

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Título**

**Diálogos do Cotidiano:**

**A construção colaborativa do conceito de Atendimento Educacional Especializado para  
pessoas com surdez na escola comum**

**Autor: Lilia Maria Souza Barreto**

**Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Lilia Maria Souza Barreto** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

*Arlete F. Macedo Romão*  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2010

© by Lilia Maria Souza Barreto, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**  
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B275d	Barreto, Lilia Maria Souza. Diálogos do cotidiano: a construção colaborativa do conceito de atendimento educacional especializado para alunos com surdez na escola comum/ Lilia Maria Souza Barreto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.  Orientador : Maria Teresa Eglér Mantoan. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Inclusão escolar. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Diálogos. 4. Surdez. 5. Blogs. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	09-361/BFE

**Título em inglês** : Dialogues in everyday life: the collaborative construction of the concept os specialized educational services for people with deafness in common schools

**Keywords** : School inclusion; Specialized Educational Services; Dialogue; Deafness; Blogs

**Área de concentração** : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

**Titulação** : Mestre em Educação

**Banca examinadora** : Profª. Drª. Maria Teresa Eglér Mantoan(Orientadora)

Profª. Drª. Mirlene Macedo Ferreira Damazio

Profª. Drª. Maria Cecilia Calani Baranauskas

**Data da defesa**: 28/01/2010

**Programa de Pós-Graduação** : Educação

**e-mail** : [liliamsb@gmail.com](mailto:liliamsb@gmail.com)

## Dedicatória e Agradecimentos

**Dedico** esta pesquisa a todos os “aprendizes da vida” que se arvoram pelos caminhos educacionais e buscam na colaboração, solidariedade e na amizade, uma escola para todos.

A cada trabalho que desenvolvemos deixamos muito de nós e levamos um pouco de cada pessoa com quem dialogamos. No decorrer deste trabalho contei com o apoio, a intuição, o diálogo, a firmeza, o afeto e a amizade de muitas pessoas que desempenharam papéis específicos no enredo desta pesquisa e na minha vida.

### **Agradeço:**

à Almir Côrtes, companheiro de todas as horas, por todo o seu amor e som;

à minha mãe Lidia Souza e todos da minha família (Janaina, Júnior Keréto, Washrison Juninho, Luan e Cian), que com amor e coragem me ajudaram a ser quem sou.

à querida Professora-orientadora Maria Teresa Eglér Mantoan por me conduzir nesse processo à emancipação. E a me *renovar usando borboletas*.

aos professores-pesquisadores que se dispuseram a dialogar comigo nesta pesquisa, meu sincero agradecimento.

à Profa. Dra. Juana Sancho Gil pela oportunidade junto à Universidade de Barcelona e ao Grupo *FINT - Formación, Inovación y Nuevas Tecnologías*.

às queridas amigas do LEPED, que me ensinaram a extrapolar os muros da Universidade, a entender a fluidez da pesquisa e os “rizomas” da amizade: Bel Dias (Maria Isabel Dias Baptista), Jana Carrico (Janaina Carrico) e Susie Alcoba.

à cada um do grupo Todos Nós, onde aprendi a dialogar com a diferença. Um carinho especial à Deise Pupo, Amanda Melo e Fabiana Bonilha.

à Eliane Ramos e a Sabrina Bim pelo apoio e gentileza em produzir os vídeos em Língua Brasileira de Sinais.

à Sônia Alvarez e Hilznete Mendes (Nete) pela disposição, atenção, amizade e alegria, mesmo nos momentos mais tensos da sala de recursos.

aos professores que leram e argüiram este texto durante as bancas de qualificação e defesa: Profa. Dra. Maria Cecília Calani Baranauskas, Profa. Dra. Mirlene Macedo Ferreira Damázio e a Profa Dra. Janaina Speglich de Amorim Carrico.

aos amigos Sérgio Freitas e Áurea Demaria pela gentileza, discussões e apoio tecnológico.

à CAPES/PROESP, pela bolsa concedida.

## RESUMO

Esta pesquisa visa oferecer contribuições para a reflexão do professor que trabalha na sala de apoio pedagógico aos alunos com surdez - inseridos na escola regular, através de caminhos colaborativos que nos conduzam ao Atendimento Educacional Especializado- AEE previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Dada a complexidade do cotidiano, os avanços tecnológicos e a facilidade que alguns ambientes têm em promover a colaboração, utilizei metodologicamente o blog como ferramenta para reflexão e construção colaborativa desse novo conhecimento. Nesse ambiente, promovi diálogos sobre a natureza complementar do atendimento, as verdades cristalizadas sobre a surdez e as práticas que nos aproximam ou distanciam do AEE.

Percebi, na troca de ideias, que apesar da legislação regulamentar o serviço do AEE como complementar ao ensino comum, os professores que atuam nesse atendimento ainda se encontram em uma fase de transição entre um serviço substitutivo e um serviço que complemente a educação escolar. O desafio proposto pela Inclusão educacional através do serviço de AEE provoca desestabilização e propõe rupturas conceituais e atitudinais. Ele nos convida a modificar a metáfora da “aceitação” pela experiência que *nos toca*, que *nos passa* e conseqüentemente nos transforma.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Diálogo, Redes colaborativas, Surdez, Blog.

## ABSTRACT

This dissertation aims to provide material for reflexion of the part of teachers who work in the pedagogical support deaf students inserted in regular schools. It describes collaborative efforts related to the author's work in Specialized Education Services (AEE), as provided for in the National Special Education Policy from the Inclusive Perspective.

Given the complexity of daily life, technological advances, and relative ease of promoting collaboration in a web environment, my chosen methodology was to use the blog as a tool for collaborative thinking and construction of new knowledge. In this environment I have promoted dialogues on the complementary nature of student support, the crystalized truths about deafness, and the practices in which blog participants have approached or distanced themselves from the AEE.

I realized in this exchange of ideas that in spite of regulatory legislation designating the AAE as a complimentary service, teachers who work in this area still find themselves in a transitional phase between a service that is a substitute for, and one that is complementary to, regular school education. The challenge proposed by education inclusion through AAE service provokes instability and the need for changes in concept and attitudes. It invites us to modify the metaphor of "acceptance" in terms of the experience which touches us, that we undergo, and that transforms us.

Keywords: school inclusion, special education, collaborative networks, dialogue, deafness, blog

## A TRANSPOSIÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL PARA A FORMA PLANA

Não encontro vestes, não seguro formas,  
é fluido inimigo que me dobra os músculos  
e rir-se das normas da boa peleja.  
[Carlos Drummond de Andrade, 2009]

Trago este texto na sua forma plana como suporte ao trabalho que foi pensado e desenvolvido no ambiente virtual, através de um *blog*.

Em **Enredo** explico o motivo da minha escolha por esse ambiente, que se justifica na ampliação de uma rede cada vez mais complexa (Morin, 1999, 2000), onde traçamos táticas para (re)inventar o cotidiano (Certeau, 1996).

A fluidez que emerge dos hipertextos é difícil de ser capturada neste formato. Como os diálogos configuram-se enquanto parte constituinte da pesquisa e trazem complementações à mesma, inseri os **comentários**<sup>1</sup> estabelecidos no *blog*, seguindo a ordem que foram postados neste ambiente, destacando-os em caixas de texto. As palavras que aparecem em **negrito e sublinhadas**, estabelecem *links* com outras partes do trabalho e fora dele.

Mesmo me valendo de algumas “táticas” para aproximar o leitor do ambiente onde desenvolvi esta dissertação, não há como torná-la um reflexo da produção pensada e tecida em um ambiente fluido e hipertextual. Deixo aberto o convite aos que desejarem se aventurar pelo *dinamismo dialógico* construído a partir das diferentes “vozes” que compõe este estudo, no *blog*: [www.dialogosnocotidiano.wordpress.com](http://www.dialogosnocotidiano.wordpress.com)

---

<sup>1</sup> Os comentários completos da pesquisa estão inseridos no DVD que acompanha a Dissertação.

Para que futuros leitores tenham acesso ao trabalho em seu formato original, encontra-se em anexo um DVD da pesquisa, com *links* para resumos gravados em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

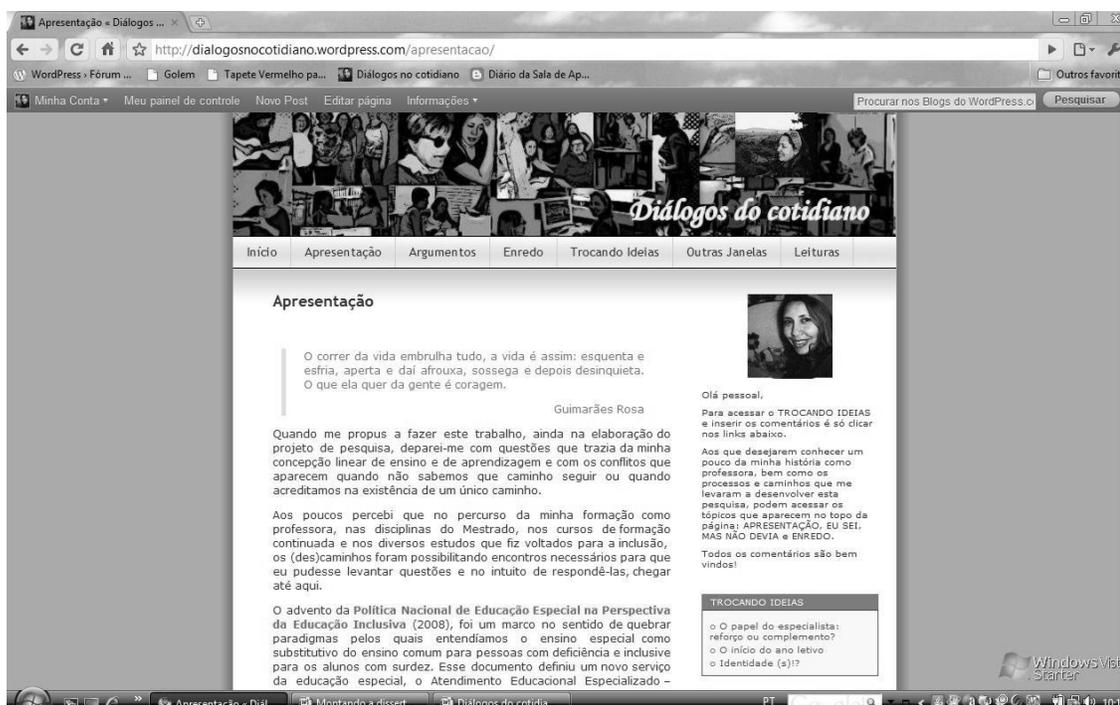


Figura 1 - Imagem do blog: Diálogos do Cotidiano

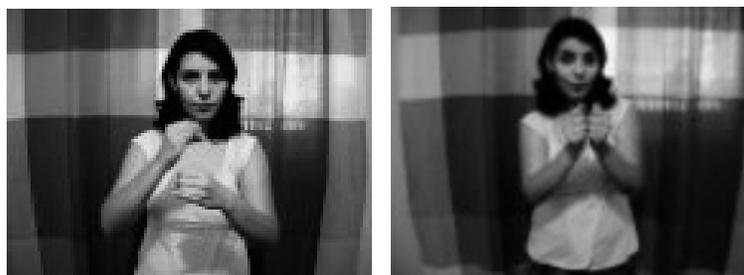


Figura 2 - Imagem do vídeo em Libras<sup>2</sup>

<sup>2</sup> No ambiente virtual há um vídeo\_resumo em cada seção.



## SUMÁRIO

(MAPA DO BLOG)

<b>1. APRESENTAÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>2. ARGUMENTOS</b>	<b>07</b>
2.1. Eu sei, mas não devia	07
2.2. Desassossego	09
2.3. Ampliando os diálogos	13
2.4. O desafio do Atendimento Educacional Especializado	17
2.5. Misturando os mundos	21
<b>3. ENREDO</b>	<b>25</b>
3.1. Tecendo a Rede – dialogando através dos blogs	31
3.2. Produção dos diálogos	37
3.3. Aumentando e rede	39
<b>4. TROCANDO IDEIAS</b>	<b>43</b>
4.1. O início do ano letivo	45
4.2. Educação escolar de pessoas com surdez: divisão marcada historicamente	51

4.3. A Escola Inclusiva: possibilidades de comunicação com a pessoa com surdez	55
4.4. Identidade (s)!?	59
4.5.O papel do especialista: reforço ou complemento?	65
4.6.O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva educacional inclusiva	69
<b>5. ENTRELINHAS</b>	<b>77</b>
5.1.Atendimento especializado na Catalunha – Espanha	77
5.2. <i>Blog</i>	81
5.3. Sociologia das Ausências e das emergências: contra o desperdício da experiência	83
5.4.Igualdade das Inteligências	87
5.5.Sala de Recursos	89
5.6.Todos Nós	91
<b>6.OUTRAS JANELAS</b>	
<b>7.LEITURAS (Referências bibliográficas)</b>	<b>101</b>

# 1. APRESENTAÇÃO

A lição emancipadora do artista é que cada um de nós é artista na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo o trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo.

Rancière (2002)

Quando me propus a fazer este trabalho, ainda na elaboração do projeto de pesquisa, deparei-me com questões que trazia da minha concepção linear de ensino e de aprendizagem e com os conflitos que aparecem quando não sabemos que caminho seguir ou quando acreditamos na existência de um único caminho.

Aos poucos percebi que no percurso da minha formação como professora, nas disciplinas do Mestrado, nos cursos de formação continuada e nos diversos estudos que fiz voltados para a inclusão, os (des)caminhos foram possibilitando encontros necessários para que eu pudesse levantar questões e no intuito de respondê-las, chegar até aqui.

O advento da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008), foi um marco no sentido de quebrar paradigmas pelos quais entendíamos o ensino especial como substitutivo do ensino comum para pessoas com deficiência e inclusive para os alunos com surdez. Esse documento definiu um novo serviço da educação especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Segundo as diretrizes dessa Política, o AEE:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a

formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Diante do que a Política define como próprio desse serviço e do conhecimento que tenho acumulado como professora da educação especial, surgiram algumas questões que permeiam este estudo, tais como:

Como professores que têm uma experiência de educação especial como substitutiva do ensino comum têm compreendido a natureza complementar do AEE para alunos com surdez? Qual o papel do AEE na inclusão de alunos com surdez na escola comum? Como construir colaborativamente o conceito do Atendimento Educacional Especializado enunciado pela nova Política para alunos com surdez incluídos nas escolas comuns?

A dissertação gira em torno dessas questões e tem como objetivo criar condições para que os professores que trabalham na educação escolar de pessoas com surdez, possam esclarecer esse novo conceito e o seu papel na inclusão escolar, em espaços de interlocução colaborativos.

De fato, existe uma forte resistência de professores especializados e alunos com surdez em aderirem à inclusão escolar, seja por desconhecimento do que a inclusão significa para esses alunos e dos recursos que a escola comum deve prover para incluí-los, entre os quais o próprio AEE; seja pelo tão discutido conceito de “cultura surda”.

Segundo Santana e Bergamo (2005), a “cultura surda” intensifica a separação entre surdos/ouvintes e *postula uma idéia de realidade homogênea a cada um dos pólos dessa dicotomia*. Para esses autores: “Assumir a existência de uma “cultura surda”, tanto no interior da comunidade surda quanto no interior do campo de pesquisas universitário, implica também assumir uma separação entre surdos e ouvintes. Implica referendar uma *di-visão* social específica.” (p.754)

Para desenvolver o estudo, construí um ambiente virtual de discussão que propicia a aprendizagem colaborativa: o *blog*. Escolhi este ambiente, porque sua

utilização, por não requerer conhecimentos técnicos especializados, é de fácil acesso a todos. Oferece também a possibilidade de comentar a respeito de assuntos, ideias, questões atuais, tais como a que desenvolvemos neste estudo. Essa ferramenta da *Web* propiciou aos usuários a possibilidade de conhecer e de se posicionarem em relação à ideias, documentos, teorias, situações do cotidiano, envolvendo a educação escolar de pessoas com surdez, na perspectiva da inclusão.

Aqui na **Apresentação**, o leitor conhece as questões, os motivos e objetivos pelos quais me dispus a escrever esta dissertação.

Descrevo minha experiência como professora de alunos com surdez e exponho os problemas do atendimento na escola comum, na seção denominada **Argumentos**.

Explicito em **Enredo**, como procedi para organizar os *blogs*, partindo de conteúdos extraídos de diálogos travados com professoras do atendimento na escola comum, que atuam com alunos com surdez. Descrevo também a ampliação da rede, com a participação e comentários de outros profissionais envolvidos com a Inclusão Educacional.

Em **Trocando Ideias** discorro sobre os pontos convergentes e divergentes detectados nos diálogos com as professoras que trabalham no atendimento, bem como abro a discussão para questões recorrentes sobre o tema da educação inclusiva de alunos com surdez. Complemento teoricamente a discussão com os autores que estudam esse assunto.

Na seção **Entrelinhas** há textos que ampliam, por meio dos *links*, as discussões e passagens relevantes deste estudo.

Reúno o que foi possível para responder às questões desta pesquisa na seção denominada **Outras Janelas** e que conseguimos atingir os nossos objetivos, pensando em possibilidades de diálogos futuros.

Em **Leituras** disponibilizo as referências citadas e consultadas para a realização deste estudo.

### **Comentário:**

**T.Disse:**

31/10/2009 às 12:44

Como professores que têm uma experiência de educação especial como substitutiva do ensino comum têm compreendido a natureza complementar do AEE para alunos com surdez? Qual o papel do AEE na inclusão de alunos com surdez na escola comum?[...]

Esta sua preocupação também é a nossa, pois como professores pesquisadores, sabemos que a proposta educacional para os surdos está principalmente na comunicação (a princípio), depois que estas barreiras são superadas, observamos que falta ao surdo o que falta ao ouvinte, uma educação que seja realmente de qualidade.

[...] O professor tem que está atento ao processo de aprendizagem do estudante, interagindo com o Atendimento Educacional Especializado. É um processo de construção contínua, educadores e sala Multifuncional. [...] Ainda estamos no processo de interiorização de conteúdos, pois o que surdo não aprende em sala de aula, vem buscar na sala multifuncional, e o que o ouvinte não aprende em sala de aula, vai buscar com outros professores que mediam esta aprendizagem de forma mais particular! Não é este o papel da sala Multifuncional, deveríamos estar apenas suplementando para os surdos a metodologia de aprender a escrever o Português e adquirir com mais firmeza a aprendizagem da LIBRAS com o instrutor surdo

Um abraço. R.B.

**Lilia Barreto Disse:**

02/11/2009 às 20:01

Oi Professora Rose,

Você tocou em pontos importantes para a nossa discussão neste trabalho e para a construção desse novo conhecimento que é o AEE, tais como:

***[...] O professor tem que está atento ao processo de aprendizagem do estudante, interagindo com o Atendimento Educacional Especializado. [...] É um processo de construção contínua, educadores e sala Multifuncional.***

Abordamos esta questão quando discutimos no texto *O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Educacional Inclusiva*, a necessidade da parceria entre professores do AEE e professores das salas regulares para seleção dos conteúdos e recursos visuais que atendam às necessidades dos alunos com surdez.

***[...] Ainda estamos no processo de interiorização de conteúdos.***

Sabemos das dificuldades que enfrentamos quando pensamos em uma escola para todos, por isso considero essencial a troca de ideias e experiências para que possamos construir colaborativamente esse conceito.

Grande abraço

Obrigada por dividir conosco a sua experiência!

Lilia

## 2. ARGUMENTOS

### 2.1 Eu sei, mas não devia

Eu sei que a gente se acostuma.

Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamento de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E porque à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

[...] A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente só molha os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer, a gente vai dormir cedo e ainda satisfeito porque tem sono atrasado. A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele.

Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se da faca e da baioneta, para poupar o peito.

A gente se acostuma para poupar a vida.

Que aos poucos se gasta, e que, de tanto acostumar, se perde de si mesma.

**Marina Colasanti** (1996)

A idéia de escolher esta poesia expressa o sentimento que me ligou à pesquisa e ao ato de pesquisar. Em seu corpo, o texto retrata aceitação das pequenas às grandes coisas que nos fazem mal e que, no entanto, aceitamos passivamente nos perdendo no caminho. O que Colasanti expõe acontece no cotidiano

e pode ser transportado para a realidade que impera nas escolas e para a nossa longa história de aceitação da vida.

### Comentários:

**Profconvidada Disse:**

08/11/2009 às 11:16

Oi Lilia, eu não conhecia essa poesia. Ela mexeu muito comigo... Durante os momentos de formação junto de professores que atuam no ensino regular, que trabalham com estudantes com surdez, e, também com estudantes do curso de Pedagogia, tenho sentido muitas dificuldades quando tento mobilizá-los, para que juntos, possamos abrir aquela janela que está com “teias de aranha”, afastar, nem que seja “só um pouquinho” as cortinas para deixar o sol entrar, ousar no simples, porém com perguntas cada vez mais elaboradas e inteligentes... Fazer dos espaços educacionais locais absolutamente abertos ao outro absoluto não é fácil! Chego a pensar que a “dureza de coração” e a falta de mobilidade intelectual atingem o seu máximo quando defendemos o trabalho pedagógico com a diferença e não mais para a diferença. Foi muito bom ter lido esse texto remetido por você! Um forte abraço, E.

**Lilia Barreto Disse:**

16/12/2009 às 12:07

Olá Professora,

A minha intenção em iniciar a pesquisa com a poesia de Colasanti, trazendo para a discussão a metáfora da “aceitação” – transposta para os ambientes escolares – é justamente essa: repensar o quanto nos guardamos nas nossas verdades e certezas, e que o retorno dessa aceitação, como nos disse Mantoan (2003), faz com que *a escola se sinta ameaçada por tudo que ela mesma criou para se proteger da vida que existe para além dos muros e paredes*. Toda essa proteção é sentida, principalmente, quando pensamos em uma escola para todos.

Para transformar a metáfora da escola que temos, é necessário aumentar a nossa rede, discutir, se expor e construir colaborativamente esse “ambiente” de trabalho que almejamos.

No momento em que trocamos experiências, como nesta pesquisa, **dos casos vivenciados na escola comum**, podemos traçar caminhos que nos permitam pensar no atendimento que temos hoje nas escolas comuns e no que pretendemos ao discutirmos a inclusão das pessoas com surdez.

Obrigada por seu comentário. Abraços. Lilia

## 2.2 DESASSOSSEGO

Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir. Faço paisagens com o que sinto. Faço férias das sensações.

Fernando Pessoa (1999)

A minha história (de aceitação) começou em 1995, quando iniciei o trabalho com crianças com surdez em uma escola especial do interior da Bahia.

Hesitei em aceitar o trabalho, pois na minha formação não havia estudado nada que envolvesse a educação de pessoas com surdez e nem sequer tinha contato com a **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Parecia uma missão impossível de realizar, visto que a única proximidade que eu tinha com aquela escola e com as pessoas com deficiência que estudavam ali, era a sua localização – ficava no caminho entre minha casa e a Universidade. Para mim aquelas crianças faziam parte de um outro mundo.

Quando aceitei o convite de lecionar nessa escola, recebi indicações da coordenação do município, que deveria introduzir nas atividades de ensino noções de sociabilidade, higiene e algumas práticas utilizadas na fonoaudiologia.

Na minha sala havia seis crianças com surdez em fase de alfabetização. Elas já estavam na escola há dois anos e continuavam a trabalhar com as noções acima mencionadas. À medida que fui trabalhando com outras atividades próprias da escola, pude notar que essas crianças tinham uma capacidade maior do que me foi propagada. Eram alunos ativos, inquietos e desejosos de aprender.

A reação destas crianças me fez perceber minha acomodação, minha concepção médica da surdez, pois sempre pensei na surdez como ponto de partida, ou seja, na deficiência (mesmo que encoberta por termos apaziguadores) e como ponto de chegada uma possível igualdade. Eu aceitava a língua e outras particularidades da

pessoa com surdez, sem considerar a sua condição de humano, as suas diferenças e a **igualdade das inteligências**.

Dentre as várias manifestações do meu desassossego, uma me marcou profundamente, a ponto de transformar a minha aparente aceitação da incapacidade das pessoas com surdez de aprender na escola em um questionamento crescente.

Um dia, uma de minhas alunas, como forma de atrair a atenção e de se comunicar, jogou uma pedra numa janela de vidro da sala. Esses cacos de vidro desmontaram toda a minha formação “romântica” de professora e os meus sonhos de uma escola ideal.

Depois do acontecido, a direção da escola deu uma suspensão para a aluna, pois ela já tinha feito isso em anos anteriores. Diante desse fato, comecei a questionar a minha atuação enquanto formadora, a dificuldade de interlocução com essa aluna e a forma como nós, professores, estávamos contribuindo para a formação não só daquela criança, como de todas as outras que ali se encontravam.

Passados alguns dias do episódio, procurei os pais da criança para saber como ela estava, como tinha repercutido na família aquela suspensão. Ao conversar com a mãe, logo percebi que a criança tinha um sério problema identitário, pois, para se referir à sua filha, a mãe denominava-a “a muda”. Então notei que, para se expressar, a criança necessitava causar impacto através de atitudes tão agressivas como aquela.

A suspensão não abalava mais a família, que estava “acostumada” aos rompantes da garota. Porém essa punição me chocou marcadamente, questionou a minha capacidade de me comunicar com essa aluna e os demais da classe; o conceito pré-estabelecido de incapacidade das crianças com deficiência aprenderem como as outras; a facilidade com que a escola encaminhava os alunos com deficiência para serem medicados; a surdez e a mudez como uma **marca identitária** e a minha total inexperiência com este assunto tão longínquo à minha formação.

Como forma de amenizar a culpa por não saber que caminho tomar, busquei todos os cursos relacionados ao ensino da língua de sinais, bem como o entendimento da **Comunicação Total** (abordagem educacional trabalhada na época, que utilizava a combinação entre gestos e oralidade) e uma formação acadêmica que servisse de luz para a escolha de um caminho – um curso de Pedagogia, dado que só tinha um diploma de Magistério.

Como não era possível ter acesso a todas as informações na década de 90 e ainda assim continuar na pequena cidade, resolvi que buscaria por esses caminhos em Salvador – BA, onde as professoras tinham mais chances de ampliar sua formação. A possibilidade de conhecer outros contextos e de ter com quem dialogar sobre a educação de pessoas com surdez foi um bálsamo para mim naquele momento difícil e fechado em monólogos.

## 2.3 AMPLIANDO OS DIÁLOGOS

[...] Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.

(Rancière, 2002)

Sair do interior para a cidade grande, naquele momento de muitas questões relacionadas ao melhor caminho para a educação das pessoas com surdez, representava a idealização de que o acesso e multiplicação de informações poderiam levar-me ao encontro de respostas e saídas para as minhas incertezas educacionais.

Essa possibilidade surgiu em 1998, através de um convite para substituir uma professora que trabalhava há anos em uma escola bem conceituada da rede regular de ensino na cidade de Salvador – BA, cujo trabalho com alunos com surdez estava pautado em um **paradigma tradicional de serviço** - caracterizado pelo ensino substitutivo, pela adaptação das atividades escolares e pela visão da pessoa com surdez a partir da deficiência. Assumi a sala da terceira-série do ensino fundamental, sala especial que estava integrada nessa escola regular. Aprendi muito com essa professora, com a sua forma de acolhimento a mim e aos seus alunos.

No mesmo ano ingressei no curso de Pedagogia, com o objetivo de encontrar nas disciplinas estudos que referendassem a educação especial, no caso, o ensino, a alfabetização, a avaliação e a inadequação idade/série de alunos com surdez.

No intuito de ampliar o meu conhecimento, comecei a buscar nos cursos de formação continuada, formas de interiorizar a língua de sinais e de entender conceitos-chave na educação de pessoas com surdez, tais como os que envolviam a interação surdo/ouvinte, a diferença entre as **orientações educacionais** empregadas na educação de alunos com surdez e o ensino da Língua Portuguesa escrita, que sempre

foi um **nó** para os educadores que pesquisam e atuam na educação de pessoas com surdez.

Em 2000 comecei a trabalhar na **sala de recursos**, atendendo aos alunos com surdez inseridos nas séries finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. Conheci duas professoras que dividiram este trabalho comigo nos turnos opostos com as quais comecei a dialogar sobre a inclusão, sem saber que ainda estávamos no âmbito da integração. Apesar das leituras, não entendíamos essa diferenciação. A integração escolar é uma inserção condicionada a pré-requisitos que a escola impõe ao aluno com alguma deficiência/diferença, para frequentar a escola comum. A inclusão tem a ver com a inserção incondicional de todos os alunos nessa escola, como direito indisponível à educação.

Nossos diálogos aconteceram por meio de registros que fazíamos diariamente em um caderno. Começamos a utilizar o caderno como forma de comunicação, para compartilhar as nossas angústias e registrar acontecimentos importantes vividos nos atendimentos que realizávamos. Cabe ressaltar que estes cadernos (ou diários) serviram de inspiração para a construção desta pesquisa em um *blog*.

Não tínhamos atribuições bem definidas no trabalho que fazíamos na sala de recursos, seguíamos as funções atribuídas pela **Série: Atualidades Pedagógicas**, publicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC (1998). Sabíamos da nossa responsabilidade em ajudar os alunos com surdez a serem inseridos nas salas comuns, porém seguíamos tirando os alunos da sala quando necessitavam fazer uma avaliação, substituindo as aulas regulares por reforço escolar.

A certeza de trabalhar com pessoas com surdez essencializadas pelas pesquisas da área e as questões reais vivenciadas quando os alunos fugiam aos modelos predeterminados por elas, levaram-me a refletir sobre o que estávamos fazendo com todo aquele conteúdo interiorizado nos cursos de formação continuada e nos inúmeros livros sobre a surdez e a escola. Questionar essa estilização da surdez e

descobrir maneiras de dialogar com pessoas reais numa atividade escolar cotidiana foi o primeiro passo de um grande desconforto que cercou a minha prática e que, de certa maneira, deu origem ao movimento que me direcionou a esta pesquisa e se problematizou com o desafio em trabalhar no atendimento pedagógico às pessoas com surdez.

### Comentários:

**jspeglich Disse:**

09/07/2009 às 17:55

Lilia

A que se refere a essencialização da surdez que você encontrou nas pesquisas?

J.

Olá Professora J.

Quando falo da essencialização da surdez encontrada nas pesquisas, reporto-me aos cursos de formação continuada que fiz desde que comecei a trabalhar com alunos com surdez. Nesses cursos aprendi que toda a história social e educacional da pessoa com surdez fora demarcada por dois pólos: o dos surdos e dos ouvintes, e estes (os ouvintes) vistos sempre como os opressores. A partir dessa idealização e em busca do reconhecimento da sua diferença, as pessoas com surdez centralizaram sua identidade em uma cultura: a cultura surda, essencializando assim um grupo de pessoas. Esse discurso e a legitimação dessa identidade e por conseguinte dessa cultura foi-me apresentado por diversos autores da área da surdez: (Moura, 2000; Perlin, 1998; Kozlowski, 2000; Lane, 1992; Quadros, 1997; Skliar, 1998).

Esses movimentos de afirmação de culturas surdas têm se apresentado, na maioria das vezes, como forma de cristalização de um ideal onde a essência da cultura é algo a ser buscado no contato e na aproximação entre esses sujeitos. É frequente na literatura sobre a história dos/as surdos/as e nas diferentes narrativas sobre a constituição da comunidade surda a referência a uma origem, a um momento de desvelamento de uma identidade e de uma cultura surda.(Lunardi e Klein, 2006)

Porém, a realidade que emergia das relações estabelecidas com os meus alunos e com as outras pessoas com surdez que eu conhecia contrariava essa verdade todo o tempo e me conduziram a buscar outras formas de ver essa realidade, tais como as descritas ao longo desta pesquisa.

Lilia

## 2.4 O DESAFIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em 2003, as **salas de recursos** que proviam o atendimento educacional aos alunos com surdez e aos professores da escola comum, foram transformadas em salas de apoio pedagógico, segundo recomendações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Essa mudança, decorrente da implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e da Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, não foi apenas do nome, mas de um serviço da educação especial nas escolas. Como as mudanças nas políticas públicas demoram a se concretizar no âmbito das escolas, fomos interpretando e adaptando-as a nossa realidade, conhecimento e possibilidades de atuação. Tivemos então que trabalhar como *professores bilíngues*, sem saber de fato o que significava esse termo, atender a chamados de professores nas salas de aula para interpretar as avaliações dos alunos, além de reforçar o ensino dos conteúdos de todas as disciplinas, no turno oposto ao das aulas dos alunos na classe comum. Era ainda parte de nossas funções planejar as adaptações dos conteúdos curriculares e das avaliações com os professores, entre outras atividades.

Entre 2003 e 2005, vim para Campinas/SP como aluna do curso de especialização em Deficiência Visual e Surdez: fundamentos para a intervenção, oferecido pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, por meio do Centro de Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto – CEPRE da mesma Universidade, no intuito de obter mais conhecimentos na área. Além desse curso, fiz disciplinas na Unicamp como aluna ouvinte. Nessas disciplinas, tive acesso a conhecimentos sobre inclusão escolar e suas bases sociológicas e filosóficas, sobre educação bilíngue, o uso do espaço virtual na educação, dentre outros temas. Durante esse tempo tive contato com o **Grupo Todos Nós – Unicamp Acessível**.

No grupo *Todos Nós* atuei como membro colaborador e me aprofundei no conceito de inclusão escolar, acessibilidade e outros conceitos que me ajudaram a repensar sobre a minha atuação enquanto professora de Educação Especial e como colaborativamente podemos construir novos conhecimentos. A interação e a *não disciplinaridade* do grupo, aliado aos novos recursos que a tecnologia trazia para unir pessoas e conhecimentos me conduziram a pensar em novas formas de fazer e escrever a pesquisa.

No ano seguinte, houve outra mudança no serviço de educação especial para alunos com surdez e com outras deficiências. Trata-se do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse atendimento difere do que era realizado nas salas de apoio e de recursos, mas não foi assimilado pela escola em que eu lecionei, assim como em grande parte de outras, em todo o Brasil. O AEE é um serviço novo, muito diferente do que fazíamos antes, quando, de certa maneira, repetíamos o que os alunos aprendiam em sala de aula, para que eles tivessem um melhor desempenho escolar. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial, na perspectiva da inclusão, enquanto os demais seguem sendo um serviço da educação especial na perspectiva da integração.

Ao voltar para a cidade onde trabalhava, em 2005, eu tentei, junto com as professoras do atendimento pedagógico, transformar o que fazíamos como apoio escolar em serviços próprios do AEE para pessoas com surdez, tais como: ensinar Libras, ensinar conceitos fundamentais das disciplinas em Libras e ensinar o Português escrito, como segunda língua desses alunos. Procuramos, como propõe o AEE, não reforçar o conteúdo escolar nas salas de apoio às pessoas com deficiência, mas é claro que não deu certo como desejávamos. Esse trabalho envolve mudanças em toda a escola e na visão dos professores da educação especial.

Com minhas colegas da educação especial, resolvemos modificar nossa forma de trabalhar na sala de apoio, implementando projetos denominados: Oficina de Leitura e Escrita, Oficina de Libras e Interiorizando conteúdos. Com tudo isso, não chegamos ao que era proposto pelo AEE, em parte porque resistíamos a esse novo

atendimento que desconhecíamos em seus verdadeiros propósitos de complementação da formação do aluno, também pela falta de conhecimento e utilização de recursos que lhes assegurem a acessibilidade aos conteúdos curriculares e à participação ativa e autônoma no processo escolar comum.

**AEE - (link para o Livro)**



**Figura 1- Imagens dos projetos da Sala de Apoio (área surdez) 2005**

## 2.5 MISTURANDO OS MUNDOS

Voltei para Campinas em 2006 para o concurso de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Meu projeto pretendia estudar o papel do professor de educação especial no AEE.

Tendo ingressado no Mestrado, dediquei-me a encontrar o melhor meio de desenvolver minha dissertação e candidatei-me a um programa denominado Mobilidade Internacional Banespa, promovido pela UNICAMP e financiado pelo Grupo Santander. Fui selecionada como representante do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, em 2008 e parti para Barcelona – Espanha, onde fiz cursos, o estágio de Mestrado e participei de eventos educacionais e reuniões do grupo **Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías**- FINT da Universidade de Barcelona, e do **Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación** – CECACE do Parque Científico de Barcelona sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Juana Maria Sancho Gil.

Nesse tempo, por indicação da Profa. Juana Sancho, conheci centros de atendimento especializados na área da surdez (Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos da Catalunha – **CREDAC**) e na área da deficiência visual (Centro de Recursos Educativos Joan Amades – **ONCE**). Me surpreendi com a organização dos mesmos e com os recursos tecnológicos utilizados nesses centros.

A política educacional espanhola para os alunos com surdez difere da nossa, porque nela os pais têm a opção de escolher se desejam ou não que seus filhos sejam incluídos em escolas comuns onde são oralizados ou em escolas bilíngues, ou melhor dizendo multilíngue, pois em Barcelona, capital da **Catalunha**, fala-se Espanhol e Catalão, além da língua de sinais Catalã (LSC) que é a língua oficialmente aceita nos meios escolares. A grande maioria dos pais optam por um sistema educativo na modalidade oral, e são incentivados através dos avanços tecnológicos que promovem

desde a tenra idade a amplificação acústica – os implantes cocleares e os aparelhos digitais- com uma atenção precoce bem assistida.

Na perspectiva inclusiva de nossas escolas, os alunos com surdez frequentam as salas de aula comuns e têm intérpretes em algumas escolas, além do AEE, no turno oposto ao das aulas. Como centro de referência e apoio aos profissionais que atuam nas escolas comuns temos, em algumas localidades do país, o **Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS**, que tem como objetivo principal, segundo o Ministério de Educação e Cultura -MEC: *apoiar os sistemas de ensino para que promovam a plena acessibilidade a estes alunos, no que se refere: à produção de material acessível, na formação docente e demais recursos e serviços necessários para a promoção da escolarização destes alunos.*

Na Região da Catalunha a grande maioria dos alunos com surdez é educada na modalidade oral, além dessa modalidade, de acordo com Silvestre (2007), existe a possibilidade de estudos em 04 opções de escolarização que são assistidos pelos Centros de Recursos para a Educação dos Deficientes Auditivos - CREDAS:

- A escola especial para alunos surdos na modalidade bilíngue (cabe ressaltar que a minoria escolhe esta opção, normalmente alguns alunos surdos filhos de pais surdos ou alguns casos em que os alunos não se integraram normalmente às escolas comuns);
- Escolas de agrupação preferencial de alunos surdos em modalidade bilíngue, com ensino da linguagem de sinais e linguagem oral;
- Escolas de agrupação preferencial de alunos surdos na modalidade oral;
- Escolas comuns, que acolhem os alunos surdos de forma individual ou poucos alunos surdos na modalidade oral.

Como parte do meu estudo em Barcelona, conheci um grande centro de atendimento para alunos com surdez, o **CREDAC Pere Barnils**, que trabalha

atendendo principalmente aos alunos que estão nas escolas na modalidade oral e na modalidade bilíngue (com ensino da língua de sinais e oral).

Na Universidade de Barcelona aprendi o que é o bilinguismo, sem ser surda, porque o espanhol e o catalão eram línguas utilizadas concomitantemente nas aulas e esse fato foi importante para entender o que é o bilinguismo, ou melhor, a diglossia – que é um tipo de bilinguismo em que a escolha momentânea da língua a ser falada depende da situação comunicativa. O catalão e o espanhol circulavam livremente e, cada falante, a depender do interlocutor, utilizava uma língua ou outra. Percebi através dessa imersão as línguas em contato e também em constante conflito.

Relacionado com minhas necessidades de estudo para o Mestrado, tive aulas que complementaram meus conhecimentos em áreas coadjuvantes ao meu objeto de estudo.

A mistura de mundos que vivi e estou vivendo tem me feito entender as diferenças, e essas situações me apoiaram no desenvolvimento deste estudo e têm me ajudado a pensar a educação a partir da experiência, entendida como uma experiência *de si*, como narra Larrosa (2002), a experiência como algo que *nos passa*, que nos acontece e não como uma experiência *em si*, que trata de algo vivido simplesmente no tempo sem deixar em nós um rastro de transformação:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (Larrosa, 2002 )

Participar desse contexto, vivenciando os conflitos, me ajudou a entender a *multidimensionalidade da experiência* e a buscar através do cotidiano, formas de dialogar sobre as questões que trago da minha realidade como professora de alunos com surdez, do conhecimento que podemos construir colaborativamente e do **Enredo** formado a partir da junção *polifônica* das "vozes" de outras pessoas envolvidas com a inclusão e com o serviço que implementa a educação inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado.

## COMENTÁRIOS:

**J. disse:**

09/07/2009 às 18:28

Lilia

Você poderia ampliar a discussão sobre as contribuições da sua experiência na Espanha.

J.

Oi J.

Além de detalhar nos parágrafos um pouco do que vi e aprendi na Espanha, inseri um link para um texto que fala sobre o Atendimento aos alunos com surdez nos centros de apoio. Intitulado:

Atendimento Especializado na Catalunha – Espanha

Não foi por acaso que fui para a Catalunha, onde a diferença linguística marca o nível de interação entre os falantes, fala-se duas línguas e isso resulta em um embate diário. É possível presenciar esse fato nos prédios, na Universidade, no comércio, etc.

A depender da língua que falamos e do contexto que estamos podemos ser tratados de forma diferenciada. Os Catalães possuem uma visão de identidade nacionalista bem forte e utilizam a língua como marca dessa diferença.

Presenciei em uma das disciplinas que fiz na Universidade de Barcelona a atitude de um aluno catalão que se recusava a falar em espanhol na classe, mesmo tendo o domínio da língua. O mais interessante é que nesta disciplina, sobre Educação Inclusiva, tinha 02 catalãs, 01 chilena, 01 argentina e 04 brasileiros, ou seja, ninguém entendia o que ele falava e mesmo assim ele não falava Espanhol (língua comum entre os alunos) e justificava que a sua atitude era uma espécie de represália contra a invasão maciça da língua espanhola na Catalunha. Esse é apenas um dos episódios que vivenciei em Barcelona.

Há uma separação clara marcada pela diferença, ou melhor, pela “Cilada da Diferença”. Podemos nos perguntar: E o que isso tem a ver com os surdos? Muito!! Eu pude viver a experiência de um bilinguismo tenso e a partir daí fazer analogia com a realidade vivenciada em nossas escolas e no embate constante entre surdos e ouvintes e na *di-visão* dos mesmos, além de outros aspectos. Trago um pouco desse conflito no texto:

A Escola Inclusiva: possibilidades de comunicação com a pessoa com surdez

Espero que tenha ampliado! Grande abraço

Lilia

### 3. ENREDO – Tecendo os fios

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Mikhail Bakhtin (2004)

Pensar e criar novos caminhos para a pesquisa é algo ainda complexo, um desafio constante que rompemos a cada diálogo estabelecido com os “personagens” que escolhemos para compor o nosso enredo.

O enredo que compõe esta pesquisa começou a ser tecido quando ingressei na **Educação Especial** e tomou novas formas ao transitar pelo universo contemporâneo das pesquisas realizadas no Laboratório de Estudos e Pesquisas em ensino e Diferenças – LEPED. O ingresso no grupo e as reuniões que fazíamos no laboratório e fora dele foram apresentando caminhos inquietantes, com novas possibilidades de pesquisa, método e escrita totalmente complexos, porém com uma coerência ética que alia a teoria à prática, tão discutida nas pesquisas e muito pouco efetivada. A aprendizagem na cooperação, na formação de redes para a construção e troca de conhecimento foi alicerçada com a convivência neste grupo.

As aspirações dos pesquisadores do LEPED concentram-se em torno da implementação de uma nova escola, compreendida como um sistema vivo e aberto e em constante desequilíbrio com o que lhe é externo. Pleiteamos uma nova concepção de educação escolar e uma prática pedagógica em que tudo está em constante movimento, em que o conhecimento se constrói coletivamente, mediante interações, vivências mútuas. Queremos uma escola inclusiva, em que o professor é o orquestrador de todos esses sons difusos que vêm do contexto de vida dos alunos, suscitando a produção de novas idéias, a elevação de

sentimentos, o respeito aos valores e às diferenças sociais e culturais dos que compõem as comunidades escolares. (Mantoan, 2008)

No percurso desta pesquisa encontrei-me na aprendizagem da incerteza, dialogando com Morin (1999, 2000) que considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes.

Entendendo que o cotidiano pode ser um espaço e tempo de ruptura e crítica a hegemonia, busquei nas idéias de Oliveira e Sgarbi (2002) a importância de mergulharmos nas redes cotidianas de saberes para nos afastarmos das leis tão “naturais” e a partir daí pensar na escola como uma dimensão que pode romper com a reprodução exclusivista e promover a inclusão, sem o enquadramento do outro em formas ou normas e sem que se tracem fronteiras rígidas e formais neste processo. As práticas escolares são vistas como inseridas em um emaranhado de redes e de possibilidades infundáveis na construção do conhecimento.

Encontrei em Bakhtin (2000, 2004) uma possibilidade de trazer para esse estudo a relação dialógica que constrói o conhecimento e que se edifica entre sujeitos da linguagem, entre sujeito e texto e entre textos, pois para este autor o diálogo elimina toda forma monológica e, portanto, autoritária de nos expressarmos. A dialogia em Bakhtin se resume às palavras de Lukianchuki (2006): “[...] *o ser humano é um intertexto, não existe isolado, sua experiência de vida se tece, entrecruza-se e interpenetra com o outro*”. É esse entrecruzamento de opiniões que pretendo neste estudo.

Com Najmanovich (2001) compartilho da idéia de que não se pode pensar a escola e a educação enquanto *entidades homogêneas* e as pessoas que fazem parte dessa educação, neste caso pessoas com surdez, enquanto *unidades homogêneas* e sim a partir da complexidade e multiplicidade que os constitui. E muito menos os professores que atuam no atendimento desses alunos, enquanto *sujeitos desencarnados* e dissociados da construção deste meu estudo; não pretendo falar desses sujeitos, mas falar com eles. Daí ter escolhido trabalhar com pessoas que

atuam no Atendimento Pedagógico e também os que trabalham a favor da inclusão sócio-educacional das pessoas com surdez. Estes são os meus interlocutores nesta dissertação.

Em Santos (2004) e mais particularmente no que denominou **Sociologia das Ausências e das Emergências**, que tem como fundamento transformar as impossibilidades em possibilidades e com base nestas transformar *ausências* em presenças, encontrei uma maneira de trazer para a discussão a educação de pessoas com surdez do ponto de vista das possibilidades que elas têm de serem escolarizadas na escola comum.

Para compor esta dissertação, reuni a princípio seis professoras que trabalham com o Atendimento Pedagógico em uma escola pública da rede regular da cidade de Salvador – BA, dispostas a discutir colaborativamente o conceito do AEE, entre si e comigo, dialogando sobre a educação de pessoas surdas, que frequentam a escola.

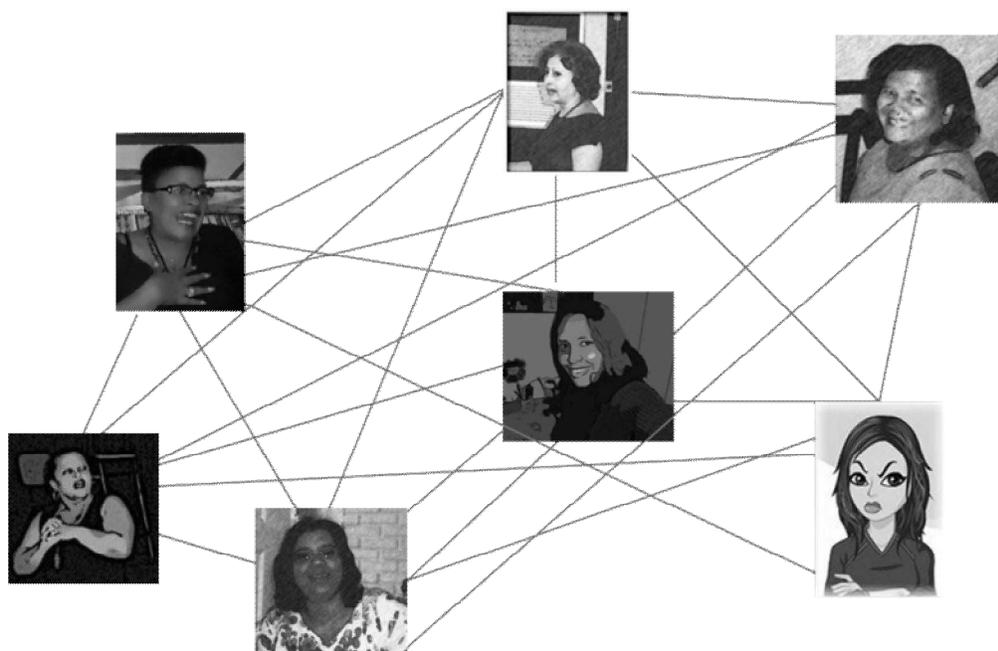


Figura 2 - Imagem da rede inicial

Optei por essa escola por vários motivos: primeiro, pela oportunidade de continuar dialogando com as professoras do Atendimento Pedagógico, minhas companheiras de trabalho e construir *junto* um conceito novo, que nos é muito caro – O Atendimento Educacional Especializado, pois acompanhamos todo o processo de mudança relacionada ao serviço prestado aos alunos com surdez matriculados nas escolas comuns; segundo, para ampliar o diário que começamos a utilizar como ferramenta de trabalho, promovendo comunicação constante entre os profissionais do turno oposto e os saberes construídos nos diálogos; terceiro, por se tratar de uma escola de referência no atendimento aos alunos com surdez, pois tem entre os seus três mil discentes - 60 alunos com surdez matriculados nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Posteriormente, por indicação da banca de qualificação, ampliei a rede, convidando mais onze pessoas envolvidas com a inclusão social e educacional das pessoas com surdez.

Considero que a **voz desses profissionais é preciosa**, quando não abafada e oculta pelo/no trabalho científico, trazendo “novos possíveis” para o entendimento do tema que trato neste estudo.

Os diálogos no/do cotidiano foi o caminho que busquei pensando em como não abafar as vozes dos profissionais. Concordo com FERRAÇO (2003) quando diz que:

[..] Nos estudos que tratam do cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos "lugares" tanto quanto alunos/alunas que fomos quanto como professores/professoras que somos.(p.158)

Dessa forma, ocultar as vozes desses professores seria ocultar a minha própria voz. Quando trabalhamos nesta perspectiva, temos em mente que os professores com que dialogamos também são autores e tão importantes e legítimos quanto os outros autores que dão sustentação a este trabalho.

Os nomes dos profissionais envolvidos nesta pesquisa foram substituídos por iniciais dos nomes (nos comentários) e nomes fictícios (nos diálogos montados). A omissão dos nomes das escolas no texto foi com a intenção de preservar os profissionais e a sua relação com a as instituições a qual estão vinculados.

### 3.1 DIALOGANDO ATRAVÉS DOS *BLOGS*

Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas é que posso aprender e, talvez, ensinar”

Nilda Alves (2005)

Para desenvolver este trabalho à distância, escolhi uma ferramenta de comunicação aprovada pelas professoras que compõem este enredo, que ao mesmo tempo em que poderia me fornecer dados do cotidiano escolar, permitia-nos estabelecer diálogos e trocas de idéias essenciais para a produção do conhecimento pretendido neste trabalho. A ferramenta escolhida foi o ***blog***.

Também me dediquei a construir paralelamente uma ferramenta similar, porém destinada a apresentar formalmente esta dissertação, que é o *blog* onde estamos trabalhando. Aqui estão dispostas todas as seções descritas na Apresentação. Por meio de *links*, os leitores serão transportados a comentários e a estudos teóricos que aprofundam os assuntos tratados nos diálogos e em todo o corpo do trabalho.

Este *blog* está disponível em CD (em anexo) <sup>1</sup>e na Internet aos professores e demais interessados no AEE e na educação de pessoas com surdez, que o acessarem. Pretendo que ele seja uma oportunidade de concretizar e ampliar meu objetivo de possibilitar a clarificação do AEE, por meio de outras leitura e diálogos propiciados pelos comentários que aqui foram postados.

Até conseguir organizar **o *blog***, que construí para dialogar à distância com as professoras do estudo e montar este segundo *blog*, que é o cenário da dissertação, percorri algumas vias. Vias que me conduziram à construção de novos conhecimentos; à prática da intertextualidade (o diálogo entre diferentes tipos de textos, quer sejam

---

<sup>1</sup> Apresento em anexo uma versão do blog em CD, com a pesquisa no formato original.

literários, científicos ou informativos), da transdisciplinaridade e a buscar nas bifurcações dessas vias os pontos de chegada que descrevo abaixo.

Entre a idealização desse trabalho e a organização do primeiro *blog* que utilizei para “coletar meus dados” e construir o conhecimento colaborativamente, dialogando com as professoras, consumi um tempo considerável, em que muitas idéias povoaram meus pensamentos.

Sempre pensei em buscar um espaço de construção do conhecimento em que coubesse o registro de minha atuação enquanto professora do Atendimento Pedagógico para pessoas com surdez, e ao mesmo tempo a “fala” das professoras deste estudo, pois era dessa forma que estávamos acostumadas a conduzir nosso trabalho na escola: construindo a nossa história e registrando em nossos diários os avanços e entraves que encontrávamos no dia-a-dia.

Conversando com as colegas do LEPED busquei algumas possibilidades de escrita e desenvolvimento da pesquisa, através do ambiente virtual, pois eliminaria a distância que me separava das professoras envolvidas no projeto e ao mesmo tempo ampliaria, utilizando um novo ambiente, os diários que escrevíamos para registrar nossas ações e dúvidas.

Logo de início, tive que abandonar a idéia de continuar nosso diário escolar no ambiente virtual por dois motivos: primeiro porque o diário corria o risco de não ser privativo de nós seis; segundo, eu tinha pouco conhecimento técnico para desenvolver uma ferramenta mais complexa e ao mesmo tempo acessível às professoras que possuíam pouca familiaridade com o computador.

Montei inicialmente um *site* com o apoio de uma pessoa que entende de programação em computação, utilizando uma plataforma de trabalho que julgamos acessível. Definimos tipo, nome, cores e acesso a esse site. Apresentei-o às professoras no primeiro encontro presencial que tive com elas, em novembro de 2007. Expliquei-lhes o objetivo do projeto, a minha vontade de trabalhar colaborativamente,

ou seja, em continuar a manter com elas um diálogo sobre questões do AEE que havíamos interrompido, quando vim para a Unicamp para o meu Mestrado.

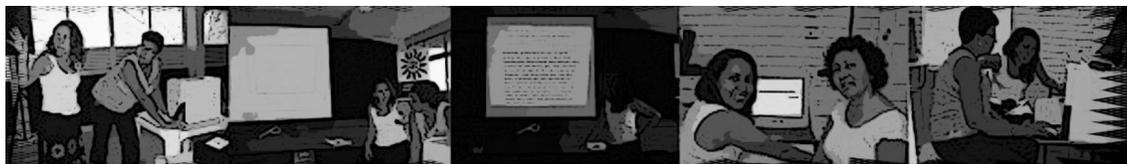


Figura 3 - Imagem do primeiro encontro com as professoras - Setembro/ 2007

Depois da apresentação do espaço colaborativo no ambiente virtual, cadastrei todas as professoras no *site* e sugeri que postássemos nele casos escolhidos por elas, selecionados nas reuniões pedagógicas. Elas experimentaram a ferramenta e se interessaram pelo projeto. Mas quando voltei para Campinas fiquei decepcionada, pois muito pouco havia sido postado por elas, que alegavam falta de tempo de trabalhar à distância por terem muitas atividades na sala de apoio. Achei que seria fácil para elas essa transposição do diário concreto para o ambiente virtual. Tentando buscar ou apontar possíveis falhas na comunicação ou na motivação para que essa comunicação fosse efetiva, me dei conta do quanto nossa formação de professores limita a nossa inserção em novos espaços de atuação.

Somos muito pouco ousados e temos receio de aceitar desafios, como por exemplo, usar novas ferramentas em ambientes de trabalho profissional.

Dei um tempo para a turma e também para rever o que eu estava fazendo de errado. Analisei o site e vi que ele não estava tão atrativo, não era uma ferramenta tão fácil de usar e fugia do espaço colaborativo que eu desejava criar com as professoras.

Esse tempo atrasou um pouco o início do meu trabalho, porém foi decisivo para que eu encontrasse uma nova forma de comunicação entre nós, sem abandonar a idéia de utilizar um ambiente virtual.

Busquei novos conhecimentos em comunicação à distância pela Internet e descobri o *blog* como ferramenta que permitia que nos comunicássemos em área restrita, sem risco de invasão de desconhecidos.

Montei um *blog* básico, com fácil acesso e fui personalizando este novo espaço de comunicação. O serviço escolhido para a construção desse blog foi o **Blogger**, cuja criação e utilização é gratuita e de fácil acesso onde podemos escolher modelos (*templates*) prontos, ou caso tenhamos conhecimentos mais específicos, criarmos nosso próprio. No meu caso, comecei com um modelo básico, sem muitas cores e com um bom contraste. A primeira versão foi feita em abril de 2008.

Voltei à Salvador no início de 2008, marquei a segunda reunião presencial com as professoras, conversei sobre as minhas dúvidas em relação ao site anterior e apresentei a ideia do *blog*. Acharam interessante postar em um espaço mais colaborativo, de fácil manuseio e semelhante aos nossos cadernos de registro. Retomamos a discussão sobre os casos e as questões a serem postadas. Elegemos uma professora mais familiarizada com o uso do computador para ajudar as demais.



Figura 4 - Primeira versão do Blog

Ainda neste encontro participei da discussão sobre o conteúdo do diário das professoras, suas divergências e as diversas interpretações do que estava escrito. Houve um debate sobre os objetivos do diário e sua importância, como ferramenta de trabalho para aperfeiçoamento das ações de atendimento especializado desenvolvido pelas professoras.

Como esse foi um ponto de divergência entre as professoras, que até então limitavam o uso do diário para registro de acontecimentos informais, decidimos que a questão do diário como ferramenta para construção colaborativa de conceitos relacionados ao atendimento educacional para pessoas com surdez seria a questão inicial a ser debatida no *blog* e que essa discussão nos ajudaria a compreender e a usar o *blog* e o diário em favor do estudo que desenvolveríamos juntas.

Cabe ressaltar que o diário da sala começou a ser escrito em 2001, para registrar os atendimentos às pessoas com surdez incluídas na escola, as dificuldades,

os avanços e a troca de informações com as professoras do turno oposto. O diário inicialmente foi escrito em folhas soltas guardadas em pastas e hoje é um grande caderno.

O uso dessa ferramenta limita-se aos professores da sala de apoio, não é um diário de registro formal da escola, porém é uma ferramenta rica para as professoras que trabalham com esse atendimento, pois através dele é possível registrar os serviços prestados diariamente, servindo como ponto de apoio para professores que trabalham no turno oposto, além de registrar a implementação da educação inclusiva e os avanços desse serviço no contexto em que se insere.



Figura 5 - Última versão do *blog* – atual

### 3.2 PRODUÇÃO DOS DIÁLOGOS

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? agora, acho que nem são. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.

Guimarães Rosa (2006)

Gosto de participar das reuniões com as minhas colegas de trabalho, seja presencialmente ou pelo *blog*. Acho instigante observar nesses encontros como os diálogos se entrelaçam e como em cada palavra, gesto ou sinal, percebo a teoria brotar do cotidiano, da organização, desorganização e re-organização do que se passa no mesmo. Vivenciando o que GARCIA (2003) entende como [...] *a prática que revela a teoria em movimento*.

Do conjunto de **diálogos** estabelecidos no *blog* com as professoras do estudo, percebi a recorrência de alguns assuntos que se entremeavam nos comentários. Juntei esses assuntos à minha vivência enquanto profissional do Atendimento pedagógico e remontei os diálogos.

Para o *blog*, que sedia esta dissertação, resolvi, então, ao invés de reproduzir simplesmente esses diálogos e comentá-los pontualmente, remontá-los, de modo que o enredo desses diálogos atendesse aos meus objetivos de criar condições para que os professores que trabalham na educação escolar de pessoas com surdez possam clarificar um novo conceito – o AEE, conforme considero didaticamente mais coerente com minha postura criativa de educadora.

Os diálogos retomam os comentários reais das professoras e perseguem uma temática, conceitos e reflexões entrecruzados. Para compor teoricamente o trabalho, costuro algumas falas das personagens aos textos que embasam meus estudos.

As personagens que atuam nesses diálogos assumem diferentes posicionamentos nas diversas situações. Não pretendo criar *pérolas* retiradas dos diálogos reais, mas apresentar discussões travadas no cotidiano que atendem ao meu objetivo neste estudo.

A intenção desta montagem é fazer com que outros professores possam se encontrar no corriqueiro dessas tramas do cotidiano da sala de apoio pedagógico e que, de certa forma, se assemelha ao que acontece na vida deles na escola.

Destaco aqui alguns temas que emergiram dos diversos encontros (no ambiente virtual e presencial) e que são norteadores dos diálogos apresentados nesta dissertação: A produção da identidade; Possibilidades de comunicação com a pessoa com surdez; essencialização da surdez; o sujeito da experiência; a colaboração e o uso do ambiente virtual; o papel do especialista; o inusitado (que estimula a colaboração e criatividade), entre outros.

Quando fui para a banca de qualificação apresentei os diálogos que havia montado a partir dos comentários estabelecidos no blog da **Sala de Apoio Pedagógico**. Para dar funcionalidade ao ambiente que escolhi para apresentar formalmente a dissertação, foi sugerido pela banca o **aumento da rede** onde outros profissionais envolvidos com a inclusão de pessoas com surdez pudessem comentar e ampliar as discussões postadas no blog.

Utilizei os diálogos e pequenos textos extraídos dos comentários e reuniões com as professoras que participaram inicialmente dessa pesquisa. Apresentei-os na seção **Trocando ideias** lincando-os com os textos que discutem sobre as temáticas levantadas.

### 3.3 AUMENTANDO A REDE

Quando apresentei a minha pesquisa para o exame de qualificação expus os diálogos que havia montado a partir dos comentários estabelecidos no *blog* **Diário da Sala de Apoio Pedagógico**. A partir desses diálogos inseri *links* para textos que discutem a problemática que envolve a escolarização das pessoas com surdez na escola comum e o papel do professor especializado nesse contexto.

Foi sugerido pela banca, que além dos diálogos estabelecidos para a “coleta de dados” e os meus textos comentados, houvesse abertura para comentários de outros profissionais envolvidos com a Inclusão Educacional das pessoas com surdez. O objetivo dessa abertura era ampliar discussão sobre as concepções e o serviço prestado no Atendimento Educacional Especializado, bem como ativar a ferramenta que escolhi para produzi o trabalho: o blog.

Como o ambiente escolhido para desenvolver o trabalho requer “alimentação” constante através das postagens e comentários, acatei a solicitação da banca e enviei convites através de e-mails para os demais colaboradores.

Convidei mais onze pessoas que poderiam colaborar nesse ambiente. Foram eles: Professores que já trabalham com o Atendimento Educacional Especializado (04), Pedagogos envolvidos com a Inclusão educacional (02), Fonoaudiólogo (01), Cientista Social (01), Cientista da Computação (01) e Estudantes de Pedagogia (02). Dentre eles pessoas com surdez e pessoas ouvintes. Apesar de todos terem acessado o ambiente, 07 pessoas postaram seus comentários e considerações sobre o tema. As postagens ampliaram as discussões e possibilitaram novos *links*, sugerindo assim **novas relações sociais** como defende Gutierrez (2009):

Um link é uma passagem para uma outra dimensão do texto, do contexto, da opinião, da relação. Pode ser uma mão estendida e pode

ser um dedo acusador. Pode ser uma referência, também, uma lembrança de caminhos onde a relação permanece como possibilidade.

Ao apresentar a proposta para os colaboradores, sugeri que postassem, principalmente, na seção denominada **Trocando Ideias**. Como todas as seções do blog possuem espaço para comentários, foram postados comentários em várias partes do trabalho. As postagens vieram ao encontro do meu objetivo na pesquisa, que é justamente a construção colaborativa do conceito do AEE, pensando nas ações cotidianas e nas concepções de Inclusão Escolar, serviços prestados pelo AEE, Identidades, Língua e Cultura.

Apresento os comentários e as minhas considerações sobre eles nas caixas de textos que aparecem em várias seções deste trabalho. Através dos *links* aproximo os diálogos das professoras e dos profissionais envolvidos com a Inclusão Educacional, discutindo conceitos e conectando as diferentes “vozes” que formam a nossa rede.

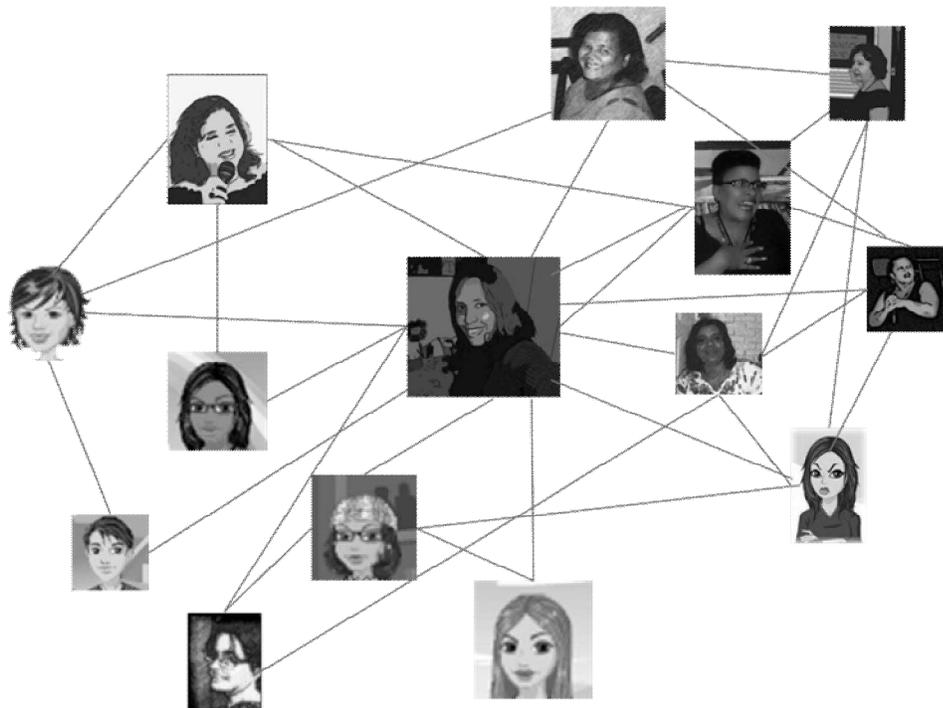


Figura 6-Imagem da rede ampliada.

Atendendo a uma solicitação da banca e a demanda de um estudante de Pedagogia que teve dificuldade em ler e interpretar a pesquisa, inseri em cada seção do *blog* um *link* para alguns vídeos em Libras. Esses vídeos foram gentilmente construídos e cedidos pelas Professoras Eliane Ramos e Sabrina Bim. Em cada parte do trabalho há um símbolo que indica que há passagens em Libras no texto, ou lincados para o *You Tube*<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> *YouTube* é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

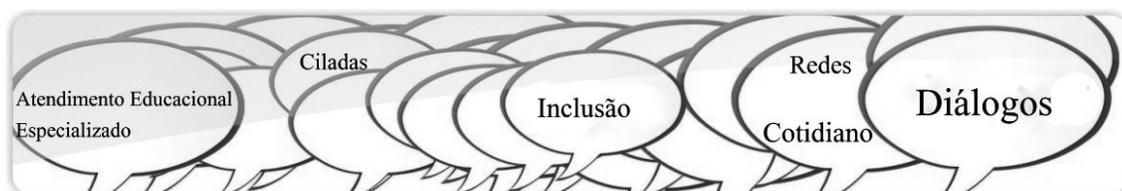
#### 4. TROCANDO IDEIAS

Vozes a mais  
vozes a menos  
a máquina em nós que gera provérbios  
é a mesma que faz poemas,  
somas com vida própria  
que podem mais que podemos  
(Paulo Leminski, 1994)

Nesta seção ponho em prática o que a metodologia do meu trabalho suscita: o diálogo provindo de diferentes vozes com base na dialogia de Bakhtin (2000;2004), todos envolvidos em um enredo que dá corpo a pesquisa e conflitua nossas posições na construção do conceito de Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez na escola comum.

A intenção em promover esses diálogos é aproveitar a experiência dos “atores” que compõem esta pequena rede social, suscitando, através dos laços estabelecidos, a ampliação dos temas abordados nos textos que seguem:

- **O Início do Ano Letivo**
- **Educação escolar de pessoas com surdez: divisão marcada historicamente**
- **A Escola Inclusiva: possibilidades de comunicação com a pessoa com surdez**
- **Identidade (s)!?**
- **O papel do especialista: reforço ou complemento?**
- **O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva educacional inclusiva**



#### 4.1 O início do ano letivo

Dete, que trabalha há muito tempo no atendimento aos alunos com surdez, faz questão de saber quem são os novos alunos para apresentá-los às demais colegas e conversar sobre a estrutura do atendimento. Ao procurar a secretária da escola, nesse ano Dete teve uma surpresa:

Secretária:

- Oi professora, não tivemos nenhum aluno D.A. matriculado na quinta série – disse a secretária

Dete chocada com a notícia, interpela a secretária:

-Não pode ser, você dever ter se enganado. Todos os anos temos em média 15 a 20 alunos novos na quinta série. E a grande maioria, como você sabe, vem da escola especial.

Sem acreditar na notícia, Dete retorna a sala de atendimento e comunica o episódio às colegas.

Mara contrariada responde:

- Acho que é represália da escola especial!

- Como assim? Pergunta Rosa

Mara responde:

-Eles não aceitam o fato de os alunos estudarem em escolas comuns, acham que vão perder o espaço que foi sempre deles, na educação de surdos...

Dete interrompe dizendo:

- Calma, não vamos culpar ninguém! **Você bem sabe que essa briga em torno da escolarização do surdo é uma coisa antiga**, até eles entenderem que não queremos tirar o trabalho deles , que estamos pensando na inclusão...

Ah Dete, acorda! Responde Mara. Há anos estamos tentando dialogar com os professores da escola especial. Propomos parceria. Eles dizem que a **escola comum não ajuda a desenvolver a identidade do surdo, porque ,segundo eles, não nos comunicamos corretamente** e anulamos a sua cultura. Por isso insistem nessa separação.

Responde Dete:

-Eu não entendo mesmo! Não sei por que agem dessa forma, aqui tem aula de Libras para todos que quiserem conhecer e se comunicar com os alunos surdos, também fazemos sensibilização com a comunidade escolar. O que eles querem?

- Acho que não adianta ficarmos nos justificando do que fazemos ou não. Disse Mara. Vamos ligar para a secretaria de Educação e perguntar onde estão esses alunos.

## Comentários:

**S. disse:**

21/11/2009 às 21:00

A reação das escolas especiais à inclusão plena na escola regular esteve bem em evidência nestes últimos meses, em virtude do processo de aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação Especial, reclamando que elas poderiam até causar o fechamento das instituições especializadas [...].

[...] As pessoas, normalmente, não reagem muito bem a mudanças no seu estilo de vida e trabalho e tendem a defendê-lo e conservá-lo (o que responde parcialmente a pergunta de Dete sobre o que eles querem) – ainda mais quando isto envolve preocupações financeiras. Daí selecionam os piores exemplos e apontam as falhas da escola regular para justificar que os alunos devem ser educados na escola especial, dizendo que os alunos não vão ter o atendimento adequado e terão seu desenvolvimento prejudicado, ou ainda, que serão vítimas de preconceito. Sem dúvida, ele pode existir, porque a escola acaba refletindo uma sociedade ainda excludente, mas nada mudará sem os alunos com deficiência na escola comum.

Pode acontecer de um aluno surdo encontrar um ambiente que o receba, mas deixando que ele tenha um rendimento mediano ou mesmo medíocre, sem proporcionar-lhe um ambiente suficientemente rico em interações para o seu pleno desenvolvimento, talvez refletindo uma concepção médica da deficiência e adotando uma atitude paternalista, ainda tão comum. Mas não são todas as escolas, pelo menos não é o caso dessa escola, que estimula o uso da língua de sinais pelos seus membros ouvintes[...].

**profconvidada disse:**

22/11/2009 às 19:40

Defender a acolhida do “outro absoluto” no ensino regular não é uma tarefa fácil! O poder que perpassa a produção da identidade e da diferença na escola parece não ser tema de diálogo e reflexão entre educadores, menos ainda essa produção da qual somos parte! Muitas das instituições de Educação Especial se vêem hoje “mexidas”, também as escolas regulares! O que faremos com esses alunos? Como iremos trabalhar com eles? Não estamos preparados... Muitos professores pouco acompanham e até mesmo desconhecem as discussões atuais sobre a construção de uma escola para todos. Matricular no ensino regular e no AEE? O que é isso? Não temos esse atendimento em nossa escola, não há um professor disposto e preparado para atuar nessa área, não há sala disponível, não há recurso... Quanta negação, falta de mobilidade, flexibilidade, criatividade.. Falta cidadania, democracia, ousadia na escola! Penso que a inserção de estudantes com necessidades especiais, entre eles os surdos, farão com que alguns “pés” se movimentem para outra direção, que reafirme o desejo de viver com a diferença! Acredito também que espaços que promovam o diálogo e a produção de conhecimento são necessários para que mudanças ocorram.

Assim, entendo que o envolvimento de professores em espaços como esse é fundamental para essa construção...

Um abraço,

E.

**Lilia Barreto Disse:**

03/01/2010 às 12:23

“Não estamos preparados... Muitos professores pouco acompanham e até mesmo desconhecem as discussões atuais sobre a construção de uma escola para todos. Matricular no ensino regular e no AEE? O que é isso? Não temos esse atendimento em nossa escola, não há um professor disposto e preparado para atuar nessa área, não há sala disponível, não há recurso...”

“As pessoas, normalmente, não reagem muito bem a mudanças no seu estilo de vida e trabalho e tendem a defendê-lo e conservá-lo...”

Retirei dos comentários acima alguns trechos que retratam a falta de mobilidade por parte dos profissionais que atuam nas escolas especiais e comuns, seja por desconhecimento ou por medo de enfrentar o novo.

Durante o percurso dessa pesquisa pude presenciar esses medos e confesso que em alguns momentos fiquei indignada, estagnada pela dificuldade de interação com os profissionais envolvidos no trabalho. Aos poucos fui percebendo e entendendo de que lugar vêm a nossa limitação, a limitação do outro...

Nos primeiros meses do trabalho revi muito as minhas posições enquanto professora-pesquisadora, e como se trata de um diário, também desabafei sobre o que acontecia naquele momento:

25/05/08 21:39 por Lilia Barreto

“Mais uma vez me vejo envolta pelos percalços em fazer um trabalho que tem como base a colaboração[...]. Ao convidar algumas professoras a discutir colaborativamente as ações do atendimento especializado, tinha certeza que todos estariam entusiasmados, pois esse conceito ainda era muito recente e desconhecido.

A resposta foi um pouco dura e percebi o desafio quando recebi um “*scrap*” de uma das professoras colaboradoras do projeto, que dizia: “não posso obrigar ninguém a participar, talvez elas não queiram se comprometer?!?” Daí ficou a questão: com o que não queremos nos comprometer? em discutir a inclusão, postar num blog, falar sobre o que fazemos cotidianamente, ou simplesmente não queremos compartilhar?

Comecei a questionar se o princípio da inclusão não tem como base a colaboração, ou seja, a solidariedade que nem sempre aparece nos nossos atos, tanto quanto aparece nos “ditos”. A inclusão enquanto processo de colaboração, de diálogos, de busca, e conflitos e novamente diálogos, busca, encontros...

Me via em um momento em que não sabia se o que complicava mais a feitura de um trabalho colaborativo, tecido no ambiente virtual, seria o “ambiente”, a falta de familiaridade com o mesmo e com as possibilidades de enfrentar o desconhecido... e se isso for, não seria o mesmo medo que atravanca a inclusão? Porque participar e construir nesse processo é mergulhar no desconhecido, no que até então não havíamos visto na nossa formação linear, voltada para os preceitos da modernidade, como trata Boaventura(1989) e Najmanovich(2001).

E qual seria então um provável antídoto para esse medo que paralisa?

Abraços

Lilia

## 4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM SURDEZ: DIVISÃO MARCADA HISTORICAMENTE

A educação escolar de pessoas com surdez é um tema muito estudado pelos professores e pesquisadores, pois há alguns **nós** na sua educação que são difíceis de desatar, são peças que não se encaixam. Temos uma *divisão* bem demarcada historicamente entre os que defendem um espaço de escolarização para pessoas com surdez, com orientações educacionais específicas e que mantêm a separação entre surdos e ouvintes.

**“Dete, ao receber a notícia de que não havia alunos com surdez matriculados na quinta série, pôde sentir a força dessa divisão.”**

Essa divisão vem de longas datas, como disse a professora **Dete**, porém a divisão não só determinava o espaço de escolarização da pessoa com surdez como também conduzia a abordagem ou tendência educacional que deveria predominar, ou marcar a deficiência.

A separação entre surdos e ouvintes, ou melhor, entre oralismo e gestualismo na história da educação de pessoas com surdez perdura por aproximadamente dois séculos.

Como nos conta Luchesi (2003), o referencial que demarca o início da educação sistemática para pessoas com surdez teve início no século XVIII e foi atribuída ao alemão Samuel Heinicke a instauração do método oralista. Onde a fala, segundo Heinicke seria o meio de comunicação na escolarização das pessoas com surdez.

O oralismo foi ganhando muitos adeptos, dentre eles Alexandre Graham Bell, que se opôs com força aos gestos, às escolas residenciais e ao trabalho de professores

surdos. Essa abordagem ganhou força em 1880, no Segundo Congresso Internacional sobre a educação de pessoas com surdez, em Milão.

Essa abordagem educacional, que ainda é utilizada em várias partes do mundo, tem como objetivo fazer com que as pessoas com surdez aprendam a língua oral, a língua da comunidade ouvinte e se comunique unicamente a partir dela. Dentro dessa concepção o espaço educacional deve trabalhar com técnicas de fonética e articulatória. Em suma, o objetivo da educação na perspectiva oralista era tornar a pessoa com surdez um “falante” proficiente da língua oral e com isso eliminar a diferença que separava ouvintes de pessoas com surdez. Essa posição teve espaço dominante até os anos 60, quando o gestual ressurgiu.

O emprego do método gestual é atribuído na França ao padre L'épée, que começou a utilizar a linguagem de sinais para alfabetizar as pessoas com surdez. Incorporou a gramática francesa à comunicação gestual a partir dos “signos metódicos”.

A partir da década de 1960, segundo Luchesi (2003), algumas transformações redirecionaram a educação de pessoas com surdez. Pesquisadores começaram a defender a tese de que os gestos, adquiridos precocemente, não afetavam o desenvolvimento cognitivo e lingüístico da pessoa com surdez, como pensavam anteriormente. A partir daí começaram a perceber que as *práticas oralistas* não davam o retorno esperado e que mesmo proibido, as pessoas com surdez se utilizavam dos gestos para a comunicação fora dos espaços escolares.

Essas mudanças favoreceram a aparição de outras abordagens educacionais, com destaque para a que se utiliza da combinação entre gestos e oralidade, a *comunicação total*.

Segundo essa orientação educacional, todos os recursos são válidos (linguagem oral, leitura labial, aparelhos de amplificação sonora, língua de sinais, gestos, mímicas). Para Moura (1993), a comunicação total objetiva *fornecer à criança a possibilidade de uma comunicação real com pais e professores, para que possa construir o seu mundo interno*.

Como a adoção dessa abordagem, para muitos pesquisadores, servia como “ponte” para a aquisição da língua oral – pois a estrutura da conversação seguia a estrutura da Língua Portuguesa, era o *Português sinalizado* – instaurou-se um consenso, de que a língua de sinais não teria destaque e a sua gramática não seria considerada nesta construção e por conseguinte a cultura formada a partir da aquisição desta língua perderia força.

Nesse sentido, concordo com os pesquisadores e professores, pois vivenciei a utilização da Comunicação Total na escolarização da pessoa com surdez. E o embaralhar dos recursos impossibilitava a aquisição e o reconhecimento da linguagem de sinais enquanto língua, pois não havia uma demarcação específica da sua organização gramatical. No máximo empregávamos a temporalidade dos verbos.

Acompanhei de perto o processo que marca as discussões entre a comunicação total e proposta de educação bilíngue para as pessoas com surdez. Cabe salientar que a Comunicação Total ainda é utilizada em algumas escolas, pois nem todos os profissionais que trabalham na educação de pessoas com surdez têm domínio da língua de sinais e do que significa o **bilíngüismo** na educação dessas pessoas.

Para Damázio (2007),

[...] A abordagem educacional por meio do bilíngüismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte.

Porém como afirma a autora, essa orientação ainda está incipiente no Brasil. A partir do decreto 5.626/5 que regulamentou a lei de Libras, poderemos em alguns anos contar com uma mudança significativa na educação de pessoas com surdez pois o decreto prevê a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação de professores e instrutores de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas com surdez à educação e a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa.

Embora todas essas orientações educacionais fossem necessárias, compreendo que elas demarcaram a divisão entre surdos e ouvintes, pois partiram da surdez enquanto princípio em detrimento da condição humana e portanto social da pessoa com surdez. Essa divisão perdura até hoje, como nos mostra o episódio **Q início do Ano letivo**, impossibilitando o livre acesso das pessoas com surdez na sociedade da qual fazem parte.

### 4.3 A ESCOLA INCLUSIVA: POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO COM A PESSOA COM SURDEZ

**Não há uma única identidade** na qual repercute a surdez. O respeito às diferentes maneiras de ser surdo que a escola deve potencializar baseia-se no conhecimento das características comuns e das específicas de cada uma delas.” (Silvestre, 2007, pg.165).

Quando nos reportamos à acessibilidade na comunicação de pessoas com surdez é necessário termos em mente que esse coletivo é múltiplo, e que, muitas vezes, na nossa formação ou nas informações que temos sobre esse universo, tentamos reduzi-lo.

Devemos levar em consideração que existem várias formas da pessoa surda interagir (há pessoas com surdez que utilizam a língua de sinais como primeira língua; há os que têm a Língua Portuguesa como primeira língua – são denominados oralizados – e aprenderam a língua de sinais enquanto adultos; os surdos bilíngües; os que não são oralizados e não conhecem a língua de sinais e ainda utilizam gestos criados no seu entorno familiar, etc.). Portanto para pensarmos em um ambiente escolar inclusivo e principalmente na atuação do professor que trabalha no Atendimento Pedagógico, devemos partir dessa multiplicidade e entender quais são as características das pessoas com surdez às quais nos comunicar e provemos o acesso às informações. Nesse sentido concordamos com Damázio (2005) quando afirma que:

[...] Os processos perceptivos, linguísticos e cognitivos das pessoas com surdez poderão ser estimulados e desenvolvidos, tornando-as sujeitos capazes, produtivos e constituídos de várias linguagens, com potencialidade para adquirir e desenvolver não somente os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever as línguas em seus entornos e, se desejar, também falar.

Ao enveredarmos por uma educação que contemple a diferença como ponto de partida imprimimos na escola inclusiva amplas possibilidades de comunicação, seja

com as pessoas com surdez que se comunicam através da Libras ou os que se comunicam através leitura labial, da fala (para os que assim preferirem) e da escrita da Língua Portuguesa. Pois em consonância com Silvestre (2007), entendemos que o posicionamento dessa vertente não consolida essa divisão entre surdos/ouvintes, pois entende que os alunos apresentam uma diferença, que não deriva apenas da surdez, mas de outros fatores (diferenças de origem social, cultural, étnica, dificuldades de conduta, dentre outros).

Quando a **professora Mara** relata em seu comentário que [...] *a escola comum não ajuda a desenvolver a identidade surda, porque, segundo eles, não nos comunicamos corretamente com as pessoas com surdez* [...] ela traz para a discussão o argumento que promove a separação e determina espaços específicos de escolarização da pessoa com surdez.

Quando nos fechamos em *di-visões*, caímos numa cilada que nos aprisiona em um dos lados e dificulta nossa percepção e nossa ação em direção a uma escola que atenda a todos. Se por exemplo nos ativermos que a identidade da pessoa com surdez se compõem unicamente a partir da língua de sinais, estaríamos excluindo todas as outras pessoas com surdez que não utilizam a língua de sinais ou que a utilizam em situações específicas.

Na compreensão de Santana (2007), o que forma a identidade da pessoa surda não é necessariamente a língua de sinais e sim a presença de uma língua que possibilite a constituição da pessoa surda enquanto sujeito “falante”, ou seja à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa constituição nas suas relações sociais:

[...] É, portanto, nessa relação com diferentes outros que o sujeito se constrói; é nas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado. Ou seja, é também pelo uso da linguagem – e não qualquer materialidade lingüística específica – que as pessoas constroem e projetam suas identidades.

## Comentários:

### **B. Disse:**

28/10/2009 às 14:40

Gostaria de iniciar minha participação nesse espaço, com algumas questões, que me surgiram após a leitura desse texto. Sobre a língua. Ela não é o único determinante de uma identidade. Somos muitas coisas e sempre estamos nos transformando. Compreendo a força dessa discussão na surdez, mas questiono esse determinismo, a escolha de um caminho único. Como diz Santana, no texto, o que “forma” uma pessoa surda seria a possibilidade de comunicar-se, seja ela qual for. Considero importante falarmos sobre opções, poder escolher qual a forma de comunicar-se. Isso não seria viável? Não seria desejável?

### **Lilia Barreto disse:**

09/01/2010 às 00:56

Olá B.

Ao iniciar minha qualificação falei da relação entre o domínio de determinada língua e as práticas sociais que ultrapassam a materialidade linguística. Trouxe como exemplo o meu estágio em uma Região bilíngüe da Espanha: a Catalunha, onde o Catalão é língua oficial nas escolas e Universidades. Mesmo não conhecendo essa língua e tendo pouco domínio do espanhol, apresentei meu projeto e dei aula para uma turma de Graduação em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação Especial.

Apresentei-me a turma e expliquei que explanaria o assunto com o meu parco espanhol e que utilizaria todos os recursos para me fazer entender. Para a aula preparei uma apresentação no *powerpoint*, inseri imagens, vídeos e músicas (ferramentas que aproximam). Ao iniciar a aula me posicionei enquanto educadora que trabalha com o acolhimento às diferenças e que faríamos um exercício ali desse acolhimento. A aula fluiu muito bem, a língua não foi uma barreira. A partir daquele momento fiquei pensando como seria fácil dar aulas ou até mesmo defender a minha dissertação no Brasil, pois eu tinha domínio da língua... Dois dias antes da qualificação comecei a me dar conta que o domínio da língua, como diz Santana e Bergamo (2003) *é o passaporte de entrada para o universo social. A partir do momento em que essa entrada teve início, o sujeito poderá ocupar novas posições sociais e ampliar as possibilidades ligadas a uma multiplicidade de práticas e interações sociais.* (p. 570)

Acredito que a "pedra de tropeço" na área da surdez é a defesa e a difusão de que só existem dois pólos que formam a identidade da pessoa com surdez: o dos surdos e o dos ouvintes. Essa dicotomia essencializa e diminui as possibilidades de interação da pessoa com surdez no universo social. Por esse motivo a questão das identidades e a discussão sobre ela toma corpo neste trabalho, através dos vários comentários postados.

Obrigada. Lilia

#### 4.4 IDENTIDADE (S)!?

Vários aspectos chamaram a minha atenção no artigo que a Sala de Apoio Pedagógico – SAP enviou para publicação, após ser apresentado no I Congresso de Educação Inclusiva da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Dentro desse apanhado cabe ressaltar a importância do registro histórico de inclusão de pessoas surdas no colégio, bem como das atividades desenvolvidas pela Sala de Apoio pedagógico.

Como a construção e o desenvolvimento da identidade surda abre e permeia todo o artigo, gostaria de propor uma discussão sobre como vocês vêem a identidade surda e o que caracteriza para vocês essa identidade.

Aguardo os comentários...

Resposta:

“Quando falamos de identidade, nos referimos aos pares. A consciência de saber que o surdo não está sozinho no campo da surdez. Os mesmos possuem pares e estes pares são particularizados pelo pertencimento de ser surdo. Agora esta aceitação que o faz diferente do mundo ouvinte, o leva a compartilhar conhecimentos através da comunicação LIBRAS que é própria da sua identidade, mas que não é única nem exclusiva do seu mundo. Pode ser compartilhada e aprendida por todos. No momento que me aceito sujeito surdo, sou capaz de aceitar também o outro que é diferente. A identidade está na própria aceitação de si mesmo e do outro que compartilho conhecimentos”.

Um beijo. R.

Professora da Sala de Apoio aos surdos (Comentário feito no *blog*: Diário da Sala de Apoio Pedagógico, dia 25.09.09)

## **Comentários:**

### **B.disse:**

02/11/2009 às 18:47

Olá Professora,

O conceito de identidade foi tema de minha dissertação e me interessa muito.

Para mim, é difícil compreender identidade referida aos pares, como está em seu comentário. Parece-me que a identidade surge aí presa, fixada a uma única questão: a condição de ser surdo. E ainda, ela determina uma mesma condição a todos que dela partilham, apesar das diferenças que possam ter entre si. Será? Será que são todos iguais pelo pertencimento de serem surdos? [...]

Abraços, B.

### **T. Disse:**

09/11/2009 às 09:18

Quando abordo a palavra "pertencimento" trago a questão da língua (LIBRAS), A abordagem da identidade, com certeza é única, pois cada indivíduo é único a partir da sua história de vida e experiências. Com certeza na minha fala/escrita eu delimito a palavra identidade apenas no aspecto da língua, esquecendo do processo sócio-histórico-cultural. Refazendo as minhas colocações, no próprio artigo da identidade dos surdos no CERS, perpassa a questão de construções e percepções individuais de cada um através das suas experiências, história de vida e contribuições, ou seja, as marcas que ficarão e que levarão pela vida a fora, adquiridas no ambiente da escola.

Acredito que a identidade vai além dos papéis sociais, além da língua/linguagem, está nas entranhas e da própria deficiência que é algo mínimo diante da capacidade cognitiva/emocional e psíquica do ser humano.

**T. Disse:**

09/11/2009 às 09:20

“OS PARES” ENVOLVE A LÍNGUA E LINGUAGEM DE ESTAR NO MUNDO, COMUNICANDO-SE COM QUEM SABE REALMENTE O QUE EU QUERO DIZER, NO CASO SURDOS/SURDOS- SURDOS/OUVINTES QUE SE COMUNICAM REALMENTE.

Abraços, R. B.

**B. disse:**

24/11/2009 às 17:36

Olá!

Outra questão. Uma das conclusões que eu tirei a partir de seus argumentos me leva a pensar: se eu não domino LIBRAS não posso me relacionar com pessoas com surdez. Eu não posso ser considerada um “par” nessa relação? Será? Deixa eu pensar um pouco. Então, eu não posso me relacionar com alguém que fala um idioma que não domino? Isso é bastante restritivo, não acha?

Pessoalmente, não concordo com isso. Penso que se eu quiser mesmo conhecer alguém – seja quem for – a língua não será um empecilho. Isso porque nós não somos constituídos unicamente por ela. Não dominar um idioma pode até atrapalhar uma interação, mas daí vem as aprendizagens, comuns a todas as relações, ou seja, nós aprendemos uns com os outros, sempre. E eu também tenho aprendido bastante como esses nossos papos! Abraço! B.

**B. disse:**

24/11/2009 às 17:37

Oi Professora,

Lembrei de algo que pode dar mais sabor ao nosso papo. Lévinas (2004) fala sobre a alteridade, um conceito fundamental para discutirmos essa tentativa de compreender o outro. Esse autor diz que a relação com o outro “consiste certamente em querer compreendê-lo, mas a relação (da alteridade) excede esta compreensão”. (2004; p. 27). Em outras palavras, o outro “não é primeiramente, objeto de compreensão e, depois, interlocutor”. Ou seja, há algo no outro que sempre nos escapa, apesar de nosso desejo de dominá-lo e negar sua alteridade. Abraço! B.

**A. disse:**

01/12/2009 às 14:07

Olá a todos,

Eu sou da mesma opinião da B. D. Quando se fala de “identidade surda”, geralmente a representação que se tem dessa pessoa neste caso é que ela se comunica em libras e se reconhece como tal pertencendo à chamada “cultura surda”. Quer dizer, não existem outras infinitas possibilidades de ser surdo. Em minha opinião, há vários modos de ser surdo (meu TCC fala disso, ou seja, que a deficiência – qualquer que seja -, é um regime, um modo de subjetivação), da mesma forma como há vários modos de ser cego, ser tetraplégico, ser gay, ser negro, etc. O problema começa quando os adeptos da “cultura surda” fica enfatizando o tempo todo a “identidade surda”, como se ela fosse a única constitutiva de sua identidade como PESSOA. Cadê o sujeito além da condição de surdez? Cadê o gênero, a orientação sexual, a raça, a classe?

Pra mim todos somos sujeitos complexos e paradoxais, com uma pluralidade de identidades[...]

[...] O que me incomoda, repito, é essa mania de me empurrarem sempre pras questões da surdez tão somente porque sou surda. Se a surdez é o estigma que mais se coloca em evidência, as pessoas tendem a tomá-la como minha identidade principal. A meu ver a teoria das identidades surdas de imediato erra em 2 pontos: 1) não leva em consideração que há outras categorias significativas (tais como classe, raça, gênero, orientação sexual, nacionalidade, etc.) que jogam decisivamente na formação da identidade da pessoa; e 2) o discurso acusatório que por vezes descamba para o fundamentalismo, em que a partir do uso de categorias acusatórias, classifica-se esse ou aquele sujeito surdo nesta ou naquela identidade surda, uma tão ou mais ridícula que a outra (lembrem-se daquela história de “negro de alma branca”; na surdez acontece o equivalente: surda com alma ouvinte). Não me agrupo sectariamente. Não faz parte de minhas convicções espirituais que Deus, ao criar o ser humano o dividiu em 3 grupos como eles parecem pretender: criou primeiro o homem, dele retirou uma costela e fez Eva, e depois dela retirou os cílios da cóclea e fez os surdos.

Sou a A. de Florianópolis, cientista social que, dentre outras coisas, lida também com o tema da surdez e educação inclusiva.

Ola Professoras,

Identities and differences was one of the prominent points of this research, as it demanded various comments and questionnaires from the teachers. It is evident in these comments that the discussion is extremely necessary when we think of a school for all. An identity fixed to a deficiency or associated with a language, culture becomes coexistent with educational spaces segregating, which has as its principle tolerance, which may seem a generous feeling, but can denote a superiority of the one who tolerates.

In these orientations, deficiencies are understood as fixed in the individual, as if they were indelible marks, from which only we should accept them, passively, since nothing will evolve, beyond what is foreseen in the general framework of its static specifications: the levels of commitment, the educational categories, the intelligence quotients, predispositions for work and many others. (Mantoan, 2006)

In the defense of school inclusion, we seek the breaking of essentialisms. Differences are constantly made and remade, they cannot be naturalized, as Mantoan (2006) states, *essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada.*

In this research, I discuss this theme in the text [A escola inclusiva: possibilidades de comunicação com as pessoas com surdez](#)

In this defense, it is not to reduce the person with deafness to a specific world (the deaf world), to a specific culture (deaf culture) and an identity fixed in that culture. When we think of an attendance that contemplates differences in an inclusive school, we must, as Damázio (2005) shows, think of a person with potential to be explored, developed and stimulated in social, cognitive, linguistic and cultural processes[...].

It is in this sense of decentering identity that we conceive the person with deafness as biopsychosocial, cognitive, cultural, not only in the constitution of their subjectivity, but also in the form of acquisition and production of knowledge. (Damázio, 2000)

#### 4.5 O PAPEL DO ESPECIALISTA: reforço ou complemento?

Rosa, depois de cumprimentar os alunos no corredor da escola, entra na sala de apoio pedagógico, onde é feito o Atendimento Educacional e cumprimenta as professoras que lá estavam com alguns alunos que aparecem no início do dia. Com o vozeirão de sempre:

- Oi pessoal, bom dia! E corre pra mesa, curiosa pra ler o que tem no diário da sala. Mara já chegou? Diz Rosa num tom alegre.

Mara responde da outra salinha:

- Cheguei sim Rosinha, já faz um tempinho! Viu passarinho verde, foi? Está alegre hoje!

- Ah, você sabe que sempre chego na escola cheia de energia, todo dia pra mim é sempre um novo dia.

Nesse momento, Rosa dá uma rápida olhada no diário e num outro tom responde:

-Porém algumas coisas me tiram do sério e por isso às vezes não me controlo...

- O que foi dessa vez querida? perguntou Mara, saindo da salinha e curiosa pra saber qual seria a questão que estava mudando o humor de Rosa.

Exclama Rosa:

- Mais uma vez esse bendito diário!!!! Não consigo acreditar no que estou lendo! Será que nossas colegas não entendem que o diário não é para listar tarefas ou ditar o que temos que fazer?

Nesse momento Deja pergunta:

- Será que você não interpretou errado o que está escrito? Muita coisa vai da forma como você lê, às vezes o outro não queria ser imperativo. Ele quis ser afirmativo, só que você leu e interpretou como se estivesse escrito de modo imperativo, respondeu Deja.

- Nada disso, Deja, não venha tapar o sol com a peneira. Leia aqui, disse Rosa.

Está muito claro aqui

- Você acha que isso não é querer impor uma tarefa ao colega um trabalho?

- De jeito nenhum, responde Deja, num tom tranquilo. Eu li isso assim que cheguei e não interpretei dessa forma.

Rosa continuou:

- Querida, tudo vai depender do grau de relação que você tem com o outro. Pode ser uma imposição ou um pedido. Nesse caso foi uma imposição, pois eu sei muito bem qual a minha função aqui no AEE, pois **trabalho a Língua Portuguesa como segunda língua**. Preparo o material com muitas imagens e faço questão de registrar neste caderno as minhas ações e os avanços dos alunos. Portanto não preciso seguir uma atividade listada por outros.

Nice, que até então não havia se pronunciado, resolveu participar:

- Concordo com Deja; acho que é como a gente interpreta. Vou dar um exemplo: ontem eu estava na sala, interpretando em Língua de Sinais para a professora de Matemática. Eu não sei nada de matemática e para fazer a interpretação tenho que pedir pra ela repetir pra mim e daí repasso para os alunos. Teve uma hora que ela foi explicar sobre como usar o sinal de mais (+) e menos (-) na Matemática e eu interfeiri dizendo: faça assim, eles vão entender melhor... Ela, no entanto, poderia não aceitar porque não sou professora de Matemática e estava interferindo na aula dela.

- Vixe Nice, interrompeu Rosa, um pouco exaltada. Você agora entrou em outro tema delicado. Primeiro que na fala é muito mais fácil compreender se a pessoa está sendo impositiva ou não, por que além das palavras, da entonação, você tem a expressão da pessoa. O que é bem diferente na escrita. Depois, acho que esse papo de dizer como o professor deve agir para facilitar sua exposição e interação com alunos surdos não pode ser na hora que ele está dando aula, isso envolve uma questão ética e não faz parte do papel do intérprete. Mas acho que esse é um tema para discutirmos em outro momento...

- A intenção não era desviar a conversa e sim explicar, disse Nice. Não me interprete mal, mesmo porque essa aula que a professora de Matemática estava dando, era uma **aula complementar**, no outro turno, com outro formato. Não tem nada a ver com esse papo do intérprete interferir ou não na sala de aula. **Eu estava transmitindo através da Libras o conteúdo de matemática para os alunos, não era sala comum, era AEE entende?**

- Tudo bem Nice, desculpe, é que você me conhece e sabe que eu sou temperamental, o que tenho que dizer, eu digo!

## 4.6 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA

Com a proposta educacional inclusiva e com o Atendimento Educacional Especializado prescrito desde a Constituição Federal de 1988, a escola comum, para garantir a qualidade do atendimento, e as necessidades específicas de cada aluno, neste caso dos alunos com surdez, necessita aprender a incluir, revendo as estratégias de trabalho e através da atividade complementar que é própria do AEE, prover aos alunos com surdez o acolhimento na sua diferença, explorando suas capacidades e contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

Porém essa tarefa não é fácil, pois requer que os profissionais que atuam no AEE tenham um conhecimento direcionado para essa ação, para que esse trabalho inverta o atendimento que até então opera na maioria das salas de apoio/recursos: substitutivo e compensatório. Muitos profissionais atuam reforçando as aulas no turno oposto, ou mesmo retirado alunos da sala comum para um reforço feito ao mesmo tempo em que outros alunos estão nas classes. Esse serviço ainda é visto como um atendimento que **reforça as matérias curriculares** que deveriam ser próprias da escola.

Essa nova função da educação especial muda muita coisa, principalmente a formação dos professores especializados, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado. (Baptista e Mantoan, 2005, p.26)

Até que ponto compreendemos e estamos trabalhando no AEE com o que propõe a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva? A personagem **Rosa**, disse claramente que compreende suas funções enquanto professora de Língua Portuguesa como segunda língua. Porém compreender e atuar no AEE para pessoas com surdez requer vários esforços, mudanças atitudinais, bem como o conhecimento

acerca da proposta Educacional Inclusiva, que acolhe a todos nas suas diferenças sem hierarquizá-las.

É importante destacar que no AEE para pessoas com surdez há momentos diferenciados de trabalho, como afirma Damázio (2007), e esses momentos distinguem-se pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados (feito pelos professores do AEE em parceria com os professores das salas regulares), pelos recursos visuais utilizados e pelo perfil dos profissionais.

Detalho abaixo, conforme Damázio (2007) os três momentos didático-pedagógicos que fazem parte do AEE (o Atendimento Educacional em Libras, o Atendimento para o ensino de Libras e o ensino da Língua Portuguesa):

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.

Compreendo, a partir das leituras de Damázio (2007), que no momento do **atendimento em Libras**, o professor do AEE ofereça ao aluno a condição de conhecer as idéias principais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Esses conteúdos deverão ser selecionados previamente com os professores regulares, bem como a seleção de recursos visuais que comporão o momento desse atendimento.

O atendimento nesse momento, deverá ser planejado com antecedência, para que os materiais a serem utilizados estejam disponíveis na sala e os sinais da Libras que ajudarão na compreensão das idéias principais da disciplina a ser estudada, sejam selecionados com antecedência.

Com isso percebo o equívoco, na fala da personagem **Nice**, ao relatar que seu trabalho de intérprete se tratava de um momento do AEE - *Teve uma hora que ela foi explicar sobre como usar mais e menos na Matemática e eu interferi dizendo: faça assim, eles vão entender melhor[...] Eu estava transmitindo através da Libras o*

*conteúdo de matemática para os alunos, não era sala comum. Ainda é muito difícil para o professor que trabalha no Atendimento, separar reforço escolar em libras de atendimento em libras. O que Nice estava fazendo ao interpretar uma aula de matemática, junto ao professor da disciplina no turno oposto, se caracteriza como reforço, mesmo que intenções fossem as melhores. Em outras palavras o serviço oferecido pela intérprete era de apoio e não de complementação do atendimento. A aula não foi planejada, visto que a discussão sobre a melhor maneira de ensinar o uso dos sinais aconteceu naquele momento.*

A professora R, ao relatar em seu **comentário**: *ainda estamos no processo de interiorização de conteúdos, pois o que surdo não aprende em sala de aula, vem buscar na sala multifuncional, e o que o ouvinte não aprende em sala de aula, vai buscar com outros professores que mediam esta aprendizagem de forma mais particular!! Não é este o papel da sala Multifuncional, deveríamos estar apenas suplementando para os surdos a metodologia de aprender a escrever o Português e adquirir com mais firmeza a aprendizagem da LIBRAS com o instrutor surdo.” (grifo meu).*

Neste comentário, a professora do atendimento entende que há momentos distintos em que o serviço do AEE é complementar, porém afirma que a escola ainda não conseguiu implementá-lo.

Outro momento didático-pedagógico do AEE a ser destacado:

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. (Damázio, 2007)

No momento pedagógico em que a prioridade for o ensino **de Libras**, os professores ou instrutores (preferencialmente surdos), devem fazer um levantamento do nível de conhecimento que o aluno tem de Libras, para organização do material a ser trabalhado.

É imprescindível o uso de todos os recursos visuais e a preparação da aula visando ampliar o conhecimento acerca dos conteúdos curriculares, portando é importante a parceria do professor de Libras com o professor da sala comum. De acordo com Damázio (2007), se o momento é direcionado para o ensino de Libras, o professor - que deve ter conhecimento profundo da Língua de sinais - tem que ter o máximo cuidado para não praticar o **bimodalismo**, ou seja, inserir no ensino de Libras elementos da Língua Portuguesa, pois estas têm diferentes estruturas.

Nos diálogos travados com as professoras que trabalham nas salas de apoio e na experiência que tenho nesta função, percebo a dificuldade de muitos profissionais em trabalharem o ensino de Libras nas escolas. Seja pela falta de instrutores surdos com formação para esse fim, seja pela dificuldade em aprofundar os conhecimentos nessa Língua, pois os cursos oferecidos para essas profissionais geralmente não ultrapassam o nível médio.

Acredito que em algum tempo tenhamos, a partir do **Decreto 5.626**, que regulamentou a lei de Libras, mais profissionais proficientes e mais instrutores surdos formados com esse objetivo.

O terceiro momento didático-pedagógico, diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa:

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do

conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.  
(Damázio, 2007)

A professora **Rosa** diz conhecer sua função nesse atendimento e que trabalha a Língua Portuguesa como segunda língua. A preparação do material para o momento em que se trabalha a Língua Portuguesa no AEE é de extrema importância, pois ainda temos alunos com surdez em todos os níveis de escolaridade que não conseguem ler e interpretar o que lêem.

Testemunhei um episódio na leitura e compreensão deste ambiente de pesquisa em que alunos de pedagogia (com surdez) não conseguiram interpretar a leitura do blog e solicitaram, através da professora que trabalha com o atendimento pedagógico, uma reescrita de partes do blog para que pudessem fazer os seus comentários. Argumentei com a professora que trabalhar o Português de forma diferenciada, ou facilitada, contradiria o objetivo da pesquisa, que é justamente discutir e encontrar meios de entender e efetivar o AEE nos seus diferentes momentos, sendo que um dos momentos é justamente esse: trabalhar a Língua Portuguesa como segunda língua (para os alunos que têm a Libras como primeira) sem adaptações, com todos os recursos técnicos e pedagógicos que a sala multifuncional deve proporcionar. A professora achou coerente a exposição do fato, para que juntos pudessemos discutir os caminhos para o trabalho de Língua Portuguesa no AEE.

Para que esse momento tenha efeito positivo na educação da pessoa com surdez, que durante muito tempo teve uma relação conflituosa com a Língua Portuguesa, é necessário que esse professor selecione ou produza muitos materiais imagéticos, trabalhe com os diversos gêneros textuais para ampliar o conhecimento do aluno com surdez, e seja muito criativo ao contextualizar suas aulas. A montagem dessas aulas deve partir de um trabalho conjunto entre professor do AEE e professor regular.

Dentro da proposta de educação Bilíngue, o trabalho com alunos com surdez prevê um ambiente em que se possa utilizar a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Para que essa proposta tenha os efeitos esperados pela Política através do

Atendimento Educacional Especializado é necessário que o professor que se dispusera a trabalhar com este serviço encontre maneiras, junto à comunidade escolar de prover esse atendimento no turno oposto ao das atividades da sala comum. E que consiga, através de novos diálogos travados nos cursos de formação continuada e com profissionais que ultrapassaram a barreira da integração, encontrar caminhos para trabalhar no AEE para pessoas com surdez.

### Comentários:

Oi Lilia,

Estou com dificuldade para acessar o blog aqui na Universidade[...] Levei os estudantes surdos na minha casa para que apreciassem o material. No momento em que apreciaram não conseguimos pensar em muitas alternativas para que pessoas surdas pudessem acessá-lo e ter contato com o material produzido que apenas por meio da língua portuguesa. Pensamos na possibilidade de criar interpretações, mas sabemos o quanto isso é complicado de ser feito. Resolvemos partilhar então uma vivência nossa.

Sabemos que a educação brasileira muito tem falhado no ensino junto de estudantes surdos.

Também junto de ouvintes, mas especificamente sobre as transformações das práticas pedagógicas que oportunizem vivências significativas também para surdos, a escola tem deixado muitíssimo a desejar.

Esses meninos e meninas chegam à universidade (e que bom que isso acontece!) como eles mesmos dizem: conhecendo apenas algumas palavras. O que significa esse conhecer? Já ter se relacionado com ela anteriormente e possuir conhecimento sobre algum significado dela, dentre as muitas situações em que poderia ser utilizada. Como então esses estudantes podem ter acesso a uma formação de qualidade na universidade? Utilizamos aqui uma estratégia. Estudamos os textos escritos em Língua Portuguesa por meio da LIBRAS (no AEE). Em seguida construímos um novo texto utilizando-nos das palavras da Língua portuguesa para escrever de acordo com a estrutura e organização da LIBRAS. Ex:

Texto em Língua Portuguesa

" O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949"

texto em "LIBRAS"

HOMEM NOME BOBBITT ESCREVER JEITO ESPECIAL TEMA CURRÍCULO. PASSAR PASSAR ANO BOBBITT CONSEGUIR SUCESSO JUNTO OUTRO HOMEM TAMBÉM ESCREVER LIVRO NOME RALFH TYLER. NOVO LIVRO IMPRIMIR ANO 1949.

Diante disso, pensamos então que você pudesse criar algo assim no blog. Algum link que a pessoa surda pudesse acessar. Nele teríamos textos escritos utilizando-se das palavras da Língua Portuguesa, porém pensando na estrutura e organização da LIBRAS. O que acha?

Essa foram as contribuições dos estudantes L. G.G. e do M.J.S., ambos estudantes do curso de Pedagogia. Um beijo,E.

Olá professora E.

Ainda temos muitas questões relacionadas à educação das pessoas com surdez que não foram pesquisadas ou, se foram, é incipiente para a educação que almejamos para nossos alunos- a Língua Portuguesa é uma delas!

[...] Entendo perfeitamente a questão que você coloca sobre necessidade de acesso por parte dos alunos surdos (seus alunos da Pedagogia, por exemplo) que durante muitos anos foram levados a acreditar que o conhecimento vem sempre de fora, do mestre, do detentor de conhecimento, sem possibilidades de emancipação. Entendo também a dificuldade do entendimento da Língua Portuguesa, principalmente em documentos com uma linguagem mais formal e específica, como é o caso desta pesquisa. Mas questiono a adaptação que fazemos para o bem do entendimento dos nossos alunos, para que alcancem num futuro um bom nível de aceitação. Escrever o Português diferenciado neste espaço não vai ajudar e contradiz a proposta do AEE, conforme descrevo no texto acima.

O que eu posso fazer neste momento é lançar uma discussão sobre o assunto, para que a partir dessas situações que vivenciamos no cotidiano da escola comum ou da Universidade (como é o seu caso) possamos pensar nas nossas ações enquanto professoras do atendimento na educação inclusiva [...]

Agradeço muitíssimo a sua participação e a de seus alunos!

Lilia

## **5. ENTRELINHAS**

### **5.1 Atendimento Especializado na Catalunha – Espanha**

Os estudos que fiz em Barcelona, principalmente as visitas ao centro de atendimento às pessoas com surdez daquela localidade, mostraram outras possibilidades de atendimento e de organização do sistema educativo, voltados para o atendimento especializado aos alunos incluídos nas escolas comuns e bilíngues.

Não pretendo fazer comparações, por que temos legislação e organização do sistema educacional distinto da Espanha e principalmente da região da Catalunha, que tem 02 idiomas orais oficiais (o Catalão e o castelhano), o objetivo é trazer informações para que possamos conhecer e discutir sobre outras realidades que, em alguns aspectos, se assemelham ao atendimento especializado proposto pela inclusão escolar de pessoas com surdez no Brasil.

A Espanha passou por um processo de integração escolar que teve início na década de 80, efetivando-se no início dos anos 90, quando a maioria das escolas especiais se transforma em centros de recursos e apoio para os estudantes surdos e com transtorno de linguagem. Esses centros foram denominados de CREDAS - Centros de Recursos para a Educação dos Deficientes Auditivos.

Na região da Catalunha – Espanha existe atualmente dez centros de recursos educativos para os alunos surdos e com transtorno de linguagem. Um dos principais centros está em Barcelona – O Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos da Catalunha – CREDAC Pere Barnils. Visitei todas as salas deste centro e conheci os serviços oferecidos por ele aos alunos, pais e profissionais que trabalham nas escolas comuns e bilíngues.

Os principais serviços oferecidos pelo CREDAC são:

1. Acolhida e orientação às famílias;
2. Avaliação audiológica e protética;
3. Avaliação das necessidades educativas dos alunos;
4. Elaboração e registro dos recursos técnicos e documentos relacionados com a logopedia;
5. Colaboração com as escolas para que as atividades atendam às necessidades dos alunos com deficiência auditiva profunda ou com graves problemas de linguagem.

Há uma equipe muito grande de profissionais envolvidos com esses atendimentos, dentre eles se destacam os Logopedistas (especialista em audição e linguagem), os Psicopedagogos e os Audioprotesistas. Eles atendem às famílias e aos alunos com surdez, encaminham esses alunos às escolas que mais atendam suas necessidades específicas e dão todo o suporte para os professores e os profissionais especializados que estão atuando nessas escolas. Também possuem um centro de formação continuada aos profissionais e técnicos, além da documentação de todos os materiais necessários tais como: apostilas, revistas, DVDs, equipamentos audiovisuais e de informática que estão disponíveis para os profissionais e para as famílias. Também possuem recursos técnicos para a produção de materiais necessários à complementação da educação das pessoas com surdez.

Podemos dizer que esse serviço se assemelha ao papel dos Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS que temos no Brasil. O que diferencia é o atendimento fonoaudiológico, que no Brasil é realizado em centros específicos.

No CREDAC Pere Barnils, o atendimento aos alunos com surdez é feito em duas modalidades: Oral e bilíngue.

Na modalidade oral os alunos utilizam única e exclusivamente a língua oral e estão incluídos nas escolas comuns, neste caso, os logopedas não entram na classe, trabalham individualmente com esses alunos de três a cinco horas semanais, em

horário oposto ao da aula, de acordo com as necessidades de cada aluno. O trabalho da logopeda nesse atendimento é desenvolver a capacidade de expressão, de compreensão, fala e escrita, leitura labial e treinamento auditivo. São trabalhados todos os aspectos relacionados com a linguagem, porque esses alunos têm deficiência auditiva severa, profunda, e são implantados cocleares.

Na modalidade bilíngue os alunos utilizam como língua veicular, a Língua de Sinais Catalã (LSC), o modelo de trabalho com esses alunos se difere do modelo oral. Os alunos estão agrupados em escolas regulares que são de integração bilíngue. Nestas escolas os alunos têm além do tutor, ou do professor de classe, uma logopeda com titulação específica em Língua de Sinais Catalã – LSC, nesse contexto a logopeda atua como intérprete. Os alunos têm o horário escolar distribuídos de forma que assistam às aulas de Língua de sinais, com uma professora surda. Também têm aulas de Logopedia, com as logopedas que trabalham a língua oral e todos os aspectos relacionados com a linguagem.

Esses três profissionais são do CREDAC – A Logopeda que faz a tradução, o professor com surdez para dar aula de língua de sinais e o Logopeda especializado na oralização.

Os pais elegem em que modalidade seus filhos sejam educados e recebem toda a orientação e apoio do CREDAC.

Na época da visita, o CREDAC estava atendendo 232 alunos com surdez. Destes, 179 na modalidade oral e 53 na modalidade bilíngue. Atendia também 179 alunos com transtorno de linguagem (da fala). Os alunos estavam distribuídos em 150 escolas.

Para o curso de 2008-2009 o CREDAC contava com uma equipe de 66 profissionais: 59 logopedas, 2 audioprotesistas, 2 psicopedagogos e 3 pessoas na administração e serviços.

Informações registradas através de depoimento e apostilas cedidas pela Profa. Marisa Vila no dia 17.11.2008 no CREDAC Pere Barnils – Barcelona.

## 5.2 BLOG

*Blog*, como é conhecido hoje, origina-se da abreviação de *Weblog*: *web*(rede, teia, Internet) e *log* (diário de bordo). De acordo com Gutierrez (2004), o termo *weblog* surgiu com o hábito de alguns pioneiros em logar a *web anotando, transcrevendo, comentado as suas andanças por territórios virtuais*.

Inicialmente foi utilizado pelos jovens como diário virtual, porém, na virada do século, o *blog* passou a ser utilizado para divulgação de temas e discursos variados que se voltam para o entretenimento, corporativismo e atividades de profissionais como jornalistas, empresários, políticos, escritores, professores e alunos que aos poucos estão descobrindo e explorando a principal de suas características, a interatividade, que pode levar à formação de redes colaborativas de aprendizagem.

Gutierrez (2004) afirma que *o que distingue os weblogs das páginas e sítios que se costuma encontrar na rede é a facilidade com que podem ser criados, editados e publicados, sem a necessidade de conhecimentos técnicos especializados*. Esse fato, aliado à oferta de serviços gratuitos pelos servidores, contribuiu para que os *blogs* se expandissem num ritmo avassalador. Os números não são fáceis de atualizar, pois são alterados a cada segundo.

A grande diferença entre o *blog* e os demais ambientes na internet é o espaço dos comentários, onde uma infinidade de ideias podem conviver promovendo a reflexão, a dialogicidade, a consciência crítica, a participação e a junção de saberes através da ideia de inteligência coletiva apresentada.

Todas as possibilidades de uso do *blog* podem ser direcionadas como **ferramentas pedagógicas**. Vários educadores utilizam essa ferramenta como forma de divulgar projetos escolares, desenvolver trabalhos em equipe, anotar e discutir textos das aulas, escrever poemas, crônicas, narrativas, além do desenvolvimento de pesquisas.

### 5.3 AS AUSÊNCIAS E AS EMERGÊNCIAS: CONTRA O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA

#### Ausências

*A sociologia das ausências* refere-se a um olhar diferente para o momento presente. Ela objetiva dar relevo às experiências não visíveis através de “[...] *uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente [...]*” (Santos, 2004, p. 786).

No caso desta pesquisa, me refiro as “ausências” na área da surdez. E porque as pessoas com surdez ficaram por muito tempo segregadas, as propostas educacionais, na sua grande maioria, não conseguiam transformar essa ausência em possibilidades. Os diálogos não eram abertos e as lógicas de produção de *não existência* relatada por Santos (2004) se referem a meu ver, a processos que ditaram a condição sócio-educacional da pessoa com surdez durante muitos anos, promovendo o desperdício da experiência. *O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.* (Santos, 2004; pg. 786).

Como transformar ausência em presença se continuarmos trabalhando em torno de uma totalidade marcada pela dicotomia presente no discurso e na ação dos que se mantém na lógica da segregação, da *di-visão*?

Talvez um exercício de pensamento materialize o que quero dizer: se fizermos uma varredura nos documentos que relatam a **história da educação de pessoas com surdez**, veremos que a “inexistência”, ou seja a impossibilidade de transpor essa ausência, se deu por insistência do pensamento dicotômico atribuído a educação dessas pessoas enquanto normal/anormal, surdo/ouvinte,

*oralismo/ouvintismo*, dentre outras. E que essa classificação ao permanecer em nossa cultura educacional impede que essa barreira seja ultrapassada e que os possíveis na educação da pessoa surda possam vir à tona por um caminho diferenciado. Um caminho que não difere para excluir, que promova a multiplicidade de diálogos entre os saberes existentes e os que virão.

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (Santos, 2004)

O pensamento dominante se vale de diversos mecanismos para produzir estas ausências e constrói um verdadeiro “filtro ideológico” que define quem (o que) cabe e quem deve ficar de fora.

Para que a sociologia das ausências não se estabeleça enquanto ausente, Santos (2004) propõe uma desconstrução em cinco formas de romper com as lógicas do pensamento dominante, o que nomeou de cinco ecologias: *ecologia de saberes*, o *despensar* (diálogos e disputa epistemológica entre os diferentes saberes); *ecologia das temporalidades*, o *desresidualizar* (restituir as práticas sociais a sua própria temporalidade, sua autonomia); *ecologia dos reconhecimentos*, o *desracializar* (a busca por uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abrindo espaço para reconhecimentos recíprocos, sem a hierarquização); *ecologia das trans-escalas*, o *deslocalizar* (explora através da desglobalização do local a reglobalização contra-hegemonica); *ecologia de produtividade*, o *desproduzir* (valorização dos sistemas alternativos de produção sem a relação de subalternidade).

O exercício dessas ecologias, pra Santos (2004), promove a *ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe*. É necessário um confronto com o cientificismo tradicional, para que a imaginação epistemológica e a democrática possam agir de maneira desconstrutiva e reconstrutiva e assim fazer emergir as ausências.

No caso deste estudo, não se pode partir do princípio de que o que não existe ainda na educação escolar da pessoa com surdez, dentro da proposta inclusiva, não possa emergir através de novas idéias, novas práticas e serviços que atendam às diferenças. Práticas que precisam ser expostas, confrontadas, modificadas e ampliadas.

## **Emergências**

Quando Santos (2004) fala em uma sociologia das ausências, não o faz de maneira isolada, mas a traz em um par. Há, também, a necessidade de uma sociologia das emergências. É tarefa dessa sociologia, segundo ele, construir um *futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado* (p.794). Enquanto a sociologia das ausências devolve à realidade aquilo que foi subtraído, gritando a existência do que havia sido invisibilizado, a sociologia das emergências integra à realidade as expectativas e possibilidades futuras.

Ao voltar esta discussão para meu estudo, vejo que a contribuição da *sociologia das emergências*, em duo com a inclusão, pode ser enorme, pois a escola pode romper com a reprodução exclusivista e promover a inclusão, sem o enquadramento do outro em formas ou normas e sem que se tracem fronteiras rígidas e formais neste processo.

Fronteiras que até hoje delimitam o espaço/tempo onde as pessoas com surdez podem e devem construir seu conhecimento educacional, que mantém as ausências enquanto invisibilidade, e que limitam a possibilidade de pensarmos na educação dessas pessoas fora de uma classificação hierarquizada.

O que pensamos a partir do que Santos (2004) traz enquanto *sociologia das emergências* é vislumbrar antecipadamente um futuro de possibilidades plurais, utópicas e realistas. É propor a dilatação do presente a partir do *ainda-não*, é antecipar

capacidades e possibilidades. É **não** pensar na pessoa com surdez partindo do princípio que a divide, dicotomiza e sim a partir de pressupostos que dialogicamente possam contribuir para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

Fazer surgir das ausências produzidas à existência de um futuro que atenda às demandas do presente exige, desde já, que se pense em como lidar com as instituições que segregam, com a ideologia dominante que reduz a possibilidade de diálogos e com uma separação que impõe, de certa maneira, os profissionais que estão envolvidos com a educação de pessoas surdas a serem *críticos ou cúmplices*.

O que faz a gente se mover e sair “das caixas” é justamente o que Boaventura traz como pensar o *ainda-não*, movendo-se em direção à capacidade, às possibilidades, à *sociologia das emergências*, mesmo que essas possibilidades sejam incertas.

À medida que o professor revê seu papel nesse contexto educacional, que explicita as dúvidas e dialoga sobre as possibilidades de trabalhar numa rede conflituosa e incerta, pode perceber que *verdades absolutas* não cabem num plano pedagógico que trabalhe, como diria Santos (2002), na direção do autoconhecimento e na ruptura de antigos paradigmas. Pois as características que “diferenciam para excluir”, no modelo moderno e linear de educação, perdem o sentido à medida que os educadores questionam, desmistificam e conflituam essas verdades.

O desafio é o único jeito, é esse “*ainda não*” que a gente tem que ter disponível pra que essa capacidade possa ser atualizada e os possíveis possam ser eternizados. Porque a gente não sabe quantos possíveis existem e essa possibilidade também é infinita. (MANTOAN, 2006).

## 5.4 IGUALDADE DAS INTELIGÊNCIAS

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. (Rancière, 2002, p. 11)

Quando me reporto à "surdez como ponto de partida e como ponto de chegada uma possível igualdade" me refiro ao que Rancière descreve em **O Mestre Ignorante** sobre a igualdade das inteligências. No momento em que definimos a deficiência a priori, limitamos as possibilidades de emancipação, pois pré-determinamos quem são esses alunos, o que sabem e o que devem saber para chegar onde queremos: na igualdade. Definimos um roteiro, que acaba por inibir as possibilidades de aventurar-se, de encontrar os meios para se descobrirem.

Esse mito pedagógico promove uma eterna distância entre mestres e alunos, pois supõe uma inteligência superior do mestre, *o explicador*, que sempre esconde um saber que o aluno ignora.

A igualdade para Rancière (2002) é:

Atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas de sua verificação.

## 5.5 SALA DE RECURSOS

A Sala de Recursos (hoje denominada Sala de Recursos Multifuncionais) é um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.

Esse atendimento encontra amparo legal na Constituição Federal/88; na LDBEN 9.394/96; na Lei 10,172/01 que aprova o PNE; na Lei 7,853/89, regulamentada pelo Decreto 3,298/99, que dispõe sobre as pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando pleno exercício de seus direitos individuais e sociais: na Lei 8,069/90 que estabelece as normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Essas exigências impõem a educação especial, entendida como modalidade da Educação Básica, e é definida pela Resolução Nº 02/2001 do CNE.

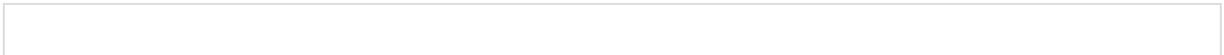
Fonte: site da **Secretaria de Educação Especial do MEC**

## 5.6 TODOS NÓS

O grupo teve início em dezembro de 2003 com o projeto: “Acesso, permanência e continuidade dos estudos superiores de alunos com deficiência: ambientes inclusivos” - financiado pela CAPES/SEESP/MEC. Este projeto foi criado em parceria com o Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes. O projeto teve seu término em dezembro de 2008 e foi coordenado pela Professora Doutora Maria Teresa Eglér Mantoan (Faculdade de Educação da Unicamp) e a Professora Doutora Maria Cecília Baranauskas (Instituto de Computação da Unicamp).

A interação e a *não disciplinaridade* do grupo **Todos Nós**, aliada aos novos recursos que a tecnologia trazia para unir pessoas e conhecimentos me conduziram a pensar em novas formas de fazer e escrever a pesquisa.

[...] Esse grupo de pesquisas surgiu com o intuito de garantir, aos alunos com deficiência, o direito de realizar seus estudos em ambientes inclusivos. Constituindo-se de uma equipe cujos integrantes atuam em diferentes áreas do conhecimento, o Todos Nós objetiva a criação e a disseminação de novas ferramentas informatizadas de apoio à aprendizagem e ao ensino. (Carrico, 2008)





**Figura 7 - Reuniões do Grupo Todos Nós**

## 6. OUTRAS JANELAS

A abertura de outras janelas se refere ao que aprendi nesse movimento complexo de dialogar, entrecruzar posições e escrita e na ampliação da rede de conhecimentos e possibilidades de interação.

A mostra que trago neste ambiente demonstra que é possível reunir e debater informações, práticas, conceitos, posicionamentos, ideias com profundidade, e que é preciso estar afinado com essas inovações tecnológicas para que a formação dos professores tome outra conotação na prática. É preciso, como nas palavras de Ramal (2002), que os *professores reinventem seu ofício* a partir de ferramentas que expandam sua capacidade de difundir e compartilhar o que sabem e de desafiar os demais colegas a encontrarem novos caminhos para a pedagogia destes tempos.

Os diálogos estabelecidos ultrapassaram os limites iniciais, quando tinha por intenção me comunicar apenas com as professoras que trabalham na sala de apoio pedagógico (sala de recursos multifuncionais) e discutir com elas o conceito do AEE (abriria para outros comentários somente depois da defesa). No entanto, por indicação da banca no exame de qualificação, a rede formada com essas professoras foi **ampliada** e outras vozes passaram a colaborar com o trabalho e fizeram com que a pesquisa extrapolasse os muros da escola. As diversas identidades e diferenças vieram à tona nos comentários e, o mínimo de controle que eu pensava que pudesse ter, tornou conflituosa e transformou a minha pequena rede em uma rede mais “rizomática”. Os comentários postados puseram em xeque comentários anteriores, discutindo, complementado-os e dando assim mais sentido à metodologia do trabalho.

A reforma do pensamento proposta por Morin (2000) me ajudou a buscar outros caminhos para construção colaborativa do conhecimento acerca do AEE, a

complexidade com que pensamos se refletiu na escrita hipertextual, pois como trata Ramal (2002):

O hipertexto é, ao contrário dos textos tecidos linearmente, um convite à reconstrução. Sua indefinição formal, sua fluidez, sua dinâmica faz do hipertexto um espaço de leitura diferente, mas parecido com a própria mente humana, que também constrói, ininterruptamente, novos links e sentidos sem margens.(p.123)

Ao organizar o blog e abri-lo aos comentários possibilitando um diálogo sobre a inclusão educacional e o serviço que a implementa: o AEE, consegui chegar ao objetivo proposto na minha pesquisa que era *criar condições para que os professores que trabalham na educação escolar de pessoas com surdez, pudessem esclarecer esse novo conceito e o seu papel na inclusão escolar, em espaços de interlocução colaborativos*, ou seja, as condições foram criadas, as questões foram expostas e várias situações foram discutidas. O que emergiu das diversas situações mostrou que o AEE, por ser um serviço recente, necessita ser discutido e compreendido em suas bases inclusivas.

Comecei a pesquisa levando as seguintes questões: Como professores que têm uma experiência de educação especial como substitutiva do ensino comum têm compreendido a natureza complementar do Atendimento Educacional para alunos com surdez? Qual o papel do AEE na inclusão de alunos com surdez na escola comum? Como construir colaborativamente o conceito do Atendimento Educacional Especializado enunciado pela nova Política para alunos com surdez incluídos nas escolas comuns?

Respondo que encontramos caminhos para construir colaborativamente o conceito do AEE, este ambiente (o *blog*) evidencia o caminho a que me refiro. Como as ações que implementam o AEE demandam tempo e uma construção mais sólida do conceito de inclusão educacional, posso dizer que, na troca de idéias, fizemos uma maciça discussão sobre as bases teóricas da inclusão, que conseqüentemente remete a uma transformação na nossa prática pedagógica. E que os professores com quem

dialogamos encontram-se em uma fase de transição entre um serviço substitutivo e um serviço que complemente a formação educacional dos alunos com surdez na escola comum.

A montagem desse ambiente e a abertura dessas janelas para uma discussão sobre esse atendimento, mesmo embrionária, mostraram que os profissionais estão dispostos a dialogar e encontrar maneiras de transformar a escola que temos, discutindo conceitos como os que estão evidenciados abaixo:

**As mudanças conceituais e atitudinais providas da inclusão escolar que constituem a base para a implementação do AEE:**

#### **A Implementação de uma educação inclusiva:**

**Professora S.** – “[...] mas se a educação continuar segregada, quando teremos uma sociedade inclusiva? Não seria a escola regular o melhor lugar para formar gerações mais receptivas às pessoas com deficiências? E como vamos fazê-lo se as crianças com e sem deficiência não aprenderem a conviver desde a escola?”

**Professora E.** – “[...] penso que a inserção de estudantes com necessidades especiais, entre eles os surdos, farão com que alguns “pés” se movimentem para outra direção, que reafirme o desejo de viver com a diferença! Acredito também que espaços que promovam o diálogo e a produção de conhecimento são necessários para que mudanças ocorram.”

No caso deste estudo, não se pode partir do princípio de que o que não existe ainda na educação escolar da pessoa com surdez, dentro da proposta inclusiva, não possa emergir através de novas ideias, novas práticas e serviços que atendam às diferenças. Práticas que precisam ser expostas, confrontadas, modificadas e ampliadas.

#### **Identities and differences:**

**Professora B.** - "[...] Para mim, é difícil compreender identidade referida aos pares, como está em seu comentário. Parece-me que a identidade surge aí presa, fixada a uma única questão: a condição de ser surdo. E ainda, ela determina uma mesma condição a todos que dela partilham, apesar das diferenças que possam ter entre si. Será? Será que são todos iguais pelo pertencimento de serem surdos?"

**Professora R:** "[...] quando abordo a palavra "pertencimento" trago a questão da língua (LIBRAS). Relacionar-se pares/ímpares é importante para a inclusão social, mas para a inclusão pedagógica, faz-se necessário a comunicação em Libras, tratando-se de surdos."

**Professora A:** "[...] pra mim todos somos sujeitos complexos e paradoxais, com uma pluralidade de identidades. Em outras palavras, a surdez faz parte de minha identidade, mas não a superestimo nem subestimo, dou-lhe igual valor como dou às outras tantas."

Penso que ao enveredarmos por uma educação que contemple a diferença como ponto de partida, imprimimos na escola inclusiva amplas possibilidades de comunicação, seja com as pessoas com surdez que se comunicam através da Libras ou os que se comunicam através leitura labial, da fala (para os que assim preferirem) e da escrita da Língua Portuguesa. Pois em consonância com Silvestre (2007), entendemos que o posicionamento dessa vertente não consolida essa divisão entre surdos/ouvintes, pois entende que os alunos apresentam uma diferença, que não deriva apenas da surdez, mas de outros fatores (diferenças de origem social, cultural, étnica, dificuldades de conduta, dentre outros).

A defesa neste espaço é que não reduzamos a pessoa com surdez a um mundo específico (o mundo surdo), a uma identidade específica (a identidade surda), vinculada a uma cultura (a cultura surda). Ao pensarmos em um atendimento que contemple as diferenças em uma escola inclusiva, devemos, como nos mostra Damázio (2005), *pensar em uma pessoa com surdez com potencial a ser explorado,*

*desenvolvido e estimulado nos processos sociais, cognitivos, linguísticos e culturais, esse é um dos papéis do AEE dentro da proposta educacional inclusiva.*

Quanto às práticas pedagógicas que acompanham o AEE, podemos dizer, através das ideias trocadas neste ambiente, que alguns aspectos ainda constituem um nó na educação das pessoas com surdez, como o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

### **Discussões sobre o AEE e as práticas que envolvem esse serviço:**

**Professora E.** – “Quem de nós educadores tem a clareza do que significa defender uma prática pedagógica no AEE, que complemente e não substitua o ensino regular?”

“[...] muitos professores pouco acompanham e até mesmo desconhecem as discussões atuais sobre a construção de uma escola para todos. Matricular no ensino regular e no AEE? O que é isso? Não temos esse atendimento em nossa escola, não há um professor disposto e preparado para atuar nessa área, não há sala disponível, não há recurso...”

“[...] quando solicitamos para que a professora interpretasse um pequeno texto, a fim de verificarmos sua habilidade no desenvolvimento dessa tarefa, ela nos disse: “Mas, eu não sei LIBRAS”. Questionei: “O que faz você então junto dos estudantes com surdez na sala de recursos?” Ela disse: “Eu coloco um CD com joguinhos em LIBRAS e os deixo por lá, livres.”

“A Língua Portuguesa tem ficado esquecida em meio a tantas especificidades a serem abordadas. Não se chega a ela. Até que os estudantes com surdez concluam a educação básica, não há tempo para que se problematize todas essas questões e se desconstrua a escola. [...] acredito, porém, que seja necessário e urgente criar estratégias, das mais diversas, para que estudantes com surdez aprendam a ler e a escrever!”

As situações acima destacadas demonstram alguns dos **nós** que necessitamos desatar para a implementação do AEE na escola comum: o desconhecimento desse serviço em seus momentos distintos, a formação do professor para atuar nesse atendimento e a dificuldade em trabalhar o Português com segunda língua para as pessoas com surdez.

### **Considerações sobre o Atendimento Educacional Especializado**

Tendo em vista o que consegui perceber nesses diálogos e principalmente a partir de uma definição clara do AEE como complementar a formação dos alunos com deficiências, no caso desta pesquisa alunos com surdez, as professoras ainda confundem o atendimento AEE com o atendimento prestado nas salas de recursos de natureza substitutiva, pode-se justificar essa confusão pelo fato de ser esse novo serviço da educação especial, o AEE, muito recente e porque a Educação Especial e seus professores ainda estão impregnados da visão de inclusão restrita aos alunos que conseguem acompanhar as turmas do ensino comum.

Por outro lado a formação dos professores de Educação Especial também não teve tempo para se modificar, embora os esforços empreendidos pelo governo através da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura esteja investido em cursos de especialização e de aperfeiçoamento em todo o Brasil por meio de uma rede de Universidades Brasileiras que se dispuseram a difundir a nova Educação Especial e suas práticas aos professores que estão a esse serviço e aqueles que pretendem realizá-la.

O incremento a esses cursos para atender a demanda é grande, seus currículos estão alinhados aos documentos mais recentes sobre a educação especial na perspectiva inclusiva e a oferta dos cursos tem sido acompanhada do oferecimento de recursos, equipamentos, tecnologia assistiva para a instalação das salas de

recursos multifuncionais, que é o local onde se realiza o AEE nas escolas comuns. Além da Política Nacional de Educação Especial que é explícita em relação ao que é o AEE e como se realiza nas escolas comuns, o decreto 6.571 de 18 de setembro de 2008 e a resolução n 13 do Conselho Nacional de Educação – CNE que dispõe sobre as diretrizes operacionais do AEE no ensino básico, entre outros, são orientadores do que o AEE deve propiciar aos alunos da educação especial nas escolas comuns públicas e privadas.

Os avanços são grandes em várias frentes: nas concepções, na legislação, nas diretrizes e no fomento. E o que se espera é que esse novo serviço da Educação Especial, o AEE, consiga o mais breve possível ser implementado nas escolas comuns com todos os rigores previstos.

Outras contribuições devem acontecer em paralelo para que os professores possam conhecer, discutir e aprofundar conhecimento sobre o AEE. Dada a vanguarda do movimento inclusivo e das ferramentas disponíveis na internet, que são compatíveis com avanços na comunicação, eu pretendo que este blog estimule os professores a dirimirem suas dúvidas, a se envolverem com o AEE a partir de suas práticas e da transformação das mesmas pelo entendimento cada vez mais claro da educação especial na perspectiva de uma escola para todos.

### **Visando o futuro**

Outros caminhos se abrem, podemos através das novas relações estabelecidas no ambiente virtual produzir novos conhecimentos e/ou contestar antigos conceitos, *não com um entusiasmo cego nem acrítico, como nos diz Ramal (2002), mas um distanciamento criterioso e a defesa de uma utilização mais produtiva da máquina e das mídias, a serviço do homem.*

Temos inúmeros exemplos das redes sociais mediadas por computadores na *Web*, criadas e ampliadas a favor da informação, do bom relacionamento social, da construção colaborativa de conhecimentos, do direito à cidadania, da liberdade de expressão e da participação democrática. O uso que fazemos dessas ferramentas é que nos dirá que retorno teremos.

O ambiente que montei e desenvolvi com profissionais envolvidos com a inclusão da pessoa com surdez, mostra como podemos utilizar a tecnologia em favor do avanço das ideias que defendemos. Nesse sentido considero que a escolha dessa ferramenta (o blog), com seus recursos específicos, oferece condições para que o entendimento do AEE seja construído com a colaboração de todos e, a partir do desequilíbrio de comentários, venha suscitar a ampliação e o aprofundamento do que se pretende nesse serviço.

A ampliação da rede neste trabalho, através dos comentários que virão, propiciarão a criação de novas relações entre os *nós* da rede, tecendo o conhecimento a partir de debates, de ajustes de proposições e novidades inusitadas. Continuar este trabalho seria penetrar cada vez mais fundo nessas aléias e fortalecer os laços sociais dos que se dispuserem a “navegar” pela rede.

Ao fechar temporariamente essa etapa, deixo abertas as janelas para outros *links*, outras conexões que poderão ser formadas a partir desse contexto.

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros (1996)

## 101. LEITURAS

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. (org). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BAKHTIN. Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS. Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro, Record 3ª Edição, 1996.

BAPTISTA. M. I. S. D. **A Composição de cada um?** Um estudo sobre identidades e diferenças. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. 117 p. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino Fundamental - **Deficiência auditiva**. v.1. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: SEESP, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Diversidade, deficiência e educação**. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 12, p. 3-12, julho-dezembro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva e escolarização dos surdos.** Revista Integração. Brasília: MEC. nº 23, p. 37- 42, Ano 13, 200.

CARRICO, J. S. **Tapete vermelho para elefante branco:** o embate entre as diferenças dos alunos da universidade. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.698p.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano.** 10ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COLASANTI, M. **Eu sei, mas não devia.** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado/Pessoas com surdez.** – Brasília: Editora Cromos – 1ª Edição, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum:** Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108 – 121.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez:** uma proposta inclusiva. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

FERRAÇO. Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim.** In: GARCIA. Regina Leite (org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUTIERREZ, S. de S. **Mapeando caminhos de autoria e autonomia:** a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores. Porto Alegre-RS, 2004. 233p. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRGS. Disponível em:

<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2004-2/tese-edu-0432196.pdf>>. Acesso

em agosto de 2008.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad: SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, G. L.. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1997.

HOUAISS A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetctica Ltda. Em CD ROOM, [versão 1.0 de 10/03/2006].

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_ ; SKLIAR, Carlos (org) **Habitantes de Babel, políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34,1999.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34,1996. 160p

LUCHESE, Maria R. C. **Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas**. Campinas: Papirus, 2003.

LUKIANCHUKI, Cl. **A Linguagem verbal como exercício do social**. Disponível em <[http://www.google – pensamento e linguagem](http://www.google-pensamento-e-linguagem.com)>. Acesso em: 5 de janeiro de 2008

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal, EDUFRN, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensando e Fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Editora Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_ e PRIETO, R. G. Valéria Amorim Arantes (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MOURA, M.C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: **Língua de sinais e educação dos surdos.** São Paulo: Tec Art, 1993.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. B. e SGARB, P. (orgs). **Redes culturais:** diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

PRIGOGINE, Y. **O fim das certezas.** São Paulo, UNESP. 1996.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. [Tradução: Lílian do Valle].

RECUERO. Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SACKS, O. **Vendo vozes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas:** encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 91, Aug. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200013&lng=en&nrm=iso)>. accessed on 28 June 2009.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v. I. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência. Porto, Afrontamento. 2000

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós – moderna.** 4ed. São Paulo: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra (1999);

SOUZA, M.R.; SILVESTRE, N.; ARANTES V.A. (org). **Educação de surdos:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

VALLE, Lílian do. **Perda de tropeço**: a igualdade como ponto de partida. *Educ. Soc.*[online]. 2003, vol.24, n.82 [cited 2009-12-09], pp. 259-266 . Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100016&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302003000100016.