

INVESTIGANDO PRÁTICAS INCLUSIVAS: ALUNOS SURDOS E OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO EM DIFERENTES SALAS DE AULA

Luanda Cardoso Rampinelli¹
Carlos Henrique Rodrigues²

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se uma pesquisa sobre o que é dito ou acontece entre alunos ouvintes e surdos, intérprete de língua de sinais e professores. Para tanto, analisou-se a organização espacial e a interação ocorrida na sala de aula. Os dados para este artigo provêm da observação participante em duas diferentes turmas: (1) uma turma **com** surdos de uma Escola Pública em Juiz de Fora, Minas Gerais, durante o primeiro semestre de 2011 e (2) uma turma **de** surdos em uma Escola Particular em São Paulo, São Paulo, durante o primeiro semestre de 2012. Percebeu-se que um fator central na interação em sala de aula é a língua de sinais. Portanto, algumas discussões são feitas com relação à organização espacial da sala de aula e as oportunidades de aprendizagem e participação de alunos surdos em diferentes salas de aula.

Palavras-chave: Surdos. Sala de aula. Intérprete. Língua de sinais.

INTRODUÇÃO

“Os surdos e a surdez, sujeitos e temática, ignorados por séculos, atualmente constituem e expressam um campo específico de saber, o qual tem sido significado e caracterizado por dimensões e aspectos culturais, antes improváveis e impensáveis” (RODRIGUES, 2011, p.30). Hoje, os surdos têm conquistado reconhecimento político e acadêmico na medida em que as concepções sociais e antropológicas da surdez ganham visibilidade e se propagam (SKLIAR *et al.*, 1995; SKLIAR, 1998).

Ao contrário da visão clínica – na qual que se propõe a medicalização, o tratamento terapêutico, a reabilitação da pessoa com surdez –, na visão sócio-antropológica, compreende-se a surdez como

1 Bolsista do Programa BIC/UFJF e do Programa PROVOQUE/UFJF.

2 Professor Orientador da Faculdade de Educação. Faculdade de Educação. Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário. Bairro São Pedro. CEP: 36036-900, Juiz de Fora, MG. Telefone: 32 2102-3667. E-mails: núcleo.neped@uff.edu.br; carlos.rodrigues@uff.edu.br

uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural. Nessa perspectiva, o termo *surdo* passa a se referir àqueles que se identificam culturalmente, integram a Comunidade Surda e são falantes da língua de sinais; e o termo *peças com deficiência auditiva* àqueles que não são falantes de língua de sinais, não se identificam com a Comunidade Surda e que buscam resgatar a experiência auditiva por meio de próteses e implantes (RODRIGUES, 2011).

Com o reconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais e com a consolidação da visão sócio-antropológica da surdez – pilares fundamentais da concepção dos surdos como minoria linguística e cultural –, mudanças conceituais, sociais e atitudinais em relação à Educação de Surdos têm se intensificado. Além disso, os redimensionamentos legais e políticos, sustentados fundamentalmente pela Lei 10.436/02 e pelo Decreto 5.626/05, têm fortalecido o Movimento Surdo em prol de uma educação de qualidade, nesse caso uma educação bilíngue.

O reconhecimento da surdez como *diferença*, e não como mera deficiência sensorial, impacta significativamente a realidade escolar, visto que a *diferença* “como significação política, é constituída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 1998, p.6). Nesse sentido, a escola vivencia mudanças, tanto no campo das ideias quanto no das ações, proporcionadas pela presença da língua de sinais e pela significativa participação de surdos, não só como alunos, mas, também, como professores e pesquisadores.

Considerando-se esse novo contexto social contemporâneo, neste artigo, tecemos reflexões sobre duas práticas inclusivas presentes na educação de surdos: a formação de turmas **com** surdos e de turmas **de** surdos. A investigação do que acontece nessas turmas visou à identificação, ao entendimento e à análise da organização, das ações e das interações nesses dois espaços com o intuito de se conhecer o processo de construção e de apropriação de oportunidades de aprendizagem e de participação em salas de aula marcadas por questões linguísticas e culturais.

TRAJETÓRIAS DE INVESTIGAÇÃO

Na pesquisa que resultou neste artigo, adotamos a lógica da abordagem etnográfica em educação (GREEN *et al.*, 2001), apoiada pelas perspectivas da sociolinguística interacional (GUMPERZ, 1982). Ancorados na observação participante (SPRADLEY, 1980) e direcionados pela perspectiva interpretativista (CASTANHEIRA, 2004), integramos, durante determinado período, o cotidiano de duas turmas específicas: uma turma **com** surdos e outra **de** surdos, com o intuito de compreender as linguagens e as práticas presentes nesses espaços e, assim, entender a vida dessas diferentes salas de aula.

As pesquisas fundamentadas numa lógica etnográfica consideram que o processo de ensino-aprendizagem, situado no espaço interacional da sala de aula, permeado por uma multiplicidade de contextos, constitui-se por meio de processos discursivos e interpretativos dinâmicos que se desenvolvem e sofrem alterações, à medida que os participantes desse contexto interagem. Assim, o contexto seria construído através de processos discursivos e interpretativos estabelecidos entre os participantes da sala de aula. Nessa perspectiva, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem “não é simplesmente um processo individual ou psíquico, mas também um processo coletivo e social que influencia o que os estudantes têm oportunidade de aprender e como eles participam nos eventos cotidianos da sala de aula” (GREEN & DIXON, 1994, p.1075, *tradução nossa*).

Consideramos que, na medida em que os participantes da sala de aula relacionam-se e convivem, eles desenvolvem seu próprio modelo de cooperação e de interação criando, dessa forma, modos

específicos de agir e interagir, de avaliar o que é significativo, de atribuir significados e interpretar as ações e as práticas dos participantes da turma (GREEN & DIXON, 1994; GREEN et al., 2001). Assim, para conhecer a dinâmica de funcionamento das salas de aula, suas regularidades e princípios, observou-se, durante o período de imersão e coleta de dados: (i) quem são os participantes de cada turma (identidade, trajetória e posicionamento); (ii) como se dá a interação entre eles; (iii) como se organiza(m) o(s) espaço(s) interacional(is) e (iv) como o cotidiano da turma constitui oportunidades de aprendizagem e participação. Para tanto, estabelecemos algumas perguntas: o que os participantes da sala de aula estão fazendo; quem pode fazer ou dizer o quê; com quem ou para quem; quando fazem o que fazem; onde e por que o fazem; com quais propósitos o fazem; sob quais condições e com que resultados (ERICKSON & SCHULTZ, 1981; CASTANHEIRA, 2004).

Os dados coletados foram registrados através de (1) filmagens e (2) anotações de campo. As filmagens foram feitas com o intuito de garantir as releituras sucessivas do cotidiano da sala de aula, a segurança na análise interpretativa dos dados e o maior entendimento da complexidade que constitui a turma **com** surdos e a **de** surdos. E as notas de campo tiveram como objetivo registrar as situações vividas na turma e as conversas informais, assim como as percepções, inferências e comentários dos pesquisadores, para posteriores consultas.

Para amparar nossas reflexões, realizamos entrevistas semi-estruturadas com professores, alunos e gestores. Destacamos que as entrevistas e os diálogos com os professores surdos e com os alunos surdos foram realizados em Língua de Sinais Brasileira (Libras). O uso da Libras favoreceu a relação entre os professores e alunos entrevistados e os pesquisadores, contribuindo com a identificação dos surdos com os pesquisadores e reduzindo uma possível artificialidade na entrevista. Para este artigo, utilizaremos alguns excertos que fazem referência à interação em sala de aula com o intuito de refletir sobre as características de turmas **com** surdos e de turmas **de** surdos, bem como a respeito das oportunidades de aprender e de participar proporcionadas aos integrantes dessas salas de aula.

Acreditamos que as escolhas discursivas que os professores, alunos e gestores fizeram ao responder às questões da entrevista dizem acerca de sua posição em relação aos surdos e sua língua, assim como da maneira como se concebe a surdez e a interação (CASTANHEIRA, 2004). É importante esclarecer que a transcrição das entrevistas semi-estruturadas foi realizada considerando-se que, como afirma Marcuschi (2000, p.9), “não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados”.

Vale destacar que o objetivo da transcrição foi o de apenas permitir ao leitor o contato com a fala dos entrevistados. Nesse sentido, suprimimos os símbolos, visto que algumas das falas apresentadas aqui são traduções da Libras para o Português escrito. Portanto, não serão usadas as convenções de transcrição.

REFLEXÕES SOBRE CONTEXTOS INCLUSIVOS CONTEMPORÂNEOS

O processo de escolarização dos alunos com surdez tem sido caracterizado por pelo menos dois espaços distintos de produção e apropriação de conhecimentos: as turmas **de** surdos e as turmas **com** surdos. Rodrigues (2008; 2010a) e Rodrigues e Miranda (2012) distinguem esses espaços com base em sua constituição, organização e características. Nesse sentido, as turmas **com** surdos são turmas mistas, com surdos e ouvintes, e as turmas **de** surdos são aquelas compostas somente por alunos surdos. Portanto, esses espaços diferenciam-se não somente pelos sujeitos que os compõem, mas pelos

impactos de fatores linguísticos e culturais na maneira por meio da qual são constituídas e apropriadas as oportunidades de aprendizagem e de participação.

A TURMA DE SURDOS

A turma **de** surdos, observada em 2012, faz parte de uma escola privada e bilíngue na cidade de São Paulo, São Paulo, onde todos os alunos da turma são surdos e fluentes em Libras, sendo que as demais turmas da instituição também são compostas somente por alunos surdos. Essa turma, do primeiro ano do Ensino Médio, é composta por 25 alunos e não demanda a presença de intérpretes educacionais de Libras-Português para o estabelecimento da interação entre os participantes da sala de aula.

Percebemos que os professores apresentam um conhecimento relevante sobre a Educação de Surdos, alguns deles com mais de vinte anos de experiência na área. Todos os professores, inclusive dois deles surdos, são falantes de Libras e reconhecem sua importância como língua de instrução e não simplesmente como um recurso para o ensino do Português e/ ou para o acesso aos conteúdos escolares. Desse modo, a interação dos professores com os alunos ocorre de forma significativa já que partilham uma mesma língua. Além disso, os funcionários da escola também utilizam a Libras para se comunicarem com os alunos.

Vale destacar que, por se sentarem em semicírculo, os alunos dessa turma interagem não só com aqueles colegas que se sentam próximos, mas também com outros alunos da sala da aula, independente de sua localização nesse espaço, visto que todos se mantêm no campo de visão uns dos outros. É importante dizer que os alunos assumem, de certa maneira, uma posição contrária à convivência com ouvintes numa mesma turma, por questões relativas ao contato estabelecido em Libras e à identificação cultural.

Durante o período de observação, vimos que a turma se comunica bem em Libras, sendo que a identificação linguística e a cultural favorece significativamente a interação. Os alunos compreendem bem e, conseqüentemente, participam das atividades coletivas e individuais propostas e explicadas em sua língua, a Libras. Na mesma perspectiva apresentada por Rodrigues (2008, p.122, *grifos do autor*), também notamos “uma língua *na* sala de aula e uma língua *da* sala de aula”, visto que alguns sinais pareciam ter significados somente no interior do grupo, além de, em alguns momentos, os alunos utilizarem um híbrido do Português com a Libras.

Vale mencionar que ao interagirem entre si, os participantes de um grupo constituem modos de agir, avaliar e entender que direcionam suas atitudes e orientam suas ações, assim como a sua forma de interpretar as ações dos demais participantes do grupo (COLLINS & GREEN, 1992; GREEN & DIXON, 1994). Essas regularidades assumem certos padrões, os quais, segundo Corsaro (1981), constituiriam *padrões interacionais*. Estes, além de alimentar determinadas posturas e direcionar certas ações, tornam-se centrais nas relações estabelecidas no interior do grupo, sendo (trans)formados e (re) significados de acordo com a consolidação de novas configurações, proporcionadas pela mudança das condições de organização do grupo e de seus membros.

Encontramos na turma **de** surdos os seguintes padrões interacionais: (i) organização espacial da sala em semicírculo como forma de viabilização da interação; (ii) uso da Libras como central para a participação na turma, servindo como base para a interação e identificação cultural dos membros do grupo; (iii) resistência a convivência com alunos ouvintes não-falantes de Libras na mesma turma, como forma de afirmação linguística e cultural dos alunos. Ao abordar outras turmas **de** surdos, Rodrigues (2008; 2010a; 2010b) e Rodrigues e Miranda (2012), encontram padrões similares, os quais concedem à língua de sinais um lugar central na produção e na apropriação de oportunidades de aprender e participar em turmas **de** surdos.

As entrevistas também evidenciaram a importância do uso da língua de sinais em uma turma somente **de** alunos surdos.

Entrevista (excertos)	Comentários
Coordenadora – “Ah, eu acho que são ótimas [as interações]. É um grupo onde a gente consegue ter uma comunicação, onde a gente consegue construir bem positivamente o nosso trabalho”.	A coordenadora aponta que a interação realiza-se satisfatoriamente. Com a interação estabelecida, ela consegue construir um bom trabalho com os alunos. Vale notar que essa interação realiza-se em Libras.
Professora de Português – “Perfeita, interação perfeita [...] o contato, a comunicação, flui de uma forma bem significativa, né? Então a interação ao meu modo de ver é a mais perfeita mesmo”.	A professora qualifica a interação, realizada em Libras, como perfeita. Essa interação flui e é central à comunicação.
Professor de Matemática (surdo) – “A interação com os alunos é muito boa! Às vezes, lanço desafios para pensarem. E quando um deles vence o desafio, logo apóia os outros. Há uma reciprocidade nessa interação, ao ponto de não demandar minha intervenção”.	O professor surdo considera significativa a interação aluno-aluno. Destaca, inclusive, que os alunos interagem sem a necessidade de nenhuma mediação ou intervenção. Isso só é possível porque os alunos, assim como o professor, falam a mesma língua, nesse caso a Libras.
Aluno (surdo) – “Sim, eu gosto, aqui as aulas [...] são ministradas em Língua de Sinais, numa perspectiva bilíngue, sendo reconhecida a importância da Língua de Sinais. Então, por exemplo, a diretora, os professores, as freiras, interagem com os surdos em Língua de Sinais como uma forma de respeito às propostas bilíngues. Eu gosto”.	O aluno surdo deixa claro que o uso da Libras e a perspectiva de Educação Bilíngue de Surdos são aspectos importantes à interação. O uso e a livre circulação da Libras na escola viabilizam a interação e favorecem a identificação dos alunos entre si e com os demais participantes do contexto escolar.

Quadro 1 – Excertos da entrevista com participantes da turma **de** surdos

Atribuímos o caráter positivo da interação, destacado pelos participantes entrevistados, ao uso constante da Libras, tanto na turma quanto nos demais espaços escolares. Nesse sentido, as oportunidades de aprender e participar, nas quais a Libras é a língua da interação, tornam-se centrais e acessíveis aos alunos surdos. Considerando as especificidades do uso de uma língua de modalidade gesto-visual, na dinâmica da sala de aula, o visual e o espaço devem ser explorados de forma que todos possam se ver e, por sua vez, interagir. Sendo assim, além do uso da Libras, faz-se essencial, por exemplo, a disposição das carteiras em semicírculo. Tal disposição favorece essa interação na sala de aula, proporcionando uma melhor participação dos alunos durante as aulas, como foi observado nas filmagens.

A TURMA COM SURDOS

A turma **com** surdos, observada em 2011, localiza-se em uma escola pública e comum na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. É uma turma do PAV II (Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer), no turno da tarde de uma escola estadual, composta por 37 alunos com idades próximas a 15 anos. Desses alunos, dois são surdos sinalizadores – fluentes em Libras – denominados aqui de Y e W, com 14 e 15 anos, respectivamente. A turma conta com um intérprete educacional de Libras-Português e sete professores ouvintes, os quais evidenciaram possuir um conhecimento superficial da Libras e da Educação de Surdos. É importante destacar que o aluno Y usa aparelhos auditivos e é bem oralizado, conseguindo comunicar-se também, mesmo que precariamente, em português falado. Em contraposição, o aluno W usa somente a Libras e não oraliza.

Durante o período de observação, notou-se que, embora haja uma comunicação dos surdos com os ouvintes, ela é superficial. Os alunos ouvintes só se dirigem aos surdos de forma rápida e pontualmente, sendo que o diálogo fica restrito a simples cumprimentos, pedidos e comentários breves. Verificou-se que isso se dá pelo fato de os alunos surdos e ouvintes da turma não partilharem

de uma mesma língua, o que os obriga a usar formas alternativas no estabelecimento da comunicação: fala apoiada por gestos, mímica, escrita, etc. Tais formas alternativas não dão conta de estabelecer uma comunicação satisfatória, da forma como o uso de uma língua o faz.

Não observamos na turma **com** surdos nenhum dos padrões interacionais que encontramos na turma **de** surdos. Observamos nessa turma, os seguintes padrões: (i) organização espacial da sala em fileiras, restringindo os surdos à interação com o tradutor-intérprete, e posicionamento do tradutor-intérprete ao fundo da sala e ao lado dos alunos surdos, limitando o espaço interacional dos surdos; (ii) ênfase no uso do Português como central para a participação na turma, sendo que o aluno W, por não dominar o Português oral, só conseguia interagir com os demais alunos e com os professores por meio do intérprete, ou com o apoio do aluno Y; (iii) segregação da turma em dois grupos: o dos surdos e o dos ouvintes, devido a não-identificação linguística e cultural.

Entrevista (excertos)	Comentários
<p>Professora de Matemática – “Muito boa! Eles se adaptaram muito bem. Eles se interagem muito bem, nem parece que se alguém de fora chegar na sala de aula e vê, fala que tem aluno com deficiência ali. Eles se comunicam com todos os demais alunos”.</p>	<p>A professora considera que há uma boa comunicação, ao ponto de não se notar a “deficiência”. A professora concebe a surdez como deficiência e não como diferença linguística e cultural. Notamos, durante a observação, que tal “comunicação com todos os demais alunos” limita-se à solicitação de materiais e/ ou pedidos e comentários simples e precários.</p>
<p>Professora de Português – “Tranquilíssima, eles têm uma relação tranquilíssima. São respeitados, são amigos, absolutamente normal a relação deles, como qualquer outro aluno”.</p>	<p>A fala da professora evidencia certa visão da surdez como deficiência, já que os alunos estabelecem (apesar da surdez) uma relação “normal” como qualquer outro aluno. Reiteramos que a interação “tranquilíssima” a que a professora se refere é precária e limitada, visto que se “estabelece” por meio de gestos e mímicas, sem uso de uma língua.</p>
<p>Intérprete Educacional – “Todos não, tem alunos que zombam deles, tem alunos que ficam prometendo briga, imitam, todos não, cem por cento não, mas oitenta por cento são amigos, demanda minha intervenção”.</p>	<p>O intérprete educacional destaca que a interação dos alunos ouvintes com os alunos surdos não ocorre de forma satisfatória. Além disso, tal interação demanda a sua intervenção, visto que os alunos, por não falarem a mesma língua, não se compreendem bem.</p>
<p>Aluno (ouvinte) – “Na relação, pra eles, eu acho que não deve ser tão bom assim não. Quase ninguém conversa com eles direito, ninguém sabe conversar direito, eles só conversam com o V. [aluno ouvinte] e a M. [intérprete]”.</p>	<p>O aluno destaca que a interação em sala de aula não é satisfatória. Percebe-se na fala do aluno que a interação na turma está centrada no português falado, já que os demais alunos não dominam a Libras, não “sabem conversar direito”. Assim, sem a intérprete não há interação de ouvintes com surdos, a não ser que os alunos surdos falem português e leiam lábios (como o aluno Y faz) ou os alunos ouvintes saibam Libras (como é o caso de V., citado pelo aluno entrevistado).</p>
<p>Aluno (surdo Y) – “Entre si os surdos conversam melhor, mas para o surdo conversar com um ouvinte é mais difícil, porque, por exemplo, os ouvintes me chamam e falam muito rápido, fica desorganizado, eu não consigo entender, mas com os surdos conseguimos bater papo. Às vezes, eu interpreto para o W., pois ele só sabe bem Libras. Quando um ouvinte tenta falar com ele, eu o chamo e explico que ele só entende Libras. Daí ele fala e eu explico para o W. o que ele está falando”.</p>	<p>Percebemos que, embora o aluno domine a fala, ele também tem dificuldades de estabelecer uma comunicação plena com os ouvintes, já que, às vezes, ele não consegue conversar com os ouvintes: “fica desorganizado, eu não consigo entender”. Por isso, ele prefere os surdos, ou seja, pessoas que falam a sua língua, com as quais pode conversar livre e fluentemente. Vemos que ele, também, atua como um mediador na interação entre os ouvintes da sala e o outro aluno surdo não-oralizado.</p>
<p>Aluno (surdo W) – “Na turma o contato com os ouvintes não é muito bom. Às vezes, eles ficam me pedindo para ensinar Libras. Ai eu ensino algumas coisas: sinais, alfabeto manual. E é só”.</p>	<p>O aluno aponta superficialidade da interação entre ele e os demais ouvintes da sala, pelo fato deles não saberem Libras. Vemos que o interesse dos ouvintes em aprender a Libras limita-se à aprendizagem de alguns poucos sinais e do alfabeto manual. Isso não é o bastante para o estabelecimento de uma comunicação efetiva.</p>

Quadro 2 – Excertos da entrevista com participantes da turma **com** surdos

Percebe-se que Y, por ser oralizado, estabelece uma interação melhor e mais frequente com os demais alunos e, até mesmo, com os professores, sendo que em alguns momentos viabiliza a comunicação de W com os outros alunos da turma. Nesses momentos, o aluno Y age como mediador da comunicação entre W e os alunos ouvintes, servindo como intérprete de Libras-Português.

Em relação à interação dos professores com os alunos surdos, pode-se notar que ela se dava de diferentes formas. A maioria dos professores parecia ignorar a presença dos alunos surdos na turma. Todavia, alguns demonstraram interessar-se pelo que os alunos faziam, entendiam e falavam. Vale destacar que os professores que evidenciavam preocupação com os alunos surdos mantinham mais um contato direto com o intérprete educacional do que, propriamente, com os alunos surdos. Na maioria das vezes, perguntavam ao intérprete o que estava acontecendo e não aos alunos.

Percebeu-se que a professora de matemática tenta estabelecer contato direto com os alunos surdos. Já a professora de português não se preocupa em estabelecer uma relação direta com os alunos surdos durante as aulas, pois, segundo ela, seria muito complicado conseguir um retorno diretamente dos alunos surdos. Notou-se que existe um acordo previamente estabelecido entre as professoras e o intérprete. Esse acordo faz com que, muitas vezes, os alunos surdos não tenham acesso às atividades realizadas pelos demais alunos da turma. Existem momentos em que o tradutor-intérprete aplica outras atividades aos surdos. Segundo ele, isso se justifica pelo fato de que os surdos “precisam ser alfabetizados para depois aprender as matérias” (Nota de campo do dia 15/04/2011).

É possível afirmar, com base na observação e nas entrevistas, que os surdos, motivados por questões linguísticas e culturais, preferem estudar somente com surdos e que acham melhor terem professores que usam a língua de sinais e que se comunicam diretamente com eles, ao invés de ter um intérprete de Libras-Português. É interessante notar que o aluno Y, mesmo sendo oralizado/ sinalizador e se comunicando razoavelmente em Português com os alunos ouvintes da turma, afirma que estudar em uma turma **de** surdos seria melhor para a sua interação e aprendizado. Tal fato evidencia que, para que a sala de aula se constitua como um espaço interacional profícuo na construção e apropriação de conhecimentos, é fundamental que todos os seus participantes partilhem uma mesma língua.

Em nenhum momento, os alunos colocaram-se como deficientes, anormais ou coitadinhos. Ao contrário, lidam com a surdez com muita naturalidade, como parte constituinte de si mesmos. Em alguns momentos, pode-se inclusive perceber nitidamente o orgulho em ser surdo. Eles se vêem como quaisquer outros alunos e se identificam diretamente com seus pares. A única diferença que ressaltam, em relação aos ouvintes, está ligada ao fato de que ainda não dominam plenamente o Português.

Enfim, ao contrário da turma **com** surdos, o ponto central de destaque na turma **de** surdos foi a possibilidade de os alunos interagirem numa língua que podiam compartilhar. Além disso, os alunos da turma **de** surdos tiveram o contato com surdos adultos sinalizadores como professores, o acesso ao aprendizado da Libras como disciplina curricular e ao ensino do Português como segunda língua.

CONSIDERAÇÕES

Ao contrário do que se pode pensar, a turma **de** surdos reúne condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de falantes de Libras e favorece o processo educacional desses alunos, ao se apresentar como um espaço inclusivo que respeita a especificidade linguística e cultural, ao mesmo tempo em que congrega a diferença e a diversidade, já que cada surdo é único. Todos os alunos têm a possibilidade de interagir na língua de sinais entre si e, inclusive, com professores e demais membros da comunidade escolar. Segundo Capovilla (2008, p.8),

a persistir a política de inclusão mandatária ampla, geral e irrestrita, espera-se um aumento da taxa de reprovação e evasão por parte dos surdos, a menos que a política de inclusão seja efetivamente de inclusão, com a ampla distribuição de materiais instrucionais em Libras e o fomento da aprendizagem e uso dessa língua como parte das atividades culturais e acadêmicas das escolas que abrigam surdos. A inclusão só será verdadeira quando houver investimentos que assegurem que os alunos surdos sejam vistos como membros de uma preciosa cultura genuinamente brasileira (a cultura de sinais em Libras) a ser valorizada, aprendida e disseminada entre todos os brasileiros.

É evidente que somente a turma **de** surdos e o uso da língua de sinais não dão conta da atual proposta de Educação Bilíngue de/para/com Surdos, visto que para a efetivação da mesma não basta apenas colocar os surdos no mesmo espaço físico. Faz-se necessário distinguir, assim como Fernandes (2003, p.54), a diferença entre uma perspectiva bilíngue de “apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo” e outra que “englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural”, ou seja, que considere o “bilinguismo na educação como um todo nunca dissociado de um projeto educacional”.

Nesse sentido, uma educação bilíngue pressupõe uma profunda mudança nas organizações, conceitos, diretrizes, metodologias, posturas e concepções educacionais (RODRIGUES & SILVA, 2010). Assim, para que a Educação de Surdos tenha sucesso, é importante que haja todo um projeto educacional, fundamentado na diferença linguística e cultural desses alunos. Além disso, é importante que se considere a heterogeneidade das pessoas com surdez e as diferenças entre os surdos, no sentido cultural do termo, e as pessoas com deficiência auditiva, já que cada grupo exigirá uma estruturação própria do processo educacional.

Algumas propostas inclusivas atuais de Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, podem se ajustar bem às demandas das pessoas com deficiência auditiva que têm o português como língua materna e não são falantes de língua de sinais. Tais pessoas conseguem habituar-se melhor às salas de ouvintes, embora também demandem adaptações para a acessibilidade. Entretanto, observa-se que tal atendimento não se ajusta à Educação de Surdos, falantes de língua de sinais, os quais, em condições similares às apresentadas na proposta educacional da escola bilíngue e da turma **de** surdos desta reflexão, têm ampliadas suas possibilidades de sucesso escolar.

Em suma, os embates teóricos travados em cima de concepções e conceitos de educação especial e/ ou inclusiva precisam ser superados em prol da construção de uma educação de qualidade acessível a todos. Visões reducionistas que veem a turma **de** surdos limitada à antiga noção de educação especial, colocando-a na contramão do atual movimento de inclusão e desconsiderando a realidade dos sujeitos surdos em nome da mera imposição de crenças e concepções, estão cada vez mais ultrapassadas e devem ser substituídas. Portanto, as políticas precisam tratar os alunos ouvintes como ouvintes, os surdos como surdos e os com deficiência auditiva como alunos com deficiência auditiva, considerando as especificidades do indivíduo e visando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Agradecemos às escolas, aos gestores, aos professores e aos alunos que, durante o período de imersão e coleta de dados, nos acolheram como parte de sua vida cotidiana; e, também, à Universidade Federal de Juiz de Fora, à Faculdade de Educação e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade pelo apoio concedido à realização da pesquisa.

INVESTIGATING INCLUSIVE PRACTICES: DEAF STUDENTS AND OPPORTUNITIES FOR LEARNING AND PARTICIPATION IN DIFFERENT CLASSROOM SETTINGS

ABSTRACT

This article presents a research about what is said or happens among hearing and deaf students, sign language interpreter and teachers in the classroom setting. For this, the organization of classroom space and the interaction that took place in classroom are analyzed. The data for this article is generated through participant-observation of two different classrooms: (1) Classroom **with** Deaf Students in a Public School in Juiz de Fora, Minas Gerais, during the first semester of 2011, and (2) Classroom **for** Deaf Students in a Private School in São Paulo, São Paulo, during first semester of 2012. The analysis carried out evidenced that a central factor for classroom interaction is the sign language. Therefore, some discussions are raised with respect to the organization of classroom space and to opportunities for learning and participation for deaf students in different classroom settings.

Keywords: Deaf. Classroom. Interpreter. Sign language.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. *In*: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Org.), **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2008. p.151-163.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. *In*: MARSHALL, H. (Ed.) **Redefining Learning: Roots of educational restructuring**. Norwood: NJ: Ablex, 1992.

CORSARO, W. A. Entering the child's world: research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. *In*: WALLAT, C.; GREEN, J. L. **Ethnography and language in educational settings**. Norwood: Ablex, 1981.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. When is a context? some issues and methods in the analysis of social competence. *In*: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). **Ethnography and Language in Educational Settings**. New Jersey: Ablex Corporation, 1981. p. 147-160.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. The Social Construction of Classroom Life. *In*: **International encyclopedia of English and the Language Arts**. v. 2. NY: A. C. Purves in collaboration with Scholastic Press, 1994. p. 1075-1078.

GREEN, J. L. *et al.* Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (Ed.) **Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts**. NY: Macmillan, 2001. p. 181-202.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2000.

RODRIGUES, C. H. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, C. H. A Sala de aula na Inclusão: refletindo sobre as turmas com surdos e de surdos. In: VI Seminário Sociedade Inclusiva, 2010, Belo Horizonte. **Os discursos sobre o outro e as práticas sociais**. Belo Horizonte: PucMinas, 2010a.

RODRIGUES, C. H. Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula. In: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Caxambú: Anped, 2010b. v. 1. p. 01-17.

RODRIGUES, C. H. Da Margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão. **Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos** – Feneis, Rio de Janeiro, n. 42. Dez.-Fev. 2011.

RODRIGUES, C. H.; SILVA, G. M. Educação Inclusiva de Surdos: sala, escola ou educação bilíngue?. In: I Seminário Nacional de Educação Especial/ XII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2010, Vitória. **Educação Especial/ Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Vitória: UFES, 2010.

RODRIGUES, C. H.; MIRANDA, L. A. Fronteiras Linguísticas e Culturais no processo de ensino-aprendizagem: contrapondo as turmas com surdos às de surdos. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. p. 01-10.

SKLIAR, C., *et al.* El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. **Madri: Infancia y Aprendizaje**, 69-70, p. 85-100, 1995.

SKLIAR, C. (Org). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. South Melbourne: Thomson Learning, 1980.