é bem remunerado e requer recursos próprios para o transporte.

Os entraves para inclusão dos alunos surdos não estão apenas na falta de profissionais ou na localização das salas de recursos. O ideal seria que os alunos surdos pudessem contar com recursos específicos à sua necessidade também na classe regular.

A proposta do MEC apresentada a seguir seria o modelo ideal de um trabalho organizado em parceria com professores, coordenadores e diretores da sala comum, em conjunto com professores especialistas da diretoria de ensino e de profissionais da área da saúde.

O trabalho do professor da sala de aula e dos professores de apoio ou outros profissionais envolvidos é realizado de forma cooperativa, interativa e bem definida do ponto de vista de papéis, competência e coordenação (BRASIL, 1999b, p.54).

Além disso, a Resolução 11 de 31/01/2008 veio fortalecer a idéia de organização do trabalho para os docentes que atuam no SAPES, instando-os a participarem da elaboração da proposta pedagógica da escola, integrarem os conselhos de classe/séries/ciclos/termos, participarem de HTPCS, orientarem a equipe escolar e prestarem atendimento aos responsáveis pelos alunos, num trabalho que deve ser direcionado de forma interativa (BRASIL, 2008).

Entretanto, novamente a Resolução não corresponde à realidade, dado que se o professor da sala de recursos atende alunos oriundos de diversas escolas, torna-se muito difícil conseguir acompanhar a proposta de cada uma delas, tampouco participar de todos HTPCs e nem mesmo prestar o devido auxílio aos professores da classe regular.

1.3.3 Sala de Recursos Multifuncionais

A sala de recursos multifuncionais - diferentemente da sala de recursos que agrupa alunos conforme as especificidades de suas necessidades - é um espaço que atende diversas necessidades. A afirmação a seguir explica como isso se dá:

Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999b, p.14).

O perfil dos professores para trabalharem na sala de recursos multifuncionais é o mesmo exigido para sala de recursos, lembrando que o professor para atuar com alunos surdos deve ser preferencialmente bilíngüe.

1.3.4 Classe Especial

A classe especial geralmente é instalada em escola comum, agrupando os alunos conforme suas necessidades e tendo acompanhamento de um professor especializado.

No caso da classe especial, o aluno permanece todo o período somente nessa sala especial, ainda que instalada dentro da escola comum; diferente da sala de recursos, em que o aluno permanece por duas horas depois de ter freqüentado a sala regular em um outro período.

1.3.5 Escola Especial

A Escola Especial atende alunos especificamente e exclusivamente de acordo com suas necessidades especiais. Algumas escolas atendem a várias necessidades concomitantemente, enquanto outras agrupam os alunos por necessidades específicas. Cabe ressaltar que esse método de atendimento tem sido criticado, mas devemos considerar que em alguns casos, como o dos alunos surdos, o mais interessante seria agrupá-los com seus pares, oferecendo serviços com professores capacitados para que se dê uma comunicação efetiva e conseqüentemente aprendizado significativo.

A medida que a LDB reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis escolares, fica explícito que não há nos sistemas de ensino tipos separados de educação. A educação Especial não é um subsistema, mas sim um conjunto de recursos que devem ser organizados e disponibilizados nas unidades escolares aos alunos que necessitem de apoio diferenciado.

É importante apontar que os professores da educação comum devem ser informados sobre os recursos e apoios existentes a fim de auxiliar sua prática diária no atendimento das diversidades, reduzindo a distância entre as modalidades da

educação e conseqüentemente produzindo ações de parceria que minimizem os problemas enfrentados na inserção de alunos surdos na sala regular.

Alguns dos serviços citados anteriormente não estão disponíveis e os que funcionam estão cada vez mais escassos.

A escola em estudo faz parte da Diretoria de Ensino Leste 5, responsável por setenta e seis escolas, que conta hoje com apenas três salas de recursos para alunos surdos e deficientes auditivos. Das setenta e seis escolas Estaduais pertencentes a essa Diretoria, dezoito atendem alunos surdos e deficientes auditivos num total de cento e dezoito alunos, dentre esses, setenta e nove alunos são atendidos em uma mesma sala de recursos, são alunos dos Ensinos Fundamental e Médio que participam de oficinas com horários e presença flexível. Do total, dezenove alunos não participam de nenhum atendimento.

Os serviços de classe especial nessa diretoria de ensino, inexistem para alunos surdos, existem apenas para alunos deficientes mentais, contando apenas com quatro classes e vinte salas de recursos.

Não há também nenhuma sala de recursos multifuncionais ou escola especial nesta diretoria de ensino, destinadas a educação de surdos.

1.3.6 Intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa

O artigo 14, capítulo IV da lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, assegura às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação, em todos os níveis de ensino, as instituições federais devem ofertar, obrigatoriamente, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa para alunos surdos; a escola deve ser provida de professores de Libras ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa e professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; o professor regente de classe deve ter conhecimento da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos. Esses serviços devem ser utilizados na classe regular e, também, em turno contrário ao de escolarização, nas salas de recursos (BRASIL, 2002).

Na rede regular de ensino, o modelo quimérico seria garantir a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, propiciando a informação escolar em língua de sinais. Infelizmente não contamos com esses profissionais nas classes regulares, e em consequência disso o aluno fica prejudicado no seu desenvolvimento escolar e o professor que não é habilitado sente dificuldade na comunicação.

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

A Legislação diz que os sistemas de ensino devem garantir a inclusão de pessoas surdas por meio de escolas e classes bilíngües, o ensino de LIBRAS passou a fazer parte do currículo e seu ensino tornou-se obrigatório, mas mesmo sendo obrigatório o aluno tem direito de optar se quer ou não usar LIBRAS.

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei de LIBRAS, mas as escolas ou classes bilíngües que deveriam estar funcionando na rede regular de ensino inexistem. A realidade é que as leis existem, mas não existe uma preocupação de que sejam cumpridas. O que ocorre na prática do sistema educacional contradiz as orientações de organização para o efetivo atendimento de alunos surdos na rede regular de ensino (BRASIL, 2005).

1.4 O ALUNO SURDO NA SALA REGULAR NO ENSINO MÉDIO

A atual política de inclusão implementada pelo MEC pressupõe a reestruturação do sistema educacional tornando a escola um espaço democrático que acolha todos os alunos independente de suas características pessoais.

Para alunos com ou sem necessidades especiais a escolarização deve ser promovida em classes comuns do ensino regular, pois entende-se que cada aluno aprende e desenvolve-se de maneira diferente, e o atendimento educacional especializado suplementar e complementar pode ser desenvolvido em outro espaço escolar.

A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés de imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que

acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade (BRASIL, 2006, p.9).

A inserção de alunos surdos na rede regular de ensino consolidou-se com o processo de redemocratização. As discussões foram centradas nas reivindicações populares e demandas de grupos até então excluídos da sociedade. Com esse movimento, reivindicou-se a ampliação do acesso das pessoas com necessidades especiais nas escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59º discorre que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p.26).

No entanto, é notável que tal lei não tem sido cumprida como realmente deveria. A escola regular não conta com professores capacitados, os serviços de apoio não são suficientes e os professores das classes regulares não têm especialização para o atendimento de alunos com necessidades especiais, gerando assim uma dificuldade enorme na prestação de serviços adequados.

Para inclusão de alunos cegos e com deficiência visual, faltam professores especialistas, materiais pedagógicos como livros e textos em Braille ampliados e sonoros, reglete, soroban, punção etc.

Para inclusão de alunos deficientes mentais, não se pode pensar apenas no favorecimento da socialização, é importante contar com profissionais que compreendam que a deficiência mental não é um quadro único, que cada criança apresenta diferenças particulares e tem o direito de ser estimulado, encorajado à ampliar e adquirir novos conhecimentos .

Para os alunos surdos, em virtude das dificuldades de comunicação, é imprescindível contar a presença de professores intérpretes para que a comunicação possa se dar com êxito.

É perceptível que as limitações na inclusão de alunos com necessidades especiais vão desde as barreiras arquitetônicas e a falta de materiais, até a qualificação dos profissionais envolvidos no processo educacional.

A inclusão de alunos surdos, além dessas limitações apontadas para alunos com necessidades especiais, requer também consideração quanto as divergências de opiniões sobre ser ou não apropriada a inclusão do aluno surdo na escola regular.

A questão não está apenas em discutir o que é mais apropriado, escola regular ou especial, mas sim também em conceber a educação especial como um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que possam auxiliar os envolvidos no processo educacional promovendo e assegurando a aprendizagem do aluno surdo.

Ao receber um aluno surdo na classe regular, um professor sem formação adequada para fazer o atendimento, tem o grande desafio de adentrar em um mundo totalmente desconhecido, o mundo dos que não ouvem, o mundo do silêncio; o desafio do aluno, por sua vez, é o de interagir com um mundo totalmente diferente do seu, o mundo dos ouvintes. Para que ambos se adaptem é preciso que cada um adentre o mundo do outro, uma tarefa difícil, mas não impossível.

Sabe-se que se as condições apropriadas não forem oferecidas - em função das dificuldades de audição e de linguagem - as crianças poderão apresentar problemas significativos em diferentes áreas do desenvolvimento, bem como alteração no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, para que a aprendizagem ocorra e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele possa perceber a relação entre o que está aprendendo e a sua vida, isto é, a aprendizagem deve ser significativa para o aluno, para que esse possa relacionar e aplicar o conhecimento aprendido.

Cabe lembrar que a aprendizagem não se restringe somente a fenômenos que ocorrem na escola; refere-se, também, a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida.

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, acreditamos que todos terão a possibilidade de comunicar-se, proporcionando a construção e a troca de conhecimentos e a formação de conceitos, imprescindíveis para conhecer o mundo.

É fato que os surdos interagem com o meio social e em sala de aula, contudo possuem desvantagens em função das dificuldades de comunicação, e conseqüentemente tem seu desenvolvimento cognitivo prejudicado.

A aquisição da leitura e da escrita para os alunos surdos é uma das maiores preocupações dos professores das classes comuns, dado também que essa aquisição é fundamental para o desenvolvimento das outras disciplinas. Geralmente os alunos surdos chegam à escola sem repertório de uma língua que possa auxiliá-los no processo de leitura e escrita, deparando-se com as dificuldades para acompanhar os demais alunos e tampouco os professores, que por sua vez, não dispõem de recursos que facilitem a comunicação, e por conseqüência não conseguem realizar a tarefa de ensinar.

É imprescindível entender que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Requer que se considere o que é mais apropriado para seu desenvolvimento e aprendizagem, se a escola especial ou ajustes na organização escolar do sistema regular.

É relevante assinalar que o atendimento educacional especializado, seja em escola especial, ou na escola regular com apoio de professor em ensino itinerante, ou na sala de recursos, não funciona como discriminador do aluno; muito pelo contrário, serve para auxiliar aqueles que necessitam de um recurso mais apropriado e como suporte da educação na classe regular.

No entanto, o Estado não tem ofertado um número suficiente de salas de recursos para atender a demanda de inclusão de alunos com necessidades especiais. As salas de recursos em funcionamento cumprem com o seu papel que é o de complementar o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino, mas só esse atendimento complementar não é suficiente para alunos do Ensino Médio que deveriam contar com apoio também no período em que freqüentam a classe regular, onde permanecem mais tempo e assistem aulas das diversas disciplinas.

A experiência de profissionais que por muito tempo se dedicaram a educação especial de alunos com necessidades educacionais especiais auxilia o professor da sala regular no atendimento desses alunos.

A maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações

concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar (GLAT et al., 2003, p. 60).

Esse autores referem à educação especial e à trajetória enfrentada pelo sistema de ensino: suas lutas, vitórias e derrotas, na experiência adquirida durante cem anos de atendimento à esses alunos. Nesse sentido é importante reafirmar que não pode haver dicotomia entre a educação regular e a educação especial, já que a primeira conta com o apoio da segunda na inclusão dos alunos com necessidades especiais.

A Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como “um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p.2).

Entretanto, a afirmação desses autores não pode ser estendida à educação do aluno surdo, frente às divergências sobre ser apropriado a inclusão desse aluno no ensino regular.

Quando se propõe a educação de alunos surdos no Ensino Médio regular, permanecem os questionamentos e dúvidas se a escola está preparada para incluir, ou se é mais uma vivência que, mascaradamente, associa-se à exclusão, já que inserir alunos no ensino regular sem incluí-los no contexto escolar é uma forma de inclusão excludente.

Esses questionamentos nos levaram a refletir sobre estratégias e métodos utilizados pelos professores, como eles vêem a situação do aluno surdo na sala regular, se existe de fato a tentativa de incluir e não segregar o aluno, bem como respeitar as diferenças.

Com grande freqüência a inclusão de alunos surdos nas classes regulares tem sido excludente, posto que no espaço pedagógico o professor não consegue se comunicar com o aluno surdo, desconhece a língua de sinais, não conta com auxílio de interprete e não consegue compartilhar a prática educativa, e sem esses recursos para comunicação com o aluno surdo, realmente não acontece a inclusão. O aluno fica inserido na sala de aula sem que ocorra o que se espera da educação, aprendizagem significativa.

Mazotta (2006, p.10) define a atualidade como:

Inclusão selvagem; tal posição, na medida em que propugna por redução ou até mesmo extinção de auxílios e serviços especiais, revelando uma

perversa desconsideração das reais condições individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar.

Nesse aspecto concordamos com o autor, pois a escola deve ser organizada de modo a atender a diversidade dos educandos, firmando o compromisso social da escola para todos, com seriedade e responsabilidade.

Ainda nesse sentido, insere-se um aspecto essencial: se a escola está excluindo, que medidas devem ser adotadas como corretas para que os alunos surdos possam ser educados, se desenvolver, aprender e ser inserido socialmente?

A Inclusão é [...] propiciar aos professores de classe comum um suporte técnico, perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com crianças portadoras de deficiência; propiciar um atendimento integrado da classe comum[...] (MRECH, 2001).

A afirmação de Mrech (2001), vem ao encontro da proposta da Secretaria da Educação (1999), as crianças podem aprender juntas, mas isso depende da necessidade de cada criança; existem experiências de sucesso na inclusão de crianças deficientes físicas e deficientes mentais, mas quando a deficiência é sensorial, como no casos dos alunos surdos, as dificuldades aumentam. Possivelmente, os alunos surdos seriam atendidos de modo melhor na escola especial, pois a escola regular ainda não está preparada para atender esse alunado. Como notado, quando eles chegam à escola, a primeira dificuldade já se faz presente quanto a forma de comunicação que irão estabelecer.

Por outro lado, considerando a tarefa de surdos e ouvintes aprenderem juntos, além do suporte técnico e das formas criativas de atuação, é preciso diagnosticar o conhecimento prévio que o aluno surdo traz quando chega à escola, assim como, a interação com a família, a fim de obter informações sobre a língua utilizada para comunicar-se etc.

Segundo Rosa e Rosa (2002, p.103):

Quando a criança ouvinte vai para a escola, ela já carrega uma grande bagagem (estruturas, fonemas, palavras e conceitos). A partir daí ela passa a estabelecer relações entre a forma oral e escrita dessa língua, que é a sua língua materna. Diferentemente, a criança surda chega à escola sem ter, na maioria das vezes, desenvolvido nenhuma língua, quer seja oral ou sinalizada.

Quando o aluno surdo é matriculado na sala regular, ele é submetido aos mesmos métodos e estratégias utilizadas para os alunos ouvintes. A realidade que

nós professores enfrentamos é a de não contar com serviços de apoio, sendo que o aluno não frequenta sala de recursos e o professor, isolado na escola, não conta com intérprete Português-LIBRAS. Dessa maneira, a comunicação com o aluno fica prejudicada, e em conseqüência o aluno surdo é privado de aprender.

Para atender o aluno surdo na classe regular é necessário o compromisso da escola em assegurar um espaço privilegiado às relações sociais para todos. Desse modo, deve-se buscar todos os meios que facilitem a comunicação do aluno surdo no espaço escolar e garantir condições para ocorrência dos processos de ensino aprendizagem, na educação infantil, no ensino fundamental, até a conclusão do Ensino Médio.

O sentido de espaço privilegiado está além da sala de aula, entretanto é nela que os alunos permanecem mais tempo; dessa forma, esse espaço deve ser reorganizado como mais um estímulo que aguce a curiosidade e o interesse pela busca de conhecimento.

Garantir a presença de recursos materiais, recursos humanos e pedagógicos não são medidas únicas para garantir a aprendizagem, mas poderão ser em algumas situações indispensáveis, e em outras situações servirem como estímulo e facilitadores do processo proposto.

Não podemos esquecer que a principal função da escola é ajudar os alunos a construir um conjunto de conhecimentos e valores sociais. Esse conjunto de conhecimentos, que denominamos currículo, passa por várias instâncias de elaboração.

Fora da escola, elaboram-se leis e diretrizes para os conteúdos a serem ensinados, tendo como subsídios para a definição do currículo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ambos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura que têm como proposta a formação básica do cidadão.

Assim, segundo Grosbaum (2005, p.57):

O currículo definido em cada sistema e em cada escola deve atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e pode orientar-se pelos PCNs (Parâmetro Curriculares Nacionais), adequando-se e respeitando a realidade educacional e a peculiaridade sociocultural da clientela que atende.

Ao receber um aluno surdo - respeitando o seu direito de aprender em nível de igualdade com os demais alunos - a escola deveria analisar a necessidade de

adaptações no currículo e contar com as experiências e orientações da educação especial, que atualmente ultrapassou a concepção de atendimentos especializados, tratando-se de uma modalidade voltada para a formação integral do indivíduo.

1.4.1 Ensino Médio – Objetivos e Currículo

O objetivo central do trabalho pedagógico é a efetiva aprendizagem dos alunos, para que eles tenham sucesso em todos os campos da vida, amplifiquem as competências naturais e desenvolvam as competências essenciais.

Deve-se oportunizar aos alunos uma educação abrangente que, além de capacitação técnica, lhe confira uma visão humanista e ética frente à vida.

Perrenoud (2000a), esclarece de onde vem a idéia de competência na educação:

A abordagem por competências é uma maneira de levar a sério um problema antigo, o de transferir conhecimentos. Em geral, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências e menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. Durante a escolaridade básica, aprende-se a ler, escrever, contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e dúzias de outras capacidades gerais. Assimilam-se conhecimentos disciplinares, como Matemática, História, Ciências, Geografia etc. Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida.

Mello (2003), concorda com Perrenoud quando define competência:

A competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado. Esse princípio é crucial para a educação. Se quisermos desenvolver competências em nossos alunos,teremos de ir além do ensino para memorização de conceitos abstratos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência.

Para promover as competências necessárias do mundo contemporâneo precisamos ter como meta principal a formação requerida para o desenvolvimento de potencialidades, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, por toda a vida. Assim, se faz mister um aprendizado contínuo tanto para o aluno quanto para o professor, construindo uma educação integral, como a capacidade de expressão, de comunicação e de aquisição de informações. A escola deve ser um espaço contínuo do aprender a aprender.

O Projeto Pedagógico documento norteador de trabalho escolar, que tem como característica o respeito a singularidade de cada escola, deve ser revisto e estudado por toda equipe escolar. É necessário analisar se está em consonância com a nova proposta curricular, que passa do paradigma curricular fragmentado para o paradigma curricular integrado, para uma efetiva democratização no acesso ao conhecimento.

Seguindo orientações de Menezes (2000, p.29-34) “não podemos mais manter os alunos na passividade, não podemos mais pensar num currículo de disciplinas estanques”. De acordo com o autor, a sociedade mudou o mundo mudou e precisamos urgentemente acompanhar essas mudanças. Para pensarmos num ensino que responda a essas necessidades que eduque para autonomia e para uma aprendizagem permanente e cotidiana, faz-se imperativo desvelar o papel da aquisição dos saberes socialmente construídos e dos esquemas de mobilização desses saberes. A escola deve oferecer os conhecimentos produzidos pela humanidade, no seu processo histórico, que são significativos para a inclusão de cada grupo de alunos em cada etapa de sua escolarização e de sua vida.

O projeto pedagógico deve assumir um currículo por competências, pressupondo a centralidade do aluno, portanto, da aprendizagem, com foco na qualidade e na autonomia, dentro de uma prática pedagógica diversificada e ativa, e uma escola diferenciada.

As ações implicam reflexão e mudança no papel da escola e, conseqüentemente, no trabalho do professor, que não tem mais o papel de ensinar e sim o de fazer aprender.

Os professores neste momento de mudanças, em que eles passam de mero transmissor do conhecimento para facilitador da aprendizagem do aluno, devem firmar um novo contrato didático que tenha como princípio que o aluno é o sujeito e a aprendizagem é o centro do trabalho escolar. Esse princípio articula-se a um currículo por competências.

Atualmente o currículo está organizado em áreas do conhecimento e tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos de forma articulada numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

A reorganização curricular do Ensino Médio brasileiro está baseada na definição de três grandes áreas: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e a

de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ao invés de uma lista de disciplinas e de conteúdos obrigatórios, cada área é composta por um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos ao longo de três anos de Ensino Médio, sendo que muitas vezes essas competências e habilidades pressupõem a consolidação e o aprofundamento de aprendizagens anteriores (BRASIL, 2000).

A aprendizagem não é fundamentalmente intelectual. Ela modifica não somente o nosso conhecimento e o nosso agir, mas também o nosso ser. No mundo de hoje e no de amanhã, aprender não é mais para a vida, aprendizado é vida, aprender é viver e viver é aprender.

Aprender significa tornar prazeroso o ato de descobrir e construir o conhecimento. A aprender a aprender, para que não seja passageiro, para que se mantenha ao longo do tempo e valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanente.

Hoje não se espera da educação o acúmulo de conhecimentos. Segundo os PCNs para o Ensino Médio propõe-se uma formação geral e não específica.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível médio, a formação geral, em oposição a formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 1999, p.16a).

Quando se trata da capacidade de utilizar diferentes tecnologias Perrenoud (2000b), diz que a escola não está preparada e questiona a formação em informática que o professor deve dar aos alunos:

Se a apropriação de uma cultura informática devesse ser considerada um objetivo integral da escolaridade básica, melhor seria fundamentar tal proposta e debatê-la abertamente, pois esse não é, hoje, o teor dos textos. A escola tem dificuldades para atingir seus objetivos atuais, mesmo os mais fundamentais, como o domínio da leitura e do raciocínio. Antes de carregar insidiosamente o navio, seria prudente indagar-se se ele já não está acima da capacidade de flutuação.

O objetivo da educação, nesse momento, não é só passar conteúdos, mas preparar os alunos para a vida na sociedade moderna. Isso exige uma mudança na atuação do professor, que deve estar preparado para atender a todos os alunos dentro da nova proposta.

Porém, Perrenoud (2000a) defende que de nada adianta exigir mudança do docente se a escola não diminuir o peso dos conteúdos disciplinares e a sociedade

não se empenhar em definir quais competências quer que seus estudantes desenvolvam.

Entende-se que o Ensino Médio, é a etapa final de uma educação geral atrelada a construção de competências básicas, situando o aluno, surdo ou não, como cidadão.

A reforma curricular do Ensino Médio dividiu o conhecimento em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, com o objetivo de compartilhar objetos de estudo criando uma prática com desenvolvimento interdisciplinar e contextualizando os conhecimentos.

Vejamos a seguir, segundo os PCNs (BRASIL, 1999a), o que se espera que todos os alunos aprendam em cada disciplina ao final do Ensino Médio, para termos um parâmetro da situação do aluno surdo que está inserido na sala regular e participa das situações de aprendizagem comum a todos os alunos, mas que fica prejudicado devido a falta de adaptações necessárias para sua inclusão.

Na Língua Portuguesa espera-se que o aluno adquira até o final do Ensino Médio competências que possibilitem a sociabilidade, análise de recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, confrontar pontos de vista e opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal, usar a língua portuguesa como língua materna.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas consistem em aproximar o aluno de várias culturas e sua integração no mundo globalizado, para isso o aluno deve ouvir e falar a língua estrangeira.

Na Educação Física o aluno deve perceber que é com o corpo que podemos sentir as coisas, ver, falar, ouvir. A comunicação se dá por meio da linguagem que o corpo possui. Os sentidos possibilitam fazer uma leitura do mundo. A competência esperada nessa área é a compreensão do funcionamento do corpo, a fim de melhorar as aptidões físicas, reconhecer a importância da prática de atividades físicas na vida do cidadão.

Nos conhecimentos de arte, a dança o teatro, as artes plásticas e a música favorecem a formação da identidade e desenvolver a consciência de uma sociedade multicultural. No final do Ensino Médio o aluno deve ser capaz de realizar produções

artísticas, nas linguagens da arte, compreendendo sua diversidade histórico – cultural.

Na disciplina de biologia o aluno deve ser capaz de julgar as intervenções do homem no meio ambiente, reconhecer a utilização e aproveitamento de recursos naturais e perceber as relações entre os seres vivos e os demais elementos do ambiente.

Na Física o aluno deve interpretar fatos, fenômenos e processos naturais, compreender a origem do universo e sua evolução, reconhecer a física no ambiente que o cerca e na vida cotidiana.

Na disciplina de química o mundo atual exige mais do que simplesmente a interpretação das informações, exige competências para reconhecer o papel da química no sistema produtivo, o reconhecimento das relações entre desenvolvimento científico e tecnológico e aspectos sóciopolítico-econômicos.

Em Matemática o aluno deverá compreender seu valor formativo, que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, mas que também desempenha um papel instrumental, pois serve como ferramenta para a vida cotidiana e é utilizada em quase todas as atividades humanas.

Os conhecimentos de história devem propiciar aos alunos a construção e a apropriação da análise e ação sobre os diversos aspectos da vida em sociedade. As competências a serem adquiridas durante o Ensino Médio estão ligadas a representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sócio-cultural.

As mesmas competências se aplicam no ensino de Geografia, considerando indispensável à formação básica do cidadão que ele identifique seu lugar no mundo, estabeleça relações, perceba impasses e contradições em escala global e local.

A Filosofia, uma competência de contextualização a partir de conhecimentos filosóficos, implica transferir o aluno para outras situações de análise e cognições, assim espera-se que ele conquiste um estilo pessoal de pensar e refletir, retornando essa reflexão, sobre si próprio.

Refletindo sobre as competências e habilidades esperadas para os alunos ao final do Ensino Médio, podemos perceber que dificilmente o aluno surdo inserido na classe de ensino regular irá alcançar tais expectativas, pois devido a falta de uma comunicação efetiva, as dificuldades de aprendizagem se fazem presentes, como de fato tem feito, por isso é indispensável que se faça adaptações curriculares -

somente através de novos paradigmas a conquista dessas competências será possível.

1.4.2 Adaptações Curriculares

A adequação curricular, procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL,1999a, p.13).

Para que os alunos surdos inseridos em classes comuns possam aprender é necessário ensino de qualidade, com adaptações no currículo, promovendo a todos oportunidades educacionais.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais (Ibid., p.33).

O currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola, assim pode ser visto como um guia que orienta as atividades educativas de forma flexível, sugerindo o que, como e quando ensinar e, como e quando avaliar; essas orientações contribuem para que a inclusão dos alunos surdos no ensino regular seja bem sucedida.

Essas adaptações visam atender os alunos oferecendo situações especiais de educação para favorecer a promoção do aluno a níveis mais avançados da escolarização.

É importante salientar que o Projeto Pedagógico reflete os interesses da comunidade escolar, enquanto que a flexibilidade do currículo permite o fazer pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos. Sendo um elemento norteador da organização escolar, o Projeto Pedagógico é organizado coletivamente buscando cumprir de forma democrática, sua função social - que é a de promover tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem de seus alunos. A adaptação curricular no Projeto Pedagógico é um arranjo feito como proposta para a escola adaptar-se à criança e não para criança adaptar-se à escola.

Refletindo sobre a visão ideal, cada escola seria única em suas especificidades para sua clientela, sua comunidade e com seus objetivos definidos de acordo com sua realidade escolar. Para atender alunos surdos, seria também requerido o apoio de profissionais especializados, materiais adequados, parceria com a área da saúde, adaptações do currículo que priorizassem as formas de organização do ensino mais eficientes para o processo de aprendizagem de acordo com as necessidades especiais.

Ademais, o sentido de adaptações curriculares está relacionado a qualquer ação de intervenção pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo, a fim de atender as necessidades educacionais especiais e realizar modificações necessárias para a adequação das diferentes situações encontradas em sala de aula.

Alguns estudiosos são unânimes no que se refere às adaptações curriculares, conforme apresentados a seguir:

Podemos definir as adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos aluno (LANDÍVAR, 2001; p.53).

Quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (BRASIL, 1992 apud MANJÓN; GIL; GARRIDO, 1995, p.82).

Algumas adaptações feitas na escola, não são significativas e podem ser realizadas pelo professor no desenvolvimento das atividades, realizando pequenos ajustes que facilitam à aprendizagem, entretanto em alguns casos as adaptações curriculares devem ser mais significativas (MANJÓN; GIL; GARRIDO, 1995, p.89).

A afirmação de Manjón sobre adaptações curriculares mais significativas podem se aplicar ao aluno surdo que tem surdez severa / profunda, que segundo o Ministério da Cultura e a Secretária da Educação Especial de São Paulo (BRASIL, 2006) é a perda auditiva acima de 70 decibéis que impede de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como adquirir, naturalmente, o código da língua oral. Para o autor, as adaptações curriculares devem em primeiro lugar

propiciar melhores níveis de comunicação e interação no ambiente escolar por meio da utilização de sistemas alternativos de comunicação: leitura orofacial, atendendo ao apropriado posicionamento na sala de aula, língua de sinais, material visual. Outros tipos de apoio são requeridos para que favoreçam a compreensão das informações expostas verbalmente, propiciando um ambiente adequado, encorajando a comunicação e a participação nas atividades escolares.

1.4.3 Importância da Língua de Sinais na Educação dos Surdos

Em seu primeiro dia de aula nossa comunicação, que até então era por mímica, começou a fazer sentido. Ele aprendera alguns sinais rapidamente. Eram sinais básicos que faziam parte do seu contexto de vida, eram suas primeiras palavras (GODOY, 2002, p.53).

O oralismo no Brasil predominou nas escolas desde 1880, visando a normalização do surdo. Vejamos o que diz Moura a tal respeito:

A nossa experiência com o oralismo no Brasil, tem demonstrado o fracasso conseguido em nome de uma fictícia integração. São muito poucos os surdos que conseguiram uma oralização suficiente boa, numa abordagem puramente oralista, para que pudesse, interagir e se “integrar” no mundo dos ouvintes (MOURA, 1993, p.3).

Para um professor que desconhece a língua de sinais, a interação com o aluno surdo por meio apenas da oralização é um fato que pode continuar contribuindo, não só para o fracasso na interação desse aluno, com o mundo dos ouvintes, como para o seu fracasso na aprendizagem escolar, em virtude da falta de comunicação.

Segundo Fonseca (2001, p.157),

Um dos grandes desafios para os professores, é manter a busca incessante da compreensão do universo em que as crianças deficientes auditivas estão inseridas, que é um universo muito diferente do universo dos ouvintes.

Cada aluno surdo é único. Há surdos que necessitam de recursos visuais nas suas interações, surdos que nasceram ouvintes e tiveram o Português falado como primeira língua, surdos que tiveram experiências educacionais oralistas, e outros que utilizam a língua de sinais para sua comunicação.

O acesso à língua de sinais é feita de forma natural através, da interação comunicativa entre a criança e o adulto surdo. A língua oral é fornecida à criança pelo adulto ouvinte, e aparecerá como segunda língua, teoricamente

baseada nas habilidades lingüísticas já desenvolvidas pela língua de sinais (MOURA, 1993, p.1).

A aquisição precoce da Língua de Sinais contribui para o aprendizado da língua oral. Quando a criança convive com um adulto surdo e adquire a língua de sinais como primeira língua, isso facilita a aprendizagem da Língua Portuguesa falada e escrita como segunda língua.

Aqueles que se propõem a trabalhar na educação de sujeitos surdos devem fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e lingüísticas e, para tanto, é fundamental que uma política educacional voltada para a diversidade social e cultural seja delineada (LODI, 2005, p.420).

Não podemos esquecer que por muito tempo instituíram-se métodos oralistas na tentativa de ensinar o surdo a falar, sendo esse um dos fatores que contribuiu para o fracasso educacional destes alunos. Para Moura, (1996 apud MASINI, 2002, p.198) “o objetivo não é mais a integração do Surdo na sociedade por meio da oralidade, mas que ele possa ter acesso a uma língua – no caso a língua de sinais”.

A mudança na postura educacional se refere à utilização da língua de sinais ser utilizada na escola como primeira língua, e a língua portuguesa ser concebida como segunda língua para os surdos.

Pesquisas sobre a língua de sinais têm mostrado que podemos compará-la com qualquer língua oral. Na concepção educacional atual, seria correto matricular o aluno surdo em uma classe que só tem alunos ouvintes privando-o do direito de comunicação por meio de sua língua?

Segundo Skliar (1998, p.37):

Um dos problemas, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

Essa afirmativa sugere que as particularidades de cada aluno devem ser respeitadas, sendo assim deveríamos avaliar vantagens e desvantagens de inserir um aluno surdo na escola regular sem oferecer uma educação centrada nas suas necessidades específicas.

A língua de sinais não tem participado dos ambientes escolares como interação entre pares, nem como língua utilizada para as práticas de ensino. Lodi (2005, p.420) afirma “que a maioria dos surdos brasileiros desconhecem ou pouco

conhecem a língua de sinais, e freqüentam escolas para ouvintes, mas dada as dificuldades de aprendizagem que apresentam acabam por abandoná-las.” Para autora, não pode haver ensino-aprendizagem da língua portuguesa para os surdos se não houver relação com o contexto dos atores sociais dessa situação. Para o aluno surdo, somente a língua de sinais pode possibilitar que ele tenha acesso a linguagem escrita.

Portanto, o professor da sala regular deve compreender a importância da língua de sinais na educação do aluno surdo, contribuindo para o pleno desenvolvimento do mesmo. Para tanto, é necessário envolver toda comunidade escolar com o propósito de voltarem-se realmente à inclusão social dos alunos surdos.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Coerentemente com os objetivos desta investigação, de analisar informações sobre as condições oferecidas pelos professores aos alunos surdos em suas classes regulares, foi utilizada a modalidade de pesquisa da tradição compreensiva / interpretativa.

Na modalidade interpretativa não se procura obter uma verdade singular e generalizável, pois se entende que não existem observações objetivas, apenas observações socialmente situadas no mundo do observador e no mundo do observado.

Existe uma preocupação em captar a dinâmica do fenômeno educacional e sua complexa realidade no dia-a-dia das escolas.

O universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p.22).

Seguindo os moldes da pesquisa qualitativa, esta investigação privilegia a experiência de vida cotidiana dos sujeitos e um contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista com aplicação de um questionário e a vantagem da sua utilização foi a captação imediata e corrente da informação desejada .

Segundo Ludke e André (1986, p.34), “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

2.1 PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa foram onze professores do Ensino Médio do 1º, 2º, e 3º ano, das disciplinas de Artes, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Português, Matemática, Química e Reforço.

A escolha dos participantes foi definida pela localização daqueles que tinham tido experiência com alunos surdos em suas classes de ensino regular, ou no momento da pesquisa ou mesmo outrora; dado que tais sujeitos tinham uma vinculação mais significativa com o problema da investigação.

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA, REGISTRO DE DADOS E ANÁLISE

Optamos pela entrevista - que foi realizada a partir de um questionário contendo oito perguntas abertas - por ser este o recurso mais apropriado para alcançar o objetivo que nos propusemos analisar: as condições oferecidas pelo professor ao aluno surdo e as interações cotidianas em sala de aula. A afirmação a seguir explicita a propriedade da entrevista para uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é descritiva, sendo os seus resultados expressos [...] em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias, etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas, etc (TRIVIÑOS, 1987, p.128).

Para Ludke (1986, p.13), “a análise de dados tende a seguir um processo indutivo”, ou seja, não há preocupação em obter hipóteses definidas antes do início dos estudos, o que não implica na inexistência de um quadro teórico que oriente à análise e a coleta de dados.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e expostas por meio de tabelas que pudessem facilitar a visualização.

A análise dos dados teve como proposta verificar informações divergentes e convergentes do trabalho realizado pelos professores com os alunos surdos em suas classes de ensino regular.

2.3 PROCEDIMENTOS

Inicialmente contatamos a diretora da escola e apresentamos os objetivos da pesquisa e a Carta de Informação. Em seguida, através da diretora, os professores que tiveram experiência com alunos surdos em classe regular, foram apresentados e

a eles também expomos os objetivos da pesquisa. Com os professores que aceitaram participar da pesquisa, marcamos individualmente um horário no espaço de HTPc, a fim de não interferir no período de aula e, então, os sujeitos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, as entrevistas foram realizadas e gravadas com a permissão dos sujeitos. Cada entrevista durou cerca de 50', e com o cuidado de não sermos interrompidos, realizamos as entrevistas na sala de Informática, que nos foi apresentada como o local mais adequado.

2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos a seguir os dados analisados a partir das respostas dos professores de diferentes disciplinas do Ensino Médio regular no atendimento de alunos surdos.

Os oito quadros referentes a esses dados propiciaram visualizar as informações convergentes e divergentes no trabalho realizado pelos professores na sala de aula, no planejamento das aulas, na comunicação com o aluno surdo, e no desenvolvimento do currículo. Cada um dos quadros seguintes correspondem a cada pergunta do questionário que norteou a entrevista.

1- Recebeu capacitação ou orientação sobre surdez?

Professores	Sim	Não
Artes		X
Biologia		X
Filosofia		X
Física		X
Geografia		X
História		X
Inglês		X
Língua Portuguesa		X
Matemática		X
Química		X
Reforço		X

Quadro 1: Capacitação e orientação dos professores sobre a surdez.

Os dados do quadro 1 evidenciam que nenhum dos professores entrevistados recebeu capacitação ou orientação para o atendimento de alunos surdos na rede regular de ensino.

2 - Conta com apoio da equipe gestão, professor especialista, ou qualquer outro serviço de apoio?

Professores	Equipe Gestão	Professor Especializado	Outro Serviço	Não conta com qualquer apoio
Artes				X
Biologia				X
Filosofia				X
Física				X
Geografia				X
História				X
Inglês				X
Língua Portuguesa				X
Matemática				X
Química				X
Reforço	X			

Quadro 2: Apoio de equipe, professor especialista e demais serviços.

O quadro 2, deixa claro que os professores não contaram com qualquer serviço de apoio, da equipe gestão, de professor especialista ou professor itinerante. As dez disciplinas reiteraram essa lacuna. Somente a professora responsável pelo reforço assinalou apoio recebido da Equipe Gestão.

3 - Há adaptação do currículo para atender as necessidades do aluno surdo?

Professores	Não tem Conhecimento	Não	Nenhuma adaptação	Tentou adaptações	Atividades Diferenciadas
Artes				X	
Biologia			X		
Filosofia		X			
Física		X			
Geografia			X		
História		X			
Inglês		X			
Língua Portuguesa	X				
Matemática		X			
Química	X				
Reforço					X

Quadro 3: Adaptação curricular para atendimento do aluno surdo.

O quadro 3 revela que cinco das onze professoras das áreas investigadas não realizaram adaptação, dois dos onze professores entrevistados desconheciam o que vem a ser adaptação curricular. Apenas um professor realizou atividades diferenciadas e um outro tentou fazer adaptações.

4 - Como é a comunicação entre você professor e seu aluno surdo?

Professores	Leitura labial E olho no olho	Difícil Faltam recursos	Leitura labial Gestos, mímica	Pouca com 38 alunos Ouvintes	Deficiente Pseudo comunicação	Gestos e escrita no papel
Artes			X			
Biologia	X					
Filosofia		X				
Física				X		
Geografia	X					X
História					X	
Inglês	X				X	
Língua Portuguesa						X
Matemática					X	
Química	X					
Reforço	X					

Quadro 4: Adaptação curricular para atendimento do aluno surdo.

Os professores ficaram divididos, quanto à comunicação: cinco disseram utilizar o recurso de leitura labial e olho no olho; três professores afirmaram que a comunicação com o aluno surdo era deficiente, constituindo pseudo comunicação; um professor disse utilizar a leitura labial, gestos e mímica; dois professores utilizavam além dos gestos a comunicação escrita no papel; um professor alegou que com trinta e oito alunos ouvintes era pouca a comunicação com o aluno surdo; um professor afirmou que faltavam recursos para a comunicação.

5 - Você utiliza algum recurso específico de sua disciplina para propiciar a aprendizagem do aluno surdo?

Professores	Nada específico	Desenho, gestos, mímica	Algum tipo de sinal	Recursos de visualização
Artes			X	X
Biologia	X			
Filosofia		X		
Física	X			
Geografia	X			
História			X	
Inglês	X			
Língua Portuguesa	X			
Matemática	X			
Química	X			
Reforço	X			

Quadro 5: Uso de recursos específicos para a aprendizagem do aluno surdo.

Oito dos professores não utilizam nenhum recurso específico na sua disciplina para propiciar a aprendizagem do aluno surdo. O professor de artes utiliza algum tipo de sinal e recursos visuais. O professor de história também utiliza algum tipo de

sinal. O professor de filosofia utiliza como recurso específico desenhos, gestos e mímica.

6 - Que sistema de avaliação do conhecimento é utilizado com o aluno surdo?

Professores	O mesmo dos outros alunos	Diferencia um pouco	Trabalho em grupo, nunca ind.	Linguagem verbal de gestos	Esforço Presença Empenho	Nenhum
Artes				X		
Biologia	X					
Filosofia	X					
Física	X					
Geografia	X					
História	X					
Inglês					X	
Língua Portuguesa						X
Matemática			X			
Química		X				
Reforço	X					

Quadro 6: Sistema de avaliação usado com o aluno surdo.

Seis professores utilizavam o mesmo sistema de avaliação, aplicado aos alunos ouvintes e ao aluno surdo. Na disciplina de matemática o aluno surdo era avaliado apenas com trabalhos em grupo, e na disciplina de inglês apenas sua presença e empenho eram suficientes, desconsiderando a capacidade do aluno. Em química a professora diferenciava um pouco a avaliação. Na disciplina de artes o aluno surdo era avaliado por meio de linguagem verbal de gestos. Por fim, a professora de Língua Portuguesa desconsiderava a capacidade do aluno surdo e não aplicava para ele nenhum método de avaliação.

Quadro 7- Qual o nível de aproveitamento do aluno surdo?

Professores	50%	Mínima	Abaixo Da média	Não é 100%, mais é bom	Na prática nenhum Copista	10%	Em dupla De 60 a 70%	Satisfatório	Parcial
Artes								X	
Biologia	X								
Filosofia		X							
Física			X						
Geografia								X	
História					X				
Inglês	X								
Língua Portuguesa						X			
Matemática							X		
Química				X					
Reforço									X

Quadro 7: Nível de aproveitamento do aluno surdo.

As opiniões quanto ao nível de aproveitamento do aluno surdo divergiram mostrando que não era bem definido o real nível de aproveitamento do aluno: nas disciplinas de biologia e inglês os professores afirmaram que o aproveitamento era de 50%; em filosofia o aproveitamento era mínimo; em física o aproveitamento era abaixo da média; para o professor de história não havia aproveitamento o aluno era copista; em língua portuguesa o aproveitamento era de 10%; em matemática nas atividades em grupo o aproveitamento ficava na ordem de 60 a 70 %; dois professores disseram que o aproveitamento é satisfatório; o professor de reforço afirmou que o aproveitamento era parcial.

Quadro 8- Você encontra dificuldades em ensinar os conteúdos da sua disciplina para o aluno surdo? Explique sua resposta, seja ela sim ou não.

Professores	Falta comunicação	A aluna não vai além	Aula no laboratório escuro, difícil para ver sinais	Total falta de base e comunicação	Não, com boa vontade
Artes	X				
Biologia			X		
Filosofia		X			
Física	X				
Geografia	X				
História	X				
Inglês					
Língua Portuguesa				X	
Matemática	X				
Química	X				
Reforço					X

Quadro 8: Dificuldades dos professores para ensinar o aluno surdo.

O maior problema enfrentado para ensinar o aluno surdo estava na falta de comunicação, conforme afirmaram os diferentes professores: o de filosofia disse que a aluna não conseguia ir além; a de Biologia disse que o maior problema era a aula de laboratório onde era utilizado o retro projetor, pois nesse ambiente as luzes ficam apagadas prejudicando a comunicação por sinais; a de língua portuguesa assegurou que a maior dificuldade era a falta de base, o aluno vem trazendo dificuldades de aprendizagem das séries anteriores pela falta de comunicação; apenas a professora de reforço disse que tendo boa vontade não se encontrava dificuldades.

2.5 REFLEXÃO

O Quadro 1 evidencia que os onze entrevistados não tiveram capacitação, ou orientação sobre a surdez, essa é a realidade das escolas públicas, contradizendo as propostas apresentadas pela Secretaria da Educação. O professor, não tem mais o papel de ensinar e sim o de fazer aprender, e deve ser capacitado para atender a todos os alunos.

O artigo 8º da LDB - Lei 9.394 (BRASIL, 1996), diz que escolas da rede regular devem se organizar para atender alunos com necessidades especiais e isso inclui professores capacitados e especializados - que são aqueles professores que tiveram em sua formação de nível médio ou superior conteúdos sobre educação especial. Aos professores que não tiveram em sua formação conteúdos sobre educação especial devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada.

Infelizmente, percebemos que a realidade é outra - os professores não estão sendo capacitados para o atendimento de alunos surdos na rede regular. Os cursos são oferecidos pelo CAPE e Diretorias de ensino, no entanto o critério utilizado para a escolha dos professores acontece de forma irregular; quando surgem os cursos, inscrevem-se professores que não têm alunos com necessidades especiais, por sua vez, os professores que têm tais alunos acabam não participando de nenhuma capacitação. Tampouco há uma convocação para participação das capacitações, ou um controle efetivo dos professores que estão atendendo esses alunos; e quando um professor participa, não tem tempo para divulgar aos demais as orientações que recebeu.

O Quadro 2 mostra que os professores não receberam qualquer apoio, seja da equipe gestão ou de professor especializado. Essa situação não reitera as orientações, pois, segundo proposta apresentada pela Secretária da Educação os professores deveriam receber apoio da equipe gestão, que tem a obrigação de informar os professores sobre um ou mais alunos com necessidades especiais que eles têm em sua classe, bem como junto com a equipe de professores da classe e da escola, traçar as diretrizes atreladas ao Projeto Pedagógico e a proposta curricular para um atendimento adequado a esses alunos.

Essas diretrizes que definem se há necessidade da contratação de professores especializados ou outros serviços de apoio. No entanto, é depois dessa fase que problemas maiores emergem, pois faltam professores especializados. Um exemplo disso é o professor bilíngüe que tem que ter proficiência em LIBRAS para poder ser contratado. Os serviços de apoio esbarram na mesma situação no ensino itinerante para o qual o professor especializado pode ser contratado, mas não há interesse ou mesmo condições desse professor em se deslocar de uma escola para outra com recursos próprios. Enquanto o professor fica sem esse apoio e o aluno permanece esquecido em sala de aula.

Ademais, os gestores e professores deveriam contar com apoio da Diretoria de Ensino dos supervisores responsáveis pela educação especial e dos ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos), e esses deveriam contar com apoio da Secretaria da Educação exigindo desses não só apoio, mas também uma solução para os problemas enfrentados na tentativa de incluir o aluno surdo.

O Quadro 3 evidenciou a falta de adaptação curricular para o aluno surdo, em oposição ao artigo 8º da LDB, Lei 9.394, inciso III (BRASIL, 1996), que diz que para alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino deve-se prever a organização em classes comuns, metodologias e recursos didáticos diferenciados por meio de adaptações curriculares em consonância com o projeto pedagógico. A análise assinalou que alguns professores desconheciam as adaptações que poderiam ser realizadas para adequar o currículo de forma que atenda a todos os alunos, outros simplesmente não faziam as adaptações por terem um número excessivo de alunos por sala, alegando não terem tempo para dedicarem-se adequadamente ao aluno com necessidades especiais.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares podemos verificar que o currículo está voltado a alunos que não possuem necessidades especiais. Assim, a necessidade e o esforço em conhecer as adaptações curriculares significativas e não significativas estende-se a todos os professores.

O Quadro 4 apresentou divergências na comunicação com o aluno surdo, indicando que os professores tentam se comunicar, mas a comunicação é ineficiente.

Considerando que toda aprendizagem é mediada pela linguagem, ela terá melhores resultados se a língua utilizada for compartilhada por todos, mas na sala regular onde estão inseridos alunos surdos, a língua utilizada é compartilhada somente entre os alunos ouvintes. O professor da escola regular utiliza apenas a língua portuguesa oral e escrita para fazer a explanação dos conteúdos da sua aula, e além dessa disciplina fazer parte do currículo, ela também é utilizada para o ensino das demais áreas do conhecimento.

A interação social é uma das principais vias de construção do conhecimento, e o aluno surdo não dispõe da audição para responder aos estímulos que constituem parte da comunicação social. Seu acesso ao conhecimento encontra-se ligado ao uso de um código lingüístico visual, sem o qual ele fica limitado somente às características físicas do objeto e não aos conceitos. De modo que a Língua Portuguesa em suas modalidades, oral e escrita devem ser oferecidas ao aluno surdo paralelamente à Língua de sinais, configurando uma educação bilíngüe, se assim os pais desejarem.

A realidade é que no ambiente escolar, em qualquer área do conhecimento, os textos apresentados, na forma oral ou na forma escrita, estão sempre estruturados na Língua Portuguesa e o aluno surdo poderá ter dificuldades em compreender tais textos, o que aponta para a necessidade da utilização de recursos visuais, língua de sinais e leitura labial, configurando a comunicação total, isto é, a comunicação que atenda às necessidades do aluno. A não utilização desses códigos leva o aluno surdo ao isolamento, à desistência dos estudos, à marginalização por lacunas que não é dele, e sim da escola que não está preparada para o atendimento adequado. O processo utilizado pelos professores, incluindo mímica, leitura dos lábios, olho no olho nem sempre possibilita ao aluno surdo uma aprendizagem significativa levando-o à gradativa exclusão do mesmo.

O Quadro 5 esclareceu que os professores não utilizavam nenhum recurso específico em suas disciplinas para propiciar a aprendizagem do aluno surdo; tendo sido citado o posicionamento do professor na sala de aula para que o aluno pudesse ver o movimento do rosto (orofaciais). Os professores de artes e filosofia propiciavam a interpretação de textos por meio de desenho, pinturas e de material cênico (mímica). A situação apresentada revelou o despreparo dos professores que desconheciam as adaptações específicas para atender às necessidades especiais

comuns aos alunos surdos e assinalaram a necessidade de apoio e orientação para pequenos ajustes em sala de aula que pudessem fazer diferença e minimizar as dificuldades enfrentadas. .

Sabemos que alguns ajustes podem e devem ser feitos pelo professor, mas que outros são de competência do Conselho Nacional de Educação e das instâncias político administrativas superiores, representadas pelas Secretarias de Educação Estadual e Municipal. As adaptações denominadas significativas ou de grande porte não dependem do professor, e esbarram nas instâncias político administrativas superiores como a contratação de profissionais especializados, ou compra de materiais que podem auxiliar o professor na sala de aula.

O Quadro 6 evidencia que os professores divergem quando o assunto é avaliação. Chama atenção a desconsideração à capacidade do aluno surdo de aprender, pontuando pontos apenas à presença, esforço e empenho, como suficientes para avaliação; ou como a professora de língua portuguesa não aplicou nenhum método de avaliação, desconsiderando o que o aluno já sabia.

As divergências mostraram que o grupo de professores não seguia as mesmas diretrizes no trabalho com o aluno surdo, revelando que não havia trabalho em equipe.

A avaliação apresentada pela maioria dos professores ocorreu, diferentemente do que deveria ser, isto é, respeitar o progresso individual do aluno, surdo ou não, considerando sempre o estágio inicial do processo educativo. Ao contrário do modelo classificatório a avaliação deveria ser entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino aprendizagem. A avaliação se assim realizada passaria a ser um indicador das necessidades educacionais do aluno e das condições que a escola possui para responder a essas necessidades. Análise mostrou que essa avaliação não era realizada pelo grupo de profissionais que acompanhava o aluno surdo, o que propiciaria identificar barreiras que estivessem impedindo ou dificultando o desenvolvimento do mesmo.

O Quadro 7 mostra que os professores ficavam divididos quando o tema era o aproveitamento. Isso assinala que a escola como um espaço de desenvolvimento para o aluno surdo não tem acontecido. A análise dos dados das entrevistas sobre a

situação apresentada pelos professores evidencia a dificuldade enfrentada. Fato esse revelado pelo professor de Língua Portuguesa que apresentou uma discrepância com a porcentagem de aproveitamento quando comparado com as demais disciplinas, que dependem da primeira para o desenvolvimento e entendimento dos seus conteúdos, isto é, se o aluno não consegue aprender a Língua Portuguesa, conseqüentemente terá dificuldades para aprender as demais disciplinas. Outro ponto reiterando isso é o da avaliação ser feita somente em grupos não respeitando a individualidade e potencialidade de cada um.

A análise esclareceu que para ensinar o aluno surdo não basta boa vontade; se a escola não possuir recursos necessários para atender às necessidades educacionais requeridas, e não contar com serviços de apoio indispensáveis ao atendimento, fica evidente que o espaço destinado a inclusão torna-se espaço de segregação.

O Quadro 8 deixa clara a unanimidade dos professores referentes às dificuldades enfrentadas para o ensino de suas disciplinas, apontando a falta de comunicação professor / aluno como entrave principal.

As dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandam ajuda e apoio intenso e contínuo e se essas necessidades não puderem ser atendidas em classes comuns, deve-se priorizar o que seria melhor para o desenvolvimento efetivo do aluno, para seu efetivo desenvolvimento cognitivo. É nesse contexto que a escola deveria diagnosticar sua realidade educacional e em conjunto com os profissionais que atendem o aluno surdo e sua família, implementar serviços que pudessem auxiliar o aluno em seu processo de aprender, ou mesmo procurar uma escola que pudesse favorecer o sucesso escolar desse aluno.

A análise sobre a situação do aluno surdo em classe regular no Ensino Médio, a partir do depoimento de seus professores mostrou que o aluno pode chegar a essa etapa final de uma educação geral sem ter desenvolvido as competências básicas para situar-se como cidadão.

Analisando os PCNs para o Ensino Médio e o que se espera de cada disciplina, ou área do conhecimento percebemos que o currículo não foi elaborado para atender às necessidades do aluno surdo. Em vários trechos das entrevistas

podemos detectar frases que não condiziam com a realidade do aluno surdo como por exemplo: “usar a Língua Portuguesa como língua materna”, “ouvir e falar a língua estrangeira”, “sentir as coisas, ver, falar, ouvir”, entre outras.

Se os Parâmetros Curriculares não estão em consonância com uma escola para todos, torna-se difícil para o professor atender o aluno surdo seguindo as orientações direcionadas a alunos que não apresentam necessidades especiais. Não podemos cruzar os braços diante dessa situação; o aluno surdo seja na escola regular, seja na escola especial, deve ter o direito não só de estudar, mas sim, sobretudo, aprender.

CAPÍTULO 3 - COMENTÁRIOS FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi o de identificar a situação do aluno surdo em classe regular na ótica de professores de algumas disciplinas do Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo. Para tal, a diretriz da investigação foi a de saber como os professores enfrentam esse desafio, como desenvolvem seu trabalho em sala de aula, que meios utilizam para mediar o conhecimento e que apoio recebem para participar do processo de inclusão.

Assim, a análise dos dados registrados - colhidos pelas entrevistas realizadas com os professores através de um questionário com perguntas abertas sobre essa realidade estudada - foi um caminho extremamente profícuo, por revelar as condições oferecidas pelos professores aos alunos surdos em suas classes de Ensino Médio regular.

Podemos considerar que o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois a análise das informações obtidas através dos professores, puderam delinear a situação do aluno surdo: assinalaram e alarmaram a necessidade de uma política educacional que dê suporte para o professor, propiciando apoio e capacitação para a inclusão desses alunos.

As informações divergiram em aspectos como avaliação, aproveitamento e comunicação com o aluno surdo, evidenciando as dificuldades e o despreparo que os professores enfrentam diante do atendimento desses alunos.

A experiência da pesquisadora no trabalho em escolas regulares, vinha mostrando que a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino não ocorria como deveria, que a comunicação com os alunos era deficitária e que os professores não estavam preparados para atender essa clientela. O que não era esperado, era a ausência de criatividade na utilização de recursos que poderiam ser utilizados no ensino das disciplinas como: materiais concretos para o ensino das disciplinas de matemática (sólidos geométricos), física (materiais fabricados com sucata, para demonstração de fenômenos físicos), química (aulas de laboratório onde o aluno pudesse visualizar os fenômenos químicos), aulas de biologia no laboratório com utilização de microscópio, computadores com softwares de todas as disciplinas disponíveis na sala de informática, e vários outros recursos existentes na escola que poderiam ser adaptados e utilizados para ajudar o aluno surdo.

Essa lacuna apontou a necessidade de realização de pesquisas sobre o uso de materiais concretos que podem ser utilizados nas diversas disciplinas como recurso auxiliar para o professor propiciar aos alunos surdos oportunidades de acompanharem as aulas, dando suporte a inclusão.

Ademais, a pesquisa contribuiu para a formação profissional da pesquisadora, no sentido de obter um novo olhar para a educação dos surdos, de compreender que se forem oferecidas as condições necessárias a esses alunos, eles podem aprender o que é ensinado.

Por fim, para a área educacional, a pesquisa contribuiu por mostrar que as leis que garantem a inclusão dos surdos ou de qualquer aluno com necessidades especiais não podem permanecer apenas no papel. Essas leis devem efetivamente penetrar os espaços escolares de alguma forma e serem viabilizadas, garantindo a esses alunos um atendimento compatível com a proposta educacional de “educação para todos”, implantada pela Secretaria da Educação, que por ora é apenas utópica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 1988. Artigos 205, 206, 208, pp.141-142.

_____. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Brasília, DF: Diário Oficial da União*, 25 out. 1989. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2007

_____. Ministério da Justiça. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <www.eca.org.br/eca.htm>. Acesso em: 04 jun. 2007.

_____. Ministério de Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação-sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20. dez. 1996. Artigo 59, p.26-38-39.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a. p.13-16.

_____. Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Fundamental e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999b. p.14-19-54.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Competências, Conhecimentos e Valores na Concepção Curricular do Novo Ensino Médio. In: *SEMINÁRIO, 2000, Brasília. ANAIS ELETRÔNICO*. Seminário Escola Jovem: Um Novo Olhar Sobre o Ensino Médio. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/artigos/ensaios.shtm>>. Acesso em: 21 abri. 2008.

_____. Decreto n. 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Convenção da Organização dos Estados Americanos*. Brasília, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo Escolar*. Brasília, DF, 2002.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 24 abri.

2002. Disponível em: <www.nppd.ms.gov.br/legislacao.asp?lei_id=60>. Acesso em: 06 jun. 2007.

BRASIL. Decreto n.5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. *Presidência da República. Casa Civil*, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 09 nov. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços Para Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, 2006. p.9.

_____. Resolução SE 11 de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, SP: *Secretária da Educação do Estado de São Paulo*, 31 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 08 fev. 2008.

BUENO, J. S. G. *Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?* São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_crianças_com_necessidades_ee.asp?f_id_artigo=59>. Acesso em: 20 set. 2007.

CENTRO DE APÓRIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (CAPE). *Cronologia: História Geral. História do Brasil*. In: *CENTRO DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS (CENP)*. Educação Especial. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

DENZIN, N. *The Research Act*. New York: McGraw Hill, 1978.

FERNANDES, S. Avaliação da Aprendizagem de Alunos Surdos. In: *BOLSANELLO, M.A.; ROSS, P.R.* Educação Especial e Avaliação da Aprendizagem na Escola Regular. Curitiba: Ed. UFPR, 2005. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/diadia/diadia/index.php?PHPSESSID=2008052016374946>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

FONSECA, V. R. (Org). *Surdez e Deficiência Auditiva: A Trajetória da Infância a Idade Adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p.157.

GLAT. R.; OLIVEIRA, E.S.G. *Adaptação Curricular*. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_pt.html>. Acesso em: 12 out. 2007. p.2.

GLAT. R.; FERREIRA, J.R; OLIVEIRA, E.S.G.; SENNA, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 18 out. 2007. p. 60.

GUARINELLO, A. C. et al. A Inserção do Aluno Surdo no Ensino Regular: Visão de um Grupo de Professores do Estado do Paraná. *Revista brasileira de educação*

especial, Marília: v. 12, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2007.

GARRIDO, L. J et al. *Adaptaciones Curriculares*. Guía para los Profesores de Educación Primaria y de Educación Especial. Madrid: Editora CEPES, 2002. p.53.

GODOY, M.F. Surdez. In: MASINI E.F.S. (Org). *Do sentido...Pelos sentidos... Para o Sentido*. Sentidos das Pessoas com Deficiências Sensoriais. São Paulo: Vetor, 2002. p.53-79.

GROSBAUM, M. W. *Progestão: Como Promover o Sucesso da Aprendizagem do Aluno e sua Permanência na Escola? Módulo IV*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005. p.57.

LACERDA, C. B. F. Um Pouco da História das Diferentes Abordagens na Educação dos Surdos. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em 18 fev. 2008.

LODI, A. C. B. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p.409-424, set./dez. 2005. p.15-420.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p.13-34.

MANJÓN, D.G; GIL, J.R.; GARRIDO, A.A. *Adaptaciones curriculares*. Guia para su elaboración. Colección: Educación para la diversidad. Granada: Aljibe, 1995. p.82-89.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. (Org). *Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p.26.

MASINI, E.F.S. A Educação de Pessoas com Deficiências Sensoriais: Algumas Considerações. In: MASINI, E.F.S. *Do Sentido... Pelos Sentidos... Para o Sentido: Sentidos das Pessoas com Deficiências Sensoriais*. São Paulo: Vetor, 2002. p. 42.

MASINI, E.F.S. Uma Experiência de Inclusão - Providências, Viabilização e Resultados. In: *Educar em Revista*. Curitiba, n. 23, jan./jun. 2004.

_____. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2005. p.16-17-18-27-200.

MELLO, G.N. Afinal o que é Competência. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: v.18, n. 160, mar. 2003.

MENEZES, L. C. Projeto Pedagógico: Rever o Quê, Mudar Por Quê? *Revista de Educação e Informática*. São Paulo: FDE, v.10, n.14, p.29-34, dez. 2000.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 1993. p.22.

MOURA, M.C.; LODI, A.C. e PEREIRA, M.C. (Org.) *Língua de sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. p.42-198.

MRECH, L.M. *O Que é Educação Inclusiva?* Educação online. Educação inclusiva, São Paulo, jan. 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 15 out. 2007. p.4.

NÓVOA, A. *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. Livreto. São Paulo: Edição J.S. Faro e Priscilla Gutierre, 2007. p.12.

PERRENOUD, P. Construindo Competências. *In: Revista Nova Escola*. São Paulo, n. 135, set. 2000a. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini.

PERRENOUD, P. Utilizar Novas Tecnologias. *In: Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b. p.125-40.

ROSA, D. & ROSA, M. Educação de Surdos: A trajetória de Duas professoras. *In: MASINI, E.F.S. (Org.). Do Sentido... Pelos Sentidos... Para o Sentido: Sentidos das Pessoas com Deficiências Sensoriais*. São Paulo: Vetor, 2002. p.103.

SILVA, A.B.P; PEREIRA, M.C.C. *O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor*. Brasília, v. 19, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 ago. 2007.

SKILIAR, C.A. *Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.37

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987. p.128.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

O presente trabalho, em realização no Mestrado de Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, se propõe a coletar informações dos professores das diversas disciplinas, sobre a situação de alunos surdos, na rede regular de ensino.

Os dados para o estudo serão coletados por meio de entrevista, com aplicação de um questionário. Este material será posteriormente analisado qualitativamente, sendo garantido o sigilo absoluto sobre as questões respondidas e resguardado o nome dos participantes e locais de vínculo. A participação não implica em nenhum risco importante para os participantes, garantindo o anonimato.

A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Elisabete Aparecida Pinto Polidoro
pesquisadora responsável
Fone pra contato: (11) 6781-8156
e-mail: elispolidoro@yahoo.com.br

Elcie F. Salzano Masini
orientadora responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE e ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar se CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito ou responsável legal

ANEXO 2

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Venho por meio desta, informar que estou desenvolvendo o projeto “INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR : DEPOIMENTO DE POFESSORES DAS DIVERSAS DISCIPLINAS, cujo objetivo é coletar informações dos professores de alunos surdos,na rede regular de ensino

Os dados colhidos neste estudo terão a finalidade de pesquisa acadêmica e serão coletados por meio da aplicação de um questionário aos participantes, que serão os professores das diversas disciplinas, que têm ou já tiveram alunos surdos incluídos na sala regular. Será resguardado e preservado o nome da Instituição, garantindo o anonimato, não acarretando riscos importantes. À Instituição, cabe o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Agradecemos a colaboração.

Prof^a Elisabete Aparecida Pinto Polidoro
Pesquisadora Responsável

Dr^a Elcie F.Salzano Masini
Orientadora Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE e ESCLARECIDO

Pelo presente documento que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, representante da Instituição, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto a realização da pesquisa. Fica claro que a instituição, por meio de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo de pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, _____,de_____ de_____

Assinatura do representante da instituição

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO – ROTEIRO DE ENTREVISTA

A entrevista constará de oito questões constantes nesse roteiro.

1. Recebeu alguma capacitação ou orientação sobre surdez?
2. Conta com o apoio da equipe gestão, professor especialista, ou qualquer outro serviço de apoio?
3. Foi feita adaptação do currículo para atender as necessidades do aluno surdo? Quais?
4. Como é a comunicação entre você professor e seu aluno surdo?
5. Você utiliza algum recurso específico, da sua disciplina, para propiciar a aprendizagem do aluno surdo? Explícite.
6. Que sistema de avaliação do conhecimento é utilizado com o aluno surdo?
7. Qual o nível de aproveitamento do aluno surdo?
8. Você encontra dificuldades em ensinar os conteúdos da sua disciplina, para o aluno surdo? Explique sua resposta, seja ela sim ou não.