

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERESA CRISTINA LEANÇA SOARES ALVES

EDUCAÇÃO DE SURDOS.
ANOTAÇÕES DE UMA PROFESSORA SURDA.

SOROCABA/SP
2005

TERESA CRISTINA LEANÇA SOARES ALVES

**EDUCAÇÃO DE SURDOS.
ANOTAÇÕES DE UMA PROFESSORA SURDA.**

Dissertação apresentada á Banca Examinadora da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora ELIETE JUSSARA NOGUEIRA.

**SOROCABA/SP
2005**

TERESA CRISTINA LEANÇA SOARES ALVES

**EDUCAÇÃO DE SURDOS.
ANOTAÇÕES DE UMA PROFESSORA SURDA.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

1º Exam.: Profª Drª Maria Lúcia de
Amorim Soares – UNISO/SP

2º
Exam.: Profª Drª Sônia Chebel Mercado
Sparti –UNISO/SP

Nota:

Sorocaba, 28 de março de 2005.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido José Carlos Teodoro Alves pelo apoio, incentivo e paciência nas horas de angústia e alegrias.

À Profa. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira pelo acolhimento e força em todas as circunstâncias do trabalho.

Ao meu irmão Luís Eduardo Leança Soares, que nos momentos difíceis, mostrou-me a luz.

À Profa. Maria Lúcia de Amorim Soares, que desde o início de minha vida acadêmica e à admirável Profa. Sônia Chebel Mercado Sparti pela disponibilidade de aceitarem o convite para participação da comissão examinadora, compartilhando os conhecimentos.

Aos amigos Renata de Toledo Martins, Ricardo Ferreira Nardi e Luciana Yumi Miura Nardi, a marca eterna de gratidão nas últimas horas.

RESUMO

A educação inclusiva proporciona muitos questionamentos e pesquisas investigando sua implantação na rede regular de ensino, são levantados problemas com a capacitação de professores, recursos ambientais, equipe de apoio, enfim reflexões para tentar atingir os objetivos da inclusão em atender a todos os alunos na escola com qualidade, Essa dissertação procurou investigar a temática da inclusão a partir do ponto de vista de alunos surdos.

Acreditando que a aproximação com realidades diferentes possibilitam um melhor entendimento e conseqüente melhor trabalho pedagógico, este presente trabalho, procurou retratar a identidade do surdo, recriar uma experiência como aluna e professora surda e analisar a fala de alunos que em sala de aula expressam sobre a escola.

A autora busca mostrar através de suas anotações um comparativo desta determinada educação inclusiva com a relação social e ideológica dos Deficientes Auditivos e Surdos, mostrando a realidade vivida e enfrentada todos os dias pela Comunidade Surda, pelos professores das escolas estaduais e municipais do município de Sorocaba.

A análise desta pesquisa permitiu descobrir as mudanças e resistência sobre a educação dos Deficientes Auditivos e Surdos que através da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases constata-se a suma importância do progresso nítido que vem ocorrendo intelectualmente na sociedade mesmo percebendo alguma falta de apoio e regulamentações da Lei.

Foi possível refletir que professores e escola em geral necessitam conhecer quem são os Surdos, não apenas centrar nas suas diferenças, mas reconhecer nos alunos Surdos suas diferentes personalidades, entender dois mundos o de Ouvintes e o dos Surdos, o trabalho na escola é incluir, o que significa utilizar de todos os recursos para que a interação e aprendizagem ocorram, é de responsabilidade da escola e do poder público realizar mudanças estruturais, administrativas e pedagógicas para que efetivamente inclusão ocorra.

ABSTRACT

Inclusive education provides many inquiries and researches investigating its implantation in regular schools. Problems are raised concerning the capability of teachers, environmental resources, support team, anyway, reflections on trying to reach the targets of inclusion in offering quality to all students at school. This essay has aimed to investigate the thematic of inclusion from the deaf students' point of view.

Believing that the approach with different realities make a better understanding possible, and consequently a better pedagogical work, this present work has tried to picture the deaf's identity, recreate an experience as a deaf student and teacher, and to analyse the speech of students who express themselves in classroom.

The author aims to show through her notes a comparative of this determined inclusive education with social and ideological relation to the hearing-impaired and the deaf, showing the reality lived and faced everyday by the deaf community and by the teachers of both city and state schools in Sorocaba town.

The analysis of this research has let us find the changes and the resistance concerning the education of the hearing-impaired and deaf that through the implementation of the new law of

directives and bases it is noticed the importance of the clear progress that has been occurring intellectually in society even noticing some lack of support and law regulations.

It was possible to reflect that teachers and school in general need to know who the deafs are, not only center on their differences, but also recognize in deaf students their different personalities, understand both worlds, the hearing and the deaf ones. The school task is to include, which means to use all resources in a way that interaction and learning happen. It is both school and government's responsibility to carry out structural, administrative and pedagogical changes in order to inclusion effectively take place.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. Identidade do Surdo	13
1.1. Classificação, Conceituação de Surdo e Deficiente Auditivo e Identidades dos Surdos	19
1.2. A Construção da Identidade e seus Problemas.....	25
2. O surdo no ensino regular	30
2.1. Aspectos Legais	30
2.2. A Inclusão na Sala Regular de Ensino	36
2.3. Filosofias Educacionais para Surdos	48
2.3.1. A Filosofia do Oralismo	49
2.3.2. A Filosofia do Bilingüismo	52
2.3.3. A Filosofia da Comunicação Total	55
3. Anotações de uma Professora Surda	59
3.1. A criança, a pessoa e o som	60
3.2. A professora – uma ponte	62
3.3. A voz dos alunos	67
Considerações Finais	73
Referências Bibliográficas	81

INTRODUÇÃO

A inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais – PNE – tem sido um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro nos últimos anos. A garantia legal da inclusão não trouxe consigo sustentáculos concretos para a viabilização desta na prática.

De certa forma, o problema foi transferido para as escolas e para os professores da rede regular de ensino – das classes comuns – sem que houvesse um planejamento específico para realização da transição dos alunos portadores de necessidades especiais, ou mesmo um aparato de apoio que desse subsídios aos professores para recebê-los.

Assim sendo, esta dissertação apresenta aos profissionais do ensino um panorama geral da situação dos Surdos nesse processo de inclusão. Para tanto, são abordados alguns dos assuntos mais polêmicos e controversos do universo dos Surdos, sob uma ótica de conscientização e informação para aqueles que venham a trabalhar com eles.

O trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da educação na construção da identidade surda, respeitando sua cultura e sua forma diferente de se inter-relacionar com seu meio ambiente.

Partindo das premissas de uma cultura surda, de uma identidade surda e de uma linguagem diferente, são apresentadas as filosofias educacionais para Surdos, assim como alguns problemas cotidianos de sua inclusão, no ensino regular, a partir da fala de alunos, acreditando que não basta um manual de estratégias de abordagem para esses alunos, mas sim uma concepção relacional que incorpore a diferença.

Há duas questões principais que justificam a escolha desse tema: - Em primeiro lugar, há a necessidade emergente de informar e conscientizar o professor da rede de ensino regular sobre os Surdos, para que ele possa ter um embasamento teórico para lidar com esse novo público.

Em seguida, busca-se socializar e compartilhar a experiência acumulada em onze anos de trabalho com esse público específico.

Além da pesquisa teórico-bibliográfica, busca-se de uma forma indutiva explorar o problema da inclusão dos Surdos na rede regular de ensino, através de uma investigação descritiva, a partir da coleta de dados realizada entre 2003/2004, no período de extinção das classes especiais e início da colocação dos Surdos nas classes regulares.

Delimitando esse universo abrangente, o foco deste trabalho concentra-se na região de Sorocaba, Estado de São Paulo e, mais diretamente, nos alunos Surdos da Escola Estadual “Professor Octavio Novaes de Carvalho” – CEONC, além de outros atendidos de forma particular, uma vez que a autora deste trabalho ministra reforço pedagógico desde 2000.

No primeiro capítulo, identificam-se e caracterizam-se os portadores de necessidade especial – Deficientes Auditivos ou Surdos –, o seu desenvolvimento e o seu grau de comunicação, bem como a sua língua mãe, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, fundamental para a efetiva inserção do Surdo no processo educacional.

No segundo capítulo – O Surdo na rede regular – aborda-se a relação professor/aluno, sobretudo por meio de informações básicas sobre o aluno Surdo em sala de aula. Como reconhece a comunicação que ele utiliza, como age, como deveria ser o sistema da Escola Inclusiva e a quem se deve solicitar ajuda: os professores especializados da área, por exemplo.

No terceiro capítulo, relata-se a experiência da autora deste trabalho – como Surda na escola – e a opinião de alunos que participaram do processo de inclusão, sobre a escola, além de resgatar os trabalhos e experiências realizadas.

Por fim, o foco central deste trabalho reflete sobre as questões de identidade do Surdo e sua interação com a escola.

1. Identidade do Surdo

A experiência pedagógica, por si só, já submete aqueles que a vivenciam a uma gama de confrontos sociais, éticos, religiosos, morais entre outros, que os obriga a, constantemente, *reconstruírem-se* para seu exercício.

Além desses desafios cotidianos, como lidar com uma barreira comunicacional que se assente em uma construção referencial de realidade diferente? Como educar um Surdo? Que mecanismos utilizar? Surdos e Deficientes Auditivos são diferentes? Devem ser educados da mesma maneira ou não? Muitas questões podem ser levantadas mas, antes, entender a identidade dos alunos é muito importante.

Assim, aqueles que pretendem desenvolver atividades no ambiente escolar, com Surdos, devem ter consciência de que eles apresentam características diferentes e estas, por sua vez, implicam na possibilidade de que eles têm uma identidade própria, que deve ser reconhecida para possibilitar a evolução do processo educacional.

Dentro desse contexto, em uma visão social geral, com base em uma lógica de poder maniqueísta, podemos considerá-los uma minoria oprimida por uma cultura ouvinte, pois a surdez, assim como outro tipo de “deficiência”, apenas altera a relação perceptiva do indivíduo com o seu mundo externo – meio ambiente - mas não a inviabiliza, ou sequer a torna menos complexa que a capacidade interativa de um ouvinte.

Os Surdos estabelecem vínculos próprios, muitas vezes diferentes daqueles fixados pela cultura ouvinte, o que cria em quem se disponha a trabalhar com eles a necessidade de aprender e compreender os mecanismos inter-relacionais deles com seu meio. Sendo assim, a primeira

grande barreira é a destruição do estereótipo, para que se possa aceitar a existência de uma identidade sócio-cultural própria do Surdo e mecanismos diferenciados de percepção e compreensão da realidade.

A teoria sócio-interacionista de Vygotsky aponta para uma nova compreensão do desenvolvimento humano, na qual precocemente a criança já possui capacidade potencial de operar com signos. Os signos, os instrumentos psicológicos, ou as criações artificiais, são estímulos convencionais que, na convivência social, atuam sobre o aspecto psicológico do homem, e têm por fundamento a imaginação, necessária ao ser humano.

“Os signos são a linguagem, as formas numéricas e cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos, enfim todo gênero de signos convencionais.” (MOLON, 1995, p.116)

Os signos e a linguagem estão encarnados em determinadas condições sociais, históricas e ideológicas. O sujeito controla a sua conduta através da linguagem que são signos apresentados às normas sociais e às regras convencionais e não por meio da linguagem fundamentada no domínio arbitrário e autônomo do próprio signo. A palavra não é uma possibilidade a mais de realização semiótica; é a possibilidade central. (GOÉS, 1999)

Como aponta GOLDFELD (1997), Vygotsky diferenciou significado de sentido, pois o significado é compartilhado socialmente, e o sentido é particular para cada indivíduo, surge no momento do diálogo, dependendo da situação contextual e dos interlocutores, como o exemplo:

“ A palavra cachorro tem um significado compartilhado por toda a comunidade falante da língua portuguesa. Se refere a um animal quadrúpede, mamífero etc. Porém o sentido desta palavra não pode ser entendido fora de seu contexto. Podemos utilizar a palavra cachorro no sentido figurado: “ João é feio pra cachorro”. Pode-se utilizar, ainda, o significado usual da palavra cachorro com sentidos diferentes. Por exemplo: “ Vi o cachorro na rua e saí correndo porque fiquei com medo” ou “ Vi o cachorro na rua e saí correndo para abraça-lo”. O significado da palavra cachorro é igual nas duas frases, mas na primeira ela tem um sentido ligado ao desprazer, provoca medo. Na segunda frase, seu sentido está ligado ao prazer, ao carinho. Temos ainda frases de duplo sentido como “ O cachorro do meu vizinho”, que pode se referir ao cachorro do vizinho ou ao próprio vizinho, como uma forma de xinga-lo. Apenas o contexto pode esclarecer aos interlocutores o sentido das enunciações”.(p.61)

Como os signos são construídos socialmente, cada cultura ou grupo social pode formar signos próprios que determinam sua identidade. No que se refere à comunicação, os Surdos têm signos diferentes dos ouvintes, uma vez que construíram mais signos visuais que facilitam a comunicação e o entendimento de mundo, ao passo que os ouvintes possuem mais signos auditivos para a mesma função de se comunicar. Isso reforça a idéia de que a pessoa Surda não é deficiente, mas utiliza-se de signos diferentes na sua maneira de compreender o mundo; do mesmo modo, por pertencer à mesma sociedade do ouvinte, há signos comuns que os aproxima.

Para interagir com o meio, a pessoa que não escuta desenvolve seu lado visual para as pequenas coisas ou para os mínimos detalhes, uma vez que seu campo de observação fica ampliado, pois necessita de todas as informações que pode conseguir pela visão; o ouvinte pode deixar de desenvolver algumas habilidades de observação pela falta de necessidade. Essas são

algumas características que fazem a pessoa surda apenas diferente da ouvinte. É interessante apontar algumas dessas diferenças no dia-a-dia: o ouvinte, pela boa educação, não pode comer e conversar ao mesmo tempo, enquanto o Surdo pode fazer isso normalmente, pois não precisa abrir a boca para conversar; na mesma lógica, um Surdo não conversa no cinema ou num local escuro, mas pode conversar debaixo d'água ou em local barulhento, pode dormir tranqüilamente com ruídos sonoros, mas acorda ao acender a luz.

Poderiam ser dados muitos exemplos para a constatação da existência de construções interativas diferentes, o que solidifica a idéia de que os Surdos têm uma cultura própria, com referências próprias, como afirma Skiliar:

“É uma perda de tempo usar os signos que os Surdos não têm, nós temos a nossa comunicação visual, temos a nossa própria língua, a língua de sinais permite que o Surdo crie a sua linguagem interior, entenda os conceitos da vida, e além disso também permite que o Surdo tenha formação de linguagem e pensamento, tenha orgulho de sua diferença, e além do mais é uma língua mais rica do que a falada, como já está comprovado nas pesquisas a que me lancei na área da Surdez.” (Skiliar, 1998,p.28).

Há a crença entre a comunidade de ouvintes, que ser ouvinte é melhor que ser Surdo, essa visão parte da premissa equivocada que ser Surdo é o resultado de uma perda. Tal ponto de vista se firma na hipótese de que, para a maioria dos seres humanos, a audição é uma habilidade “disponível” para sua interação com o mundo. Mas nos parece que tais afirmativas partem de pontos de vista simplificadores e generalizantes que não correspondem à realidade concreta.

Em crítica a este ponto de vista, poderíamos dizer que existe uma ideologia ouvintista

predominante, e que seus referenciais se tornam paradigmas de classificação, que geram a exclusão do diferente. Skiliar discorre sobre o ouvintismo:

“Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.” (Skiliar, 1998, p. 15)

Podemos inferir que a diferença é a regra, posto que nenhum ser humano é exatamente igual a outro. A tendência das generalizações é muito mais fruto de uma cultura baseada em sociedades de massa que se unem pelos mais diversos motivos e estímulos sociais. Sendo assim, numa metáfora, podemos citar uma massa invisível, que sempre existiu na Terra, mas que apenas foi reconhecida como tal a partir da descoberta do microscópio - a massa de espermatozoides. Milhões desses sobreviventes põem-se a um só tempo, tentando projetar o seu próprio caminho. Aparentemente, são todos iguais entre si, reunidos em grande aglomeração. Todos têm o mesmo objetivo, no entanto, com exceção de um deles, todos ficam pelo caminho. Poder-se-ia dizer que eles não são seres humanos e, logicamente, também não poderíamos considerá-los uma massa. Cada ser vivo desses traz consigo toda a árvore genealógica de seus antepassados, ou seja, cada um deles os representa. É uma grande surpresa reencontrá-los aqui, entre uma existência humana e outra e sob formas bastante diferentes: todas as bagagens numa única e minúscula criatura invisível e como tal, em quantidades tão difíceis de contar numericamente, no entanto com uma função vital tão importante. (Canetti, 1998, p. 46)

Dentro dessa idéia, o Surdo não é melhor nem pior que o ouvinte, mas diferente. A surdez

não se trata necessariamente de uma perda, mas de uma diferença.

Nelson Pimenta (2004), em artigo publicado na Revista Sentidos, relata que, se considerarmos a situação, por exemplo, dos Surdos congênitos, eles não tratam sua “diferença” como uma “perda”, pois eles não têm a sensação de perda auditiva, exemplifica:

“Cresci sem perceber que era diferente, pois na minha família todos, ouvintes e Surdos, se comunicam em língua de sinais. Somente na adolescência descobri que era surdo e a maioria das pessoas não. (...) Esse atraso na descoberta da diferença foi benéfico. Pois adquiri uma integridade forte e uma auto-estima elevada.” (p. 37)

Portando, devemos pensar que existem elementos suficientes para falarmos que – e os Surdos assim defendem – há uma Cultura Surda e isso, por sua vez, permite entender que eles têm uma identidade própria. Falar em Cultura Surda, portanto, significa também evocar uma questão identitária.

A cultura é o instrumento pelo qual uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas. O reconhecimento da comunidade cria o amálgama necessário à construção de identidade.

A identidade que o Surdo assume dentro da sociedade vai determinar sua relação com a cultura surda e refletir os eventuais problemas decorrentes da maior ou menor proximidade com esta.

1.1 Classificação, conceituação de Surdo e Deficiente Auditivo e Identidade dos Surdos

A questão da terminologia *Deficiente Auditivo* e *Surdo* é mais que uma simples classificação técnica ou convenção designativa de um grupo de pessoas; sua razão tanto pode ser inserida em um campo teórico científico, como trazer uma conotação sócio-cultural.

A designação de um determinado grupo de pessoas, como nos ensina Ana Dorziat (1999), “reflete uma visão sobre elas e, em muitos casos, concepções preconceituosas frente a determinados fenômenos”, mas há a necessidade de esclarecermos como os profissionais que lidam com pessoas que não ouvem usam essa terminologia e quais são seus contextos aplicativos.

Para alimentar tal discussão, temos que explicitar que a “Comunidade de Surdos de São Paulo pede a utilização do termo ‘Surdo’, (...), pois não deseja que seus membros sejam chamados Deficientes Auditivos.”, como nos informa Moura (2000, p. 73), deixando clara a concepção sócio-cultural pretendida por essa comunidade.

Embora muito utilizado por profissionais ligados à educação dos Surdos, o termo *Deficiente Auditivo* é criticado por refletir uma visão médico-organicista, a qual o Surdo é tido como alguém que apresenta uma patologia a ser tratada, ele é tratado como um portador de *deficiência*. (Behares, 1993)

Sem dúvida, um dos primeiros passos a serem considerados para o encaminhamento educacional da criança é o diagnóstico médico e/ou paramédico do grau de perda auditiva. A visão clínica é o mais importante indicador para a previsão do desenvolvimento educacional e da linguagem (Dorziat, 1999).

A classificação de Deficiente Auditivo (DA), que determina o grau da perda de audição

por decibéis (dB), [que é a medida do som], consiste numa variação de 0 a 140 dB ao ouvido humano, como mostra Bevilacqua (1987):

- Avião - 140 dB - dor
- Motocicleta - 110 dB desconforto
- Voz muito forte - 95 dB
- Voz forte - 80 dB
- Voz normal - 65 dB
- Voz fraca - 50 dB
- Cochicho - 35 dB

Através dessa classificação de decibéis, as pessoas são avaliadas. É possível saber então quem tem prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), como consta na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) e dá ênfase aos portadores de Deficiência Auditiva.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, propõem-se as seguintes características aos Surdos:

“Deficiência Auditiva – perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede, o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.’ (p. 25)

A concepção médica serve àquele que pretende trabalhar com os Surdos como um parâmetro para o encaminhamento de sua educação formal, pois a partir deste, o educador poderá estabelecer estratégias e definir quais os meios que serão empregados durante o processo educacional, ou seja, qual a filosofia educacional que será adotada de forma predominante.

Essa visão clínica, que determina o grau e o tipo da perda auditiva, não deve ser considerada como único parâmetro, como propõem Cruickshank e Jonhson (1982), posto que outros fatores podem influenciar na seleção das estratégias educacionais e no desenvolvimento do Surdo, tais como a *idade em que o déficit auditivo foi instalado* – pré ou pós-lingüístico, antes ou depois da aquisição da linguagem –, *a inteligência* e a *áudio-habilidade* – capacidade auditiva de aplicar significado ao som –, *período em que os pais reconhecem a perda auditiva* e o grau de *envolvimento desta na educação das crianças*, eventuais *problemas físicos associados*, entre tantos outros.

Pode-se dizer que existe uma certa carga de preconceito para com o termo *Deficiente Auditivo* que é associado, em um primeiro momento, a uma linguagem médico-técnica.

O Surdo refere-se a si mesmo e aos seus pares, como *Surdos*, *Deficiente Auditivo* – afora a conotação clínica – é um termo utilizado na comunidade surda como pejorativo, uma vez que, dependendo do grau da deficiência e de adaptação à cultura ouvinte, o “Deficiente Auditivo”, principalmente aquele que usa aparelho para amplificação sonora, acaba sendo hostilizado ou segregado pelo Surdo e tratado como alguém que renega sua condição, sua comunidade e sua cultura.

Do exposto até o presente momento, podemos extrair algumas observações que reforçam

a premissa da existência da identidade e da cultura do Surdo, fato que auxilia muito o profissional da educação, assim como aquele que pretende desenvolver qualquer tipo de atividade educacional com Surdos, a definir e selecionar as estratégias de abordagem e ensino.

Considerando uma visão geral, podemos afirmar que temos os *ouvintes*, os *Deficientes Auditivos* e os *Surdos*. Na conceituação de ouvintes e Surdos, prevalece o aspecto sócio-cultural de referência dualista, enquanto na de Deficiente Auditivo temos um misto de conceituação médico-organicista – quando a consideramos como mero padrão técnico de referência – e sócio-cultural – Surdo que, por ter a possibilidade de se submeter a um processo educacional baseado no ouvintismo, acaba sendo hostilizado ou segregado pela comunidade surda, ao mesmo tempo em que não é plenamente aceito pela comunidade ouvintista. Vemos então que o Deficiente Auditivo pode carregar consigo, pela e por definição, uma crise constante de identidade.

A preferência dos Surdos por se relacionar com seus semelhantes e o contato com outros Surdos permitem a transmissão das experiências boas e traumáticas adquiridas no mundo dos ouvintes. Esta troca e a identificação de seus pares fortalece sua identidade e traz a sensação de segurança, pelo pertencimento a um grupo.

O compartilhar experiências, invariavelmente referentes aos problemas de comunicação na escola, em casa, na igreja, enfim, no cotidiano, faz com que este encontro Surdo-Surdo, comentando a relação Surdo-Ouvinte, Ouvinte-Surdo, Surdo-Surdo, crie um elo referencial sócio-cultural que possibilita falarmos em uma Comunidade Surda.

Esta comunidade, por sua vez, desenvolve programações sociais– festas, churrascos, missas, encontros – e determina *points* – praças da cidade, terminais de ônibus, bares da cidade, shoppings – para possibilitar ao Surdo uma troca de informações dentro de “seu ambiente”, onde ele se sinta mais seguro, e a complexidade das relações e interações é minimizada em face de

uma menor barreira comunicacional e de uma identidade surda.

A possibilidade de uma identidade surda leva autores como Skiliar (1998); Perlin (1998) e Moura (2000) a questionarem não a existência dessa identidade, mas sua derivação da cultura ouvintista ou da cultura surda.

Nesse sentido, seguimos a mesma linha de pensamento de Perlin, em crítica à influência do poder ouvintista, que busca demonstrar o prejuízo causado por esta na construção das Identidades surdas:

“...é evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo Surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito Surdo” (Perlin, 2000, p. 12)

Para melhor esclarecer esse assunto, Perlin (1998) buscou classificar as identidades surdas, levando em consideração fatores sociais, familiares e a influência do poder ouvintista; e, em sua categorização, determina como relevantes, também, as diferenças entre os Surdos:

- a) Identidade Surda - são as pessoas que têm identidade surda plena, geralmente são filhos de pais Surdos, têm consciência surda, são mais politizados, têm consciência da diferença e têm a língua de sinais como a língua nativa. Usam recursos e comunicações visuais.
- b) Identidade Surda Híbrida - são Surdos que nasceram ouvintes e posteriormente se tornam Surdos, conhecem a estrutura do português

falado.

- c) Identidade Surda de Transcrição - Nesta categoria, os Surdos que são oralizados, foram mantidos numa comunicação auditiva, são filhos de pais ouvintes, e tardiamente descobrem a comunidade surda, e nesta transição, os Surdos estereotipados, acham os ouvintes como superiores a eles.
- d) Identidade Surda incompleta – São aqueles Surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista, eles são submetidos a um controle que os faz negar sua identidade surda, o convívio com outros Surdos é evitado, assim como a presença em comunidades. Eles são submetidos obrigatoriamente a uma cultura ouvintista, mesmo contra sua vontade, o que faz com que não tenham meios de desenvolver uma identidade surda completa.
- e) Identidade Surda Flutuante – os Surdos têm consciência ou não da própria surdez, vítima da ideologia ouvintista. São Surdos conformados e acomodados a situações impostas pelo ouvintismo, não têm militância pela causa surda. São Surdos que oscilam de uma comunidade a outra, não conseguem viver em harmonia, em nenhuma comunidade, por falta de comunicação com ouvintes e pela falta de Língua de Sinais com Surdos, ou seja, o Surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte.

Partindo desta classificação, temos que considerar que a identidade surda passa por processos de interação social variado e isso faz com que tenhamos que analisar os mecanismos

de construção da identidade para tornar mais abrangente a análise desta, posto que esse conceito ainda não se faz entre os estudiosos.

1.2 A construção da identidade e seus problemas

A construção da bagagem cultural, do espectro de conhecimentos do indivíduo, está sempre condicionada a estímulos e pressões do meio social. A construção da identidade surda, como um produto derivado deste processo, surge a partir da constatação e da aceitação de uma visão diferente de realidade e dos meios próprios que o Surdo tem para interagir.

Portanto, é fundamental identificarmos algumas das ocorrências mais comuns que determinam a reafirmação da idéia de uma identidade surda no meio social; só assim, poderemos tentar compreender um pouco melhor o universo Surdo.

Como professora para Surdos, desde 1993 até 2003, em Classe Especial do Estado e atualmente na Sala de Recursos, lembro-me do início da carreira, dos gestos que os alunos utilizavam, posto que eles não correspondiam a um padrão oficial de Libras, embora para eles fossem aqueles meios aptos para garantir a comunicação. Na época não existiam cursos de Língua de sinais como atualmente, exceto em Igrejas Evangélicas, e em parte atribuíamos essas adaptações a esse fato.

Nos congressos de surdez, cada vez mais, verificávamos o desenvolvimento de “dialetos” de sinais. Uma prática, de certa forma, comum, mais ligada a questões lingüísticas, que a procedimentos educacionais, e algumas destas experiências comunicativas se mostravam eficientes quando aplicadas para os Surdos de Sorocaba.

Em muitos desses encontros, as reprimendas que realizávamos com nossos alunos acabavam sendo dirigidas a nós, pois havia a cobrança dos Surdos quanto à língua de sinais. Era imperativo aprimorá-la, utilizá-la, chegando até mesmo ao ponto de alguns pedirem para deixarmos de utilizar o aparelho para participar mais da comunidade surda e não da dos ouvintes.

Vivendo esta dualidade, Surdo/ouvinte, pudemos experimentar a crise de identidade que gera a denominação Deficiente Auditivo, e as diferenças que existem no universo da Surdez.

Até hoje, é estranho nos autodenominarmos Surdos pois, quando utilizamos o aparelho de amplificação sonora, este nos garante uma boa escuta. Reconhecemos nossa diferença é difícil mas, quando sem o aparelho, assumimos plenamente a condição de Surdo, pois não existem estímulos auditivos perceptíveis. Nestes momentos, a assunção da identidade surda é plena.

Não é só a comunidade de surdos de São Paulo que prefere ser denominada assim. Em documento elaborado pela comunidade surda, a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos(1), foi proposto:¹

“Substituir o termo ‘Deficiente Auditivo’ por Surdo considerando que o Deficiente Auditivo e o Surdo não têm a mesma identidade: o Deficiente Auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos, o Surdo usa comunicação visual (Língua de sinais) e não usa comunicação auditiva.”

Pinto, ao discorrer sobre a questão da identidade, busca dissecar certos termos controversos e pontualiza:

¹ Realizado em Porto Alegre no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

“A discussão sobre os termos diferença e deficiência se presta aos olhares, vivências, conhecimentos diversos da sociedade, do imaginário social e se faz necessário esclarecê-los. Portanto, a minha primeira tarefa é permear uma diversidade de conceitos e termos, particularmente nos campos da antropologia e da medicina”
.(Pinto, 2000, p. 34)

O “problema” da surdez é, já, em tese, multidisciplinar, e ainda sofre com sua reflexão distorcida no plano social. Assim, continua o autor:

“...a questão da surdez, estereotipada pelo imaginário social como algo deficiente, de menos valia e patológico, se fez testemunha de forma árdua e marcante. A discussão dentro de uma visão clínico-patológica não é o objetivo deste trabalho, visto que esta não é perspectiva a ser aspirada pela Comunidade Surda, pelos pesquisadores Surdos e ouvintes. Estabelecer uma nova perspectiva que vise reconhecimento à Identidade Cultural Surda é a prioridade máxima.” .(Pinto, 2000, p. 34)

É patente que os Surdos necessitam do visual, da Língua de Sinais, a língua visual é a base da sua cultura e da sua lingüística. Talvez daí venha o preconceito para com o Deficiente Auditivo, pois este já trabalha com a parte auditiva, atrelada à visão, o que dá resultados muito bons. Segundo PERLIN (1998, p.56), *ser Surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva.*

Na revista Sentidos, vemos esta discussão:

“Deficiente Auditivo ou Surdo? Essa é uma pergunta que, para muitos especialistas da fala e da audição, tem como resposta as duas alternativas. Mas há também os que defendem que o Surdo é Surdo e, diferentemente de pessoas com outras deficiências, não pode passar por um processo de reabilitação. Ele compensaria a sua surdez por meio do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) – a única por meio da qual se comunicaria – e pela convivência com outros Surdos. (Oliveira, 2004, p.23)

Mesmo na denominação *Surdo*, há concepções de nomenclatura que pretendem eliminar equívocos na comunidade Surda norte-americana, por exemplo, o termo Surdez (com S maiúsculo) é utilizado para designar um grupo lingüístico e cultural, ao passo que o termo Surdez (com s minúsculo) o é para designar uma condição física, a falta de audição, segundo Sacks (1989).

A questão fica situada no âmbito da língua utilizada e assumida pelo Surdo.

Se deixarmos um momento de lado a identidade surda e nos voltarmos para a questão da comunicação entre pessoas, avaliando o poder da língua, poderemos afirmar que ela é o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura, ela é responsável por boa parte dos processos de conhecimento da realidade que nos rodeia. Em sendo assim, o não reconhecimento da língua gera a privação da identidade cultural.

Não é incomum nos depararmos com afirmações de que língua e cultura e língua e pensamento são intimamente ligados e que a ausência de um implica na do outro. Neste sentido, Gagnetli expõe:

“ Aprender uma língua estrangeira, antes de tudo, é assimilar uma cultura diversa: da comida ao clima, da forma de viver ou a forma de amar, da fé ao desejo, da superstição à moda, do gesto à palavra da palavra às diversas formas de relacionamento com o outro”.

(...)

“Ao aprender uma língua é necessário também compreender que muitas vezes, sem o conhecimento da história do país em questão, muitas metáforas e expressões idiomáticas não significam nada para o aprendiz”. (Gagnetli, 2003, p. 08).

Se isso se dá com uma língua estrangeira, como ficaria então a situação dos Surdos e/ou Deficientes Auditivos?

2. O Surdo no Ensino Regular

Este capítulo pretende mostrar as questões de legislação sobre a inclusão do aluno Surdo na rede regular de ensino, as sugestões para os professores sobre a inclusão e, além disso, analisar os alunos Surdos conhecendo as filosofias educacionais em sua comunicação e o contexto do processo pedagógico.

2.1 Aspectos legais

Todo o processo de inclusão de alunos, na rede regular de ensino, não depende apenas da legislação, deve contar principalmente com vontade política e econômica para fazer cumprir determinações importantes para a inclusão de todos com qualidade de ensino.

Mas, sem dúvida, as questões legais asseguram direitos importantes para se conseguir um processo inclusivo efetivo. O que temos de mais recente na legislação nacional é a Resolução CNB/CBE nº 02 de 11.9.01, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Esta resolução, que tem força de lei, foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação em conformidade com os seguintes dispositivos legais:

- Artigo 9º, alínea “c” da Lei federal nº 4.024, de 20.12.61;
- Capítulos I, II e III, Título V da Lei Federal nº 9.131, de 25.11.95;
- Artigos 58 a 60 da Lei federal nº 9.394, de 20.12.96, conhecida como a LDBEN – Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo Ministro da Educação em 15.8.01, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Lei federal nº 7.853, de 24.10.89, regulamentada pelo Decreto nº 3.2298, de 20.12.99, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

A Resolução CNB/CBE nº 2 e o Parecer CNE/CEB nº17/2001, tiveram como base filosófica a Declaração de Salamanca (1994) da Organização das Nações Unidas - ONU.

O artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, sintetiza texto da Declaração de Salamanca, quando diz:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

No seu artigo 7.º, preceitua que *“O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.”*

Em uma interpretação gramatical, podemos verificar que a lei exige a inclusão de crianças e adolescentes especiais nas escolas públicas.

Não há especificação, no entanto, quanto à forma de fiscalização em torno do cumprimento da Resolução CNB/CBE nº 2, portanto, essa poderá ocorrer por diversas formas e fontes.

Por isso, qualquer cidadão tem o direito de exigir que se cumpra a lei; mas para tanto, ele precisa estar informado sobre a legislação vigente.

De uma forma geral, a execução dessa lei está acontecendo em todo o Brasil através das seguintes instâncias, entre outras:

- Secretarias Estaduais e Municipais de Educação;
- Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente;
- Coordenadorias ou Conselhos Estaduais e Municipais da Pessoa com Deficiência;
- Organizações de pessoas com deficiência
- Instituições prestadoras de serviço de reabilitação;
- Ministérios Públicos de cada Estado;
- Varas da Infância e da Juventude.

O artigo 8º, inciso I, da Lei federal nº 7.853, de 24.10.89, regulamentada pelo Decreto n.º 3.298, de 20.12.99, diz:

“Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.”

Segundo a experiência profissional da autora deste texto, colegas educadores e

funcionários da escola que tem um aluno Surdo tecem comentários quanto à descrença em sua adaptação, em sua dificuldade de socialização e em sua capacidade de cognição em comparação aos alunos ouvintes.

Tanto que, o aluno Surdo é estereotipado como um percalço, um problema quase insolúvel. Quando recebe em sua classe (de ouvintes) um aluno Surdo, a primeira reação do professor é quase sempre: - “ Como vou falar com esse aluno? Olha! Eu não estou preparado para enfrentar! Não sou especialista! Como posso ensiná-lo?”

A simples possibilidade de uma relação educacional diferente faz com que alguns educadores se sintam inseguros, despreparados, aflitos, confusos, podendo gerar a primeira barreira: a do rótulo e do estereótipo que, por sua vez, traz consigo a segunda: - a da *comunicação*. Claro que tal fato está diretamente ligado a não terem tido oportunidade de convivência com uma diferença desse tipo aliada a uma ausência de preparo e apoio para vivenciar essa nova experiência.

Lorenzetti (2003) traduz sua experiência, dizendo que “*quanto ao primeiro encontro com o aluno Surdo, as falas das professoras demonstram os sentimentos de medo do desconhecido e as dificuldades encontradas para lidar com as diferenças*”.

Trabalhar com diferenças exige mudanças na escola, sejam estruturais no ambiente que deve se preparar para receber pessoas com dificuldades de acesso físico, seja na didática para receber crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, seja nos estímulos perceptivos para alunos com dificuldades de visão, audição, enfim, preparar-se para um ambiente físico, psicológico e pedagógico que realmente inclua, que valorize as diferenças. A permanência de um único tipo de escola leva à discriminação; a escola que precisa se adaptar às necessidades do aluno e não o inverso. A Declaração de Salamanca pontua:

“... que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (§7); (...) as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz (§8); (...) deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas complementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo (§32).”
(1994,p.23.34)

Muito longe da defesa de “transferir o problema” para o educador, o ponto é que o sistema educacional deve se preparar para recepcionar as crianças com necessidades especiais.

A inclusão é um processo de exercício de convivência entre culturas e, por isso, parte da necessidade de apoio, concreto, tanto para Surdos como para ouvintes, para que eles possam saber um pouco mais uns sobre os outros, conhecer a outra cultura, para aprenderem a respeitá-la e conviver com ela sem que haja choques. O apoio, nesse caso, não só é fundamental, é essencial para o sucesso da inclusão.

Além disso, está pactuado no documento Declaração de Salamanca que *“os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesse diferentes (&28)”*.(p.33)

Quanto aos benefícios ao desenvolvimento das crianças que vivenciam a inclusão, pontua:

“O direito de toda criança à educação foi proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (§2)”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994,P.17)

Manter escolas comuns, com esta orientação inclusiva, é a forma mais eficaz de combater a discriminação, criando a participação de comunidades, adaptando a sociedade para a inclusão e, conseqüentemente, a educação para todos; além disso, elas oferecem uma educação eficiente e eficaz para maioria das crianças e com isso a melhoria da relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

A inclusão é um movimento internacional, como ficou explícito na Declaração de Salamanca da ONU, que veio a estabelecer linhas mestras para este processo, partindo das premissas propostas em sua declaração anterior, Educação para Todos, de 1990.

Essas declarações da ONU procuram abarcar todos os excluídos, reafirmando que eles têm direitos iguais a todas as populações em todos os países. Nessas jornadas de discussão, os membros participantes pensaram não só no portador de deficiência, mas também no menino de rua, no favelado, no negro, na mulher, etc., ou seja, pensaram em uma real educação para todos.

No Brasil, estamos começando a buscar maneiras próprias para abordar o desafio que é a inclusão, não só do deficiente, mas de todos aqueles que ficam às margens do atual sistema educacional.

Gil, comentando essa situação, expõe:

“Não se pode ‘jogar’ a criança Surda em uma escola ou em uma classe comum, alegando a necessidade de ‘inserir-la’ na escola regular; essa atitude mostra que não há um reconhecimento da necessidade da criança Surda de ter um atendimento cuidadoso, para que desenvolva suas habilidades comunicativas”. Gil (Gil, 2002, p.10).

Na atual proposta brasileira, mais inclusiva, o sistema educacional traz a criança com surdez para dentro da sala de aula, junto com os alunos (ouvintes). Para tanto, se espera que a escola, seus professores, funcionários e o próprio aluno Surdo contem com dispositivos que auxiliem seu pleno desenvolvimento escolar, sem sacrifícios.

No entanto, a inclusão na escola comum, principalmente no Ensino Fundamental, traz mais obstáculos que alguns dispositivos de lei possam superar, pois a realidade dos portadores de deficiência não é única; e mesmo os Surdos apresentam necessidades variadas.

2.2 A inclusão na sala regular de ensino

A inclusão da criança com surdez em classe comum da escola regular terá tanto mais chance de sucesso se for planejada a partir de um estudo de cada caso, individualmente, dentro do ambiente escolar e levando em consideração o público alvo e, de modo gradativo, de tal forma que não crie traumas desnecessários ou situações limite constrangedoras.

Como primeiro passo, é fundamental verificar se a criança Surda está preparada para

freqüentar uma classe comum. Devem ser consideradas nesta análise as diferenças, principalmente as que se referem à linguagem, pois elas serão evidenciadas pela comparação com os colegas ouvintes.

O professor incumbido de realizar esta análise deve dispor do maior número de dados possível – parecer médico, resultados das avaliações audiológicas periódicas, informações da fonoaudióloga, da família, psicólogo, em suma, tudo aquilo que venha a possibilitar uma ampla análise – e, na medida do possível e do necessário, compartilhar estes dados com o aluno, sua família e seus professores para que eles atuem ativamente no processo de inclusão, dispondo de dados que lhes permita entender melhor o que a falta de audição pode acarretar. Isso possibilitará, a todos, uma maior compreensão e previsão do tipo de reação que a criança terá no ambiente escolar.

Como suporte dessas atuações, devem existir escolas que ofereçam aparato de apoio, como prevê o Parecer n. 17/2001 expedido nos autos do processo n. 23001-000184/2001-92, pela Câmara de Educação Básica do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, aprovado em 03.07.2001 (p.23):

“Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

a) Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

b) *Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de 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 representem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.*

c) *Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.*

d) *Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos Surdos, Surdos-Cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.”*

A efetividade da inclusão depende da colaboração de todos que estejam envolvidos no processo educacional – a escola, as instituições, a família – para que realmente ocorra.

Sassaki demonstra e exemplifica esta questão:

“...o papel da família, das instituições e da sociedade no processo de implementação da inclusão escolar extrapola a questão da deficiência. Pois quando falamos em educação inclusiva não estamos falando tão somente de crianças e adolescentes com deficiências físicas, mentais, auditivas, visuais e múltiplas. Estamos falando de crianças,

adolescentes, jovens e adultos que tenham necessidade educacionais especiais decorrentes de uma variedade de situações em que essas pessoas se encontrem. Poderíamos citar, além das deficiências, situações que envolvem a vida nas ruas, os transtornos mentais, os problemas de conduta, a superdotação, os distúrbios do déficit de atenção com hiperatividade, a síndrome de Tourette, os distúrbios obsessivos compulsivos, as insuficiências orgânicas, o autismo as dificuldades de aprendizagem, os distúrbios emocionais, o vírus HIV, as conseqüências da gravidez com drogadicção etc.

O papel da família, dentro do paradigma da inclusão, se amplia drasticamente, pois agora os pais são considerados parceiros da missão educativa junto com os professores. Eles participam de todo o processo educativo, desde o planejamento dos objetivos escolares individuais de seus filhos até a avaliação dos resultados obtidos, passando pelos ajustes intermediários de objetivos e metodologias ao longo de cada ano letivo. Os pais têm também participação destacada na educação dos professores comuns e dos alunos sem deficiência, orientando e esclarecendo a respeito das melhores práticas em relação a seus filhos.” (Sasaki, 1998, p.8-9)

Há pais que muitas vezes não aceitam bem a diferença dos filhos, que só pode ser superada após trilhar um difícil caminho que envolve quebras de tabus e mudanças de valores.

Podemos afirmar com clareza que a inclusão é um processo que necessita de tempo, de ações contínuas realizadas a curto, médio e longo prazo.

Como a preparação e a capacitação dos educadores depende de ações políticas públicas e políticas educacionais, deve ser responsabilidade de cada cidadão cobrá-las estas de seus governos.

Como se trata de tendência mundial, é sempre bom buscarmos subsídios em outras realidades, outras experiências, para que possamos adaptá-las à nossa realidade, uma vez que tal

mudança não deve cingir apenas o ambiente escolar.

A pesquisa de Bortelo mostrou a necessidade de um número maior de profissionais especializados e preparados para atuar com portadores de deficiência auditiva junto com educadores:

“Os resultados apontam para a necessidade de incluí-los garantindo que profissionais especializados instrumentalizem o professor, garantindo, não só a oportunidade de convivência com seus pares, mas a competência acadêmica a que têm direito.” (Bortelo, 2003, p. 50),

Os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) são propiciar aos professores subsídios à elaboração e/ou à reelaboração do currículo, para que o projeto pedagógico seja aplicado em função da cidadania do aluno. *“A educação especial é concebida como modalidade de educação escolar complementar e necessária para que alunos com necessidades educacionais especiais alcancem os fins da educação geral.”*

O professor deve adotar a proposta curricular do ensino regular, com adaptações que possibilitem para o Surdo, utilizando sistemas de comunicação alternativos, como a Língua de Sinais, a mímica, o desenho, a expressão corporal, os recursos e os materiais pedagógicos concretos que dêem mais valor para o visual. Dessa forma, o Surdo desenvolve melhor a sua aprendizagem.

Em sala de aula, os professores precisam de apoio, de sugestões e de medidas diferenciadas para o aluno Surdo, como citado por Gil:

- *Os alunos com deficiência auditiva devem ficar sempre na primeira fila na sala de aula. Se possível, o aluno deve utilizar um recurso acústico (Prótese auditiva e/ou Sistema FM), para amplificar o som da sala;*
- *Há alunos que conseguem ler os movimentos dos lábios. Assim, o professor e os colegas devem falar o mais claramente possível, evitando voltar-se de costas enquanto fala. É extremamente difícil para estes alunos anotarem as aulas, durante a exposição oral da matéria, principalmente aqueles que fazem leitura labial enquanto o professor fala;*
- *É sempre útil fornecer uma cópia dos textos com antecedência, assim como uma lista da terminologia técnica utilizada na disciplina, para o aluno tomar conhecimento das palavras e do conteúdo da aula a ser lecionada. Pode também justificar-se a utilização de um intérprete (uso de língua de sinais);*
- *Este estudante poderá necessitar de tempo extra para responder aos testes;*
- *O professor deve falar com naturalidade e clareza, não exagerando no tom de voz;*
- *O professor deve evitar estar em frente à janela ou outras fontes de luz, pois o reflexo pode obstruir a visão;*
- *Quando falar, não bloqueie a área à volta da boca;*
- *Quando utilizar o quadro ou outros materiais de apoio audiovisual, primeiro exponha os materiais e só depois explique ou vice-versa (ex.: escreva o exercício no quadro ou no caderno e explique depois e não simultaneamente);*
- *Escreva no quadro ou no caderno do aluno datas e informações importantes, para assegurar que foram entendidas;*
- *Durante os exames, o aluno deverá ocupar um lugar na fila da frente para melhor ouvir esclarecimentos do docente. Um pequeno toque no ombro do aluno poderá ser*

um bom sistema para lhe chamar a atenção, antes de fazer um esclarecimento.”(Gil, 2002, p.12-13)

Fixa ainda, a autora, algumas regras de tratamento para com pessoas Surdas:

- “• Não é correto dizer que alguém é Surdo-Mudo. Muitas pessoas Surdas não falam porque não aprenderam a falar. Muitas fazem a leitura labial, outras não;*
- Quando você quiser falar com uma pessoa Surda, se ela não estiver prestando atenção em você, acene para ela ou toque em seu braço levemente;*
- Quando estiver conversando com uma pessoa Surda, fale de maneira clara, pronunciando bem as palavras, mas não exagere. Use a sua velocidade normal, a não ser que lhe peçam para falar mais devagar;*
- Use o tom normal de voz, a não ser que lhe peçam para falar mais alto. Gritar nunca adianta;*
- Fale diretamente com a pessoa, não de lado ou atrás dela. Faça com que a sua boca esteja bem visível. Gesticular ou segurar algo em frente à boca torna impossível a leitura labial. Usar bigode também atrapalha;*
- Seja expressivo ao falar. Como as pessoas surdas não podem ouvir mudanças sutis de tom de voz que indicam sentimentos de alegria, tristeza, sarcasmo ou seriedade, as expressões faciais, os gestos e o movimento do seu corpo serão excelentes indicações do que você quer dizer;*
- Enquanto estiver conversando, mantenha sempre contato visual, se você desviar o olhar, a pessoa Surda pode achar que a conversa terminou;*
- Nem sempre a pessoa Surda tem uma boa dicção. Se tiver dificuldade para compreender o que ela está dizendo, não se acanhe em pedir para que repita.*

Geralmente, as pessoas Surdas não se incomodam de se repetir para que sejam entendidas;

- *Se for necessário, comunique-se através de bilhetes. O importante é se comunicar. O método não é tão importante.*
- *Quando a pessoa Surda estiver acompanhada de um intérprete, dirija-se à pessoa Surda, não ao intérprete.” (Gil, 2002, p.13).*

Sabemos que é fundamental o investimento em treinamento para os professores; é impossível prepará-los para esta diversidade com um vídeo de meia hora ou um manual resumido. O treinamento e o aperfeiçoamento devem ser oferecidos de forma contínua durante os procedimentos inclusivos, para que este profissional possa, frente aos obstáculos do cotidiano, socializar sua experiência com outros profissionais e com alguém mais experiente que possa auxiliá-lo na solução do problema.

Por isso ações devem ser contínuas a curto, médio e longo prazos. O aprimoramento se dará a médio prazo e é dentro da escola que o professor deve ser apoiado, no seu dia-a-dia.

A longo prazo, a inclusão deverá extrapolar os limites dos muros das escolas e atingir a sociedade como um todo. No Brasil, ainda temos muitas barreiras institucionais que dificultam reestruturações – físicas e éticas – e impossibilitam um maior acesso das pessoas diferentes a locais públicos, o que gera certa cultura segregacionista que só pode ser vencida por meio da educação. Segundo Sanches:

“As escolas inclusivas enfatizam dessa forma o sentido da comunidade, para que nas aulas e na escola todos tenham a sensação de pertencer a ela, sintam-se aceitos, apoiem

e sejam apoiados por seus iguais e outros membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo que suas necessidades educacionais são satisfeitas” (Sanches, 1993 p.35)

O objetivo básico da inclusão é não deixar ninguém fora da escola comum. Como pondera Mantoan:

“A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentem dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que tenham sucesso na corrente educativa geral.” (Montoan, 2004, p.3)

O aparato legal não garante a efetividade da inclusão e a resistência no ambiente escolar e nas instituições acaba gerando obstáculos cada vez maiores. Não existem pesquisas que demonstrem quanto os alunos Surdos e Deficientes Auditivos se esforçam para acompanhar tudo o que acontece na escola. Como a autora deste trabalho tem onze anos de experiência com este público, pode assegurar que os alunos se empenham demais e querem participar do cotidiano da escola.

No entanto, sem apoio e sem intérpretes, tanto a tarefa do aluno quanto a dos professores ficam prejudicadas e o ensino inclusivo se torna quase uma aventura. Abordando esta questão, Werneck reflete sua postura:

“Não se muda a mentalidade por força da lei. Mas, se punidos, os organizadores do Fórum não estariam sozinhos. Inexistem no mundo celas suficientes para conter tanta

gente, tamanha é a freqüência com que violamos, diariamente, os direitos de humanos com deficiências e doenças crônicas. Eu mesma, que desde 1992 milito e escrevo artigos e livros sobre sociedade inclusiva e inclusão de grupos vulneráveis na sociedade, participando de movimentos nacionais e internacionais defensores do tema, talvez fosse a primeira a ser encarcerada.” (Werneck, 2001, p1)

A Escola Regular Brasileira, com tantas deficiências, está tentando construir o seu caminho, no entanto a quantidade de profissionais especializados é pequena. Anteriormente, os professores especializados passavam por um processo de seleção. Agora, o perfil daquele que irá ensinar o Surdo é o de um professor de ensino regular. Este professor, por sua vez, dada sua não formação específica, fica preocupado com a possibilidade de receber um portador de deficiências na sala, e tenta, na medida do possível, buscar informações, seja através de especializações curriculares, como através de contato com profissionais da área.

Em verdade, em face do processo de inclusão, o professor que ainda não recebeu um aluno Surdo poderá recebê-lo a qualquer momento, e ele deve se preparar para isso seja no primeiro, no segundo e até mesmo no terceiro grau de ensino.

Muitas vezes o processo de inclusão é confundido com o de integração social. De uma maneira geral, afora as discriminações e preconceitos comuns de qualquer grupo social para com excluídos e minorias, o Surdo apresenta um bom grau de integração social no ambiente escolar. Não é incomum vermos até mesmo a barreira comunicacional quebrada quando ele se relaciona com ouvintes. Eles podem ser bem integrados, participar da vida da escola, buscar entender o professor de diversas maneiras, contar com o auxílio de alguns colegas de sala de aula ou na escola, enfim, interagirem com todos.

Mas isso não garante sua inclusão educacional, trata-se de um fator de socialização que amplia as possibilidades educacionais, mas não as garante por si só. Muitas vezes, dependendo do grau de integração, os Surdos conseguem superar as barreiras do estereótipo e da comunicação, pois o convívio com eles, com suas dificuldades, acaba mexendo no íntimo das pessoas (ouvintes) que, por sua vez, superam o foco nas diferenças chegando a nutrir até mesmo admiração pelo Surdo, por sua dedicação. Numa ilustração dessa situação, um certo dia, uma colega professora expôs à autora deste trabalho a situação dos Surdos na rede regular, tecendo elogios sobre a participação dos Surdos nas aulas, o esforço, os cadernos em ordem, a entrega de trabalhos, apesar de ter percebido que eles não colocavam conclusões específicas, e enfim apreciava a educação e o bom comportamento deles.

Porém, ela estava preocupada com a não apreensão dos conhecimentos. Havia percebido que socialmente a integração estava garantida mas, devido ao problema sério de comunicação, a ausência de um intérprete da língua de sinais, que poderia até mesmo ser ela, se ela tivesse este conhecimento, gerava a não fixação da matéria, ou seja, o Surdo não estava inserido no processo educacional, embora estivesse presente no ambiente escolar. O escrever em Língua Portuguesa não garante ao Surdo sua inclusão educacional.

Para a inclusão escolar acontecer, deverá ser trabalhada a relação professor-aluno, e os professores especialistas da área têm como função precípua facilitar essa relação. O problema surge quando o professor do ensino regular resiste à idéia da inclusão e por suas atitudes e métodos amplia a exclusão, isolando e tratando o Surdo como um aluno de segunda categoria.

Neste contexto, o aluno será um excluído dentro da própria sala regular, não será atendido em suas necessidades, será literalmente “deixado de lado”. Isto apenas potencializa a ocorrência de conflitos e a possibilidade da evasão escolar.

Um dado que poderia ser levado em consideração nos processos de inclusão, e que é abordado quando se fala em identidade surda neste trabalho: o fato de os Surdos se sentirem se sentirem mais à vontade, mais seguros, junto de outros Surdos.

O isolamento do Surdo em uma classe regular não traz benefícios e sua adaptação poderia ser auxiliada, muito, se colocados dois ou mais numa mesma classe. Aliado a isto, se o professor ouvinte aprendesse um pouco de Libras, os alunos teriam seu desenvolvimento motivado em sala de aula.

Abordando esse tema, Caldeira ensina:

“Se o projeto pedagógico da escola, o processo ensino-aprendizagem e as devidas adaptações curriculares forem de qualidade, tendo à frente um professor bilingüe capacitado e motivado, os alunos poderão obter um eficiente desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, o maior contato com pessoas surdas permite-lhes uma maior socialização com seus colegas surdos e a socialização com ouvintes, caso não seja fartamente oferecida através do convívio social, poderá ser pífia e, de certa forma, indicativa de dificuldades para a profissionalização e colocação no mercado de trabalho (amplamente ‘ouvintista’).” (Caldeira, 2004, p.5)

A escola pode ser um fator de fortalecimento ou desintegração da identidade surda. Em nossa realidade, as escolas ainda trabalham somente com o Oralismo, buscando desenvolver nos Surdos uma comunicação mínima, isolando-os do conhecimento. Esta situação torna quase inviável seu desenvolvimento pedagógico.

2.3 Filosofias Educacionais para Surdos

Poucos são os professores que conhecem ou tiveram contato com alguma forma de filosofia educacional para Surdos quanto aos seus fundamentos. Dentro deste contexto e considerando as novas necessidades geradas pelos procedimentos inclusivos determinados pela política educacional brasileira, ditada pela Nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), apresenta-se aqui uma exposição dessas filosofias para conhecer melhor o que se construiu de conhecimento sobre o Surdo – compreendendo o meio social próprio construído por capacidades de percepção da realidade diferentes – no seu desenvolvimento educacional.

Antes de iniciar essa explanação, cabe aqui delimitar uma controvérsia terminológica (Skiliar, 1998; Perlin, 1998; Fernandes, 1990; Moura, 2000); o porquê de se referir a “*filosofias educacionais*” e não à “*filosofia educacional e seus métodos*”.

Para elucidarmos isso, é necessário deixarmos claro que no Brasil não há um aparato científico suficiente para podermos conferir a qualquer das filosofias a condição de *método*, seja pela forma empírica como elas vêm sendo aplicadas, seja pela ausência de padrões quantitativos ou qualitativos que venham a corroborar seus resultados ou ao menos certificá-los.

E, como se essa ausência de cientificidade específica fosse pouco, encontramos ainda dentro do cenário de desenvolvimento da educação para Surdos, os profissionais que trabalham com filosofias diferentes, concorrendo entre si, aumentando ainda mais a complexidade de um problema que por si só apresenta um conjunto de variáveis múltiplas, qual seja, educar formalmente um Surdo.

Portanto, julga-se mais adequada a terminologia filosofias educacionais: Oralismo, Binligüismo e Comunicação Total e sobre as quais serão apresentados esclarecimentos a seguir.

2.3.1 A filosofia do ORALISMO

O oralismo, ou filosofia oralista, tem como princípio teórico integrar a criança Surda na comunidade de ouvintes, por meio do desenvolvimento da língua oral, vigente na sociedade, no caso do Brasil, o português.

Segundo Goldfeld, para vários profissionais desta filosofia, a fala deve ser a única forma de comunicação dos Surdos, para que a criança Surda se comunique bem com seus pares e com os outros. Seu objetivo é fazer uma reabilitação da criança Surda em direção à normalidade, ou seja, os oralistas buscam fazer com que o Surdo compreenda e fale – se comunique – através da língua oral oficial de seu país.

No entanto, tal filosofia sofre críticas severas, uma vez que tem um objetivo de integração que passa por tornar o Surdo algo que ele não é, e não pode vir a ser: - um ouvinte. Segundo Moura:

“Nesta perspectiva, vejo que todas estas tentativas de oralização do Surdo caminharam numa busca incessante de uma transformação do Surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser. Como ele não poderia vir a ser, nem se comportar, nem aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não conduziram ao resultado desejado: desenvolvimento e integração do Surdo na comunidade ouvinte”.(Moura, 2000 p.55).

As crianças ouvintes podem apresentar dificuldades relacionadas à cognição, para compreender e integrar a sua bagagem cultural – as regras gramaticais, enquanto que as dificuldades para as crianças Surdas relacionam-se à comunicação e à aquisição de repertório lingüístico. Por não receberem com a mesma facilidade os estímulos auditivos, precisam de mecanismos especiais diferenciados para integrar esse conjunto regravatório à sua experiência comunicacional e aplicá-lo.

Assim, o surdo acaba sendo obrigado a realizar uma espécie de “tradução simultânea”, pois ele recebe um “estímulo” – auditivo, vibratório, visual, etc. – “A”, compreende como “B” a partir do seu significado na língua oral, traduzindo “B” para “A”, e tentado reproduzir “B” oralmente como “A”, mesmo que sem muita precisão. Por exemplo, na simples frase “Oi, tudo bem com você?”, reproduzida em alto e bom som, sem muitas interferências externas, o Surdo irá obter uma série de informações – situacionais, circunstanciais, auditivas, vibratórias, visuais, entre outras possíveis – e terá que traduzi-las como alguém tentando estabelecer contato com ele e que, pelas hipóteses possíveis dentro do cenário e das informações que ele está captando, deve, esta pessoa, estar falando algo próximo do “oi, tudo bem com você?”; isso faz com que ele, Surdo, possa tentar articular uma resposta lógica simples, partindo de sua bagagem cultural e de suas capacidades de reprodução da língua oral: - “tudo bem!”.

Por isso, para essa filosofia, é essencial que a criança Surda inicie a estimulação auditiva precocemente, se possível ainda no primeiro ano de vida, pois assim, dependendo das características individuais da criança tais como tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação (Goldfeld, 1997), haverá maior possibilidade de resultados através dessa filosofia. O estímulo auditivo precoce fará com que a criança crie mecanismos de reconhecimento de linguagem, e isso auxiliará no seu desenvolvimento e na maior, ou menor, percepção da estrutura gramatical da língua ensinada.

Quanto à criança que não recebe estimulação precoce, ela tem uma tendência a começar a se comunicar por gestos, o que prejudicará o trabalho da oralização.

“A criança deve receber um atendimento precoce antes que uma linguagem gestual venha suprir as dificuldades de comunicação oral.”

(Couto, 1985, p.18)

“Esta idéia é compartilhada por todos os profissionais oralistas, receosos com a possibilidade de a criança surda utilizar a língua de sinais ou qualquer comunicação gestual. A maioria desses autores não reconhece que a língua de sinais é realmente uma língua e a considera prejudicial para o aprendizado da língua oral, seu maior objetivo.”

(Goldfeld, 1997, p.34)

A filosofia oralista enfrenta dificuldades principalmente quando a criança já está acostumada com a gesticulação e/ou já desenvolveu estruturas comunicacionais próprias.

2.3.2 A filosofia do Bilingüismo

A Suécia foi o primeiro país a concretizar o bilingüismo, a reconhecer os Surdos como uma minoria lingüística com direitos políticos assegurados à educação na Língua de Sinais e na Língua Falada. (Capovilla, 2003, p. 1.487).

O Bilingüismo preconiza o uso do sistema diglósico/bilíngüe de comunicação gestual/visual (LIBRAS) e de oro-aural (língua falada), usados separadamente visando o domínio das duas línguas pela pessoa Surda. O Surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua dos Surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

A filosofia Bilíngüe traz como principal conceito o de que os Surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Eles negam a idéia de o Surdo, a todo custo, ser obrigado a aprender a modalidade oral da língua, para alcançar um padrão aceitável de normalidade. Isso não significa que rejeitem, em tese, a língua oral; inclusive preconizam ser importante a aprendizagem desta para o Surdo. Em suma, no contexto dessa filosofia o aprendizado da língua oral é bastante desejado, só não é percebido como único objetivo educacional do Surdo, e muito menos como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Segundo Capovilla (2001), Skiliar (1998), Sacks (1998), o Bilingüismo se preocupa em entender o Surdo, suas particularidades, sua Língua de Sinais, sua cultura e sua forma de pensar e agir e não os aspectos biológicos e a condição física, ligados à surdez.

Como regra, o Bilingüismo prega que a criança Surda deve ser educada formalmente na língua de sinais e, sendo possível, também ser alfabetizada na língua oficial de seu país, aprender a utilizar a língua oral.

Por outro ângulo, autores como Sanches (1993) acreditam que os Surdos necessitam adquirir a língua de sinais, mas a língua oficial de seu país apenas na forma escrita e não na oral.

No Bilingüismo, a língua materna – de sinais – deve ser adquirida pela criança Surda, preferencialmente, através de convívio com outros Surdos mais velhos, que dominem a língua de

sinais.

Para que a criança tenha sucesso na aquisição da Língua de Sinais, é necessário que a família também aprenda esta língua. Assim, a criança poderá utilizá-la para se comunicar em casa, e sabemos que muitas crianças Surdas têm família ouvinte. Isto faz com que, em um ambiente ideal, toda a família tenha que aprender a língua de sinais.

Embora pareça um problema menor, geralmente, a língua oral é idealizada pela família da criança Surda como sendo o objetivo principal, mas na verdade esta seria a segunda língua desta criança, pois ela necessita de um atendimento específico para poder aprendê-la.

Brito (1993, p. 40) afirma a importância de desenvolvermos a linguagem desde o primeiro e meio ano de vida da criança Surda em contato com a Língua Oral ou, desde logo, colocá-la em contato com a Língua de Sinais, caso contrário esta criança sofrerá várias conseqüências, quais sejam:

- a) *este perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;*
- b) *o Surdo não há de recorrer ao planejamento para as soluções de problemas;*
- c) *não supera a ação impulsiva;*
- d) *não adquire independência da situação visual concreta;*
- e) *não controla seu próprio comportamento e o ambiente;*
- f) *não se socializa adequadamente.*

O INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), primeira escola de surdos do Brasil, situada no Rio de Janeiro, e nosso maior centro de referência, teve por muito tempo como filosofia educacional o oralismo; hoje, a direção deste instituto procura oferecer o Bilingüismo criando projetos alternativos de ensino, ou seja, utilizando LIBRAS.

Vários professores já ministram suas aulas em LIBRAS e os alunos estão bastante politizados e organizados através do grêmio estudantil, reivindicando junto à direção que as aulas sejam todas em LIBRAS e não em português, ou português sinalizado. Eles têm se manifestado inclusive mostrando suas dificuldades na aprendizagem da língua oral e sugerindo soluções: “*No futuro, segundo a tendência mundial, será oficialmente uma escola bilíngüe.*” (Goldfeld 1997 p. 105).

No Brasil, por força da Lei n. 10.436 de 24.04.02, foi adotada a LIBRAS como Língua Oficial dos Surdos. No parágrafo único desta lei, está expresso que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é uma forma de comunicação e expressão, cujo sistema lingüístico é de natureza visual-motora, possuindo estrutura gramatical própria, constituindo um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil.

2.3.3 A filosofia da Comunicação Total

A filosofia da comunicação total defende a utilização de todos os recursos lingüísticos, orais ou visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua. É uma filosofia voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas, utiliza de toda e qualquer comunicação, gestos naturais, alfabeto digital, leitura orofacial, expressão facial, tudo

acompanhado com fala ouvida através de um aparelho de amplificação sonora individual.

Segundo Brito:

“...do argumento expresso por aqueles que defendem a Comunicação Total (o que é importante é que a mensagem ‘passe’, não interessa o canal) como forma mais apropriada de abordagem do problema educacional do Surdo.” (Brito, 1993, p. 78)

O principal objetivo da filosofia educacional oralista era o desenvolvimento da linguagem, mas como ela nunca conseguiu atingir seu objetivo satisfatoriamente, passou a ficar nítido que seria melhor inovar este mesmo objetivo, permitindo ao Surdo a aquisição e o desenvolvimento não só da linguagem, mas de qualquer outro meio de comunicação que pudesse representar suas idéias.

A Comunicação Total vai de encontro à utilização de um sistema que dispõe de infinitas possibilidades de comunicação, dependente apenas da criatividade de cada indivíduo. Ela vem mostrar que, ao contrário do Oralismo, não é um programa com início, meio e fim. Ela é sistêmica, ou seja, vai se alternando conforme o tempo de sua utilização.

Esta filosofia, da Comunicação Total, chega ao Brasil no final dos anos setenta (Ciccone 1990, p.6). Dada sua multifacetariedade, os métodos são todos aqueles que levam o Surdo ao seu objetivo: - se comunicar.

Para compreendê-la, é preciso refletir sobre algo básico: - Quem é o Surdo?

Goldfeld expõe suas idéias sobre o tema:

“ O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total. Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança Surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando em conjunto com a criança, através da comunicação, sua subjetividade.”(Goldfeld, 1997, p.37)

No Brasil, além da LIBRAS, a Comunicação Total utiliza a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o “*cued – speech*” (sinais manuais que representam os sons da Língua Portuguesa), o português sinalizado e o *pidgin* (simplificação da gramática como o Português e a Língua de Sinais)

A Comunicação Total aprova e recomenda a utilização de todos os sinais manuais, pois estes sinais, utilizados simultaneamente, contribuem para o sucesso da comunicação do Surdo. Estes sinais manuais foram criados obedecendo a uma estrutura gramatical da Língua Oral.

A utilização deles recebe o nome de Bimodalismo, que é um dos recursos utilizados na aprendizagem da linguagem pela criança e facilitador da comunicação entre Surdos e Ouvintes.

A Comunicação Total acredita que o Bimodalismo pode diminuir bastante a dificuldade de comunicação que a criança Surda enfrenta no seu dia-a-dia, evitando assim vivências negativas que podem acarretar conseqüências no seu desenvolvimento.

Esta filosofia defende a tese de que a família deve escolher a melhor forma de educação para o seu filho.

Um exemplo da educação dentro dessa filosofia é a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), que foi fundada em 18 de outubro de 1954, sob a

denominação de Instituto Educacional São Paulo (IESP), por um grupo de pais e amigos de portadores de surdez, para funcionar como Escola especializada para crianças Surdas.

Em 1969, a Entidade foi doada à Fundação São Paulo e incorporada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, a partir de então, vem se ampliando e se desenvolvendo de tal forma que pode ser considerada, hoje, um modelo de Centro de Atendimento e Estudos nas áreas de Educação e Reabilitação em Distúrbios da Audição, Voz e Linguagem. A partir de 1972, assume também compromisso com a formação de profissionais e como local das atividades práticas supervisionadas dos cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia – Habilitação em Educação para Deficientes da Audiocomunicação.

Em resumo, Goldfeld traduz a essência das filosofias:

“No caso do Oralismo, o objetivo é igualar a criança Surda ao padrão ouvinte, e no caso do Bilingüismo procura-se igualar a família ouvinte e a criança Surda. A Comunicação total, ao contrário, aceita e convive com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre criança Surda e sua família ouvinte.”

(Goldfeld,1997, p.38)

3 ANOTAÇÕES DE UMA PROFESSORA SURDA

Este capítulo pretende relatar o que alunos Surdos da rede regular de ensino falam sobre a convivência na escola e quais as questões de socialização e cognição presentes na sala de aula. Para tanto, foi utilizada a minha história de vida, que mostra um caminhar que se aproxima da realidade do Surdo e um pouco da experiência de onze anos de trabalho com alunos surdos na rede pública de ensino.

Para construir o relato de experiências como professora, é necessário construir relatos prévios da minha própria identidade e, nessa construção, utilizo-me de narrativas de familiares, lembranças e interações sociais. Segundo a teoria interacionista de Vygotsky, cria-se a identidade a partir do outro, o que me permite neste momento do trabalho, utilizar o verbo na primeira pessoa.

Sou professora Surda, de identidade híbrida: minha surdez foi adquirida em razão de uma meningite aos dois anos e meio de idade. Tive formação educacional frequentando escolas regulares, muito antes de qualquer idéia institucional de inclusão e, com todos os problemas inerentes à situação da época, fui educada na filosofia oralista e a aprendizagem da língua de sinais só aconteceu no contato com os alunos Surdos, já adulta, na prática profissional. Daí advém minha identidade híbrida que, de certa forma, permite-me conhecer dois mundos.

3.1 A criança, a pessoa e o som

“O som exige um meio material para se propagar. O som não se propaga no vácuo” (Soares, 1982, p.7)

O som é um dos fenômenos da natureza mais intimamente ligados, as pessoas, assim como a visão, o tato, o olfato. Recebemos o som desde nossos primeiros instantes de vida e nossa percepção se expande e se aperfeiçoa cada vez mais com o tempo de experiências.

Ao relatar experiências de família sobre minha educação precoce e a dedicação constante nesse caminho da vida, bem como a luta para propagar a minha surdez na sociedade ouvinte, valorizo o trabalho de estimulação precoce e reproduzo o som das experiências vivenciadas.

Relato de minha mãe: “Uma criança que aos dois anos e meio de idade, ficou muito doente, uma menina com muita saúde e que trazia muita alegria, não só para os seus pais, como também para os seus avós, principalmente, os maternos, que moravam muito próximos ... depois de um tempo... ela teve que ser internada por contrair meningite... o que causou pânico em todos os seus familiares, pois na época – 1973/74 - morreram muitas crianças desta moléstia. No hospital, entre 60 crianças internadas, só três sobreviveram. Depois de muita batalha, minha filha conseguiu ir para casa. No entanto, depois de alguns meses, seus familiares notaram que, ao chamá-la para que não tocasse em alguns objetos na estante da sala, ela não respondia. Ela foi levada ao médico e mais uma vez a família passou por mais um drama. Foi constatada uma seqüela, ou seja, uma acentuada perda auditiva nos dois ouvidos”.

Na minha história, os meus familiares contaram que, até então, eu utilizava a audição como mecanismo para a comunicação com as pessoas ao redor. Aos dois anos e quatro meses, passei a frequentar um Fonoaudiólogo e, juntamente com isto, a utilizar aparelho de amplificação sonora individual.

Nas observações familiares, até aquele momento não haviam percebido os problemas auditivos. Uma das descobertas, com a saída do hospital, foi a parada brusca de cantar as músicas infantis.

A proposta da família junto com a fonoaudióloga foi oralizar a criança, aproveitando a audição residual, pois os pais não gostariam de ver a filha, no futuro, vivendo num ambiente ouvinte sem conseguir interagir com o meio.

A opção dos meus pais foi me colocar em escolas de ouvintes, descartando a escola especial, sabendo que seria muito difícil o acompanhamento, mas assim mesmo acharam que deveriam tentar, envolvendo-se nessa maratona de forma a propiciar o suporte necessário.

Minha experiência escolar foi marcante em minha vida e os meus alunos sempre me fazem lembrar cenas do meu passado com seus desabafos e/ou comentários.

Qualquer matéria, eu esforçava para prestar atenção. Como estava em fase de desenvolvimento com terapias fonoaudiológicas, era muito difícil entender as palavras dos mestres, principalmente quando falavam rápido. Um ditado era o meu desafio, um sofrimento até, pois tentava escrever o que ouvia, uma espécie de treinamento auditivo, mas muitas vezes pedia para as colegas emprestarem o caderno no final, pois não gostava de atrapalhar as aulas. Várias vezes não compreendia a matéria e pedia para os professores repetirem, e não sei quantas vezes ouvia reclamações de outros colegas, e ainda o alívio para aqueles que não compreendiam a matéria como eu. Eu não compreendia o significado de palavras novas, perdia-me nas conversas

quando alguém usava termos “difíceis”. Pedia para repetir e esclarecia minha dificuldade e clamava por entender. Preferia ler, ler e ler! Foi a minha grande descoberta para aprender mais coisas de forma clara, e principalmente enriquecer o vocabulário com o tempo, passei a decifrar o que as pessoas falavam, sofri procurando as palavras no dicionário quando, numa certa época, meu pai exigiu que aprendesse a consultar o dicionário. Se caso não entendesse, ele se prontificava a ajudar-me.

Sofri muita discriminação dos colegas de classe quando mudei para uma escola nova, na uma 4ª série. Quando não entendia o pedido dos professores e fazia outra coisa, a classe dava risada por eu não ter entendido, mas na verdade eu não tinha ouvido corretamente nas brincadeiras como: cochichar ou ouvir a música e representá-la, simplesmente ficava sentada sozinha, esperando a atividade acabar e aos poucos fui enfrentando a barreira das pessoas, mostrando o meu respeito.

Dessa forma, conquistei amizades, apresentando-me, mostrei o meu aparelho de amplificação sonora, assumi a minha identidade e revelei o meu lado diferente.

3.2 A professora - uma ponte

Quando da adaptação das escolas as novas Leis de Diretrizes e Bases implementadas na Rede de Ensino Escolar, a questão da inclusão envolveu a minha experiência profissional. A nova Lei de Diretrizes e Bases propiciou conflitos pedagógicos entre professores, intérpretes, alunos Surdos e a família, que deveriam discutir quem eram as crianças que queriam na escola. Se toda criança tem direito a escola, por que colocamos algumas fora dela, como uma seleção social. Discutir mudanças que provocam alteração na ordem natural da escola é muito positivo, mas sem

dúvida não é tranqüilo, pois envolvem conceitos e preconceitos por muito tempo arraigados. Portanto, instaurou-se a crise.

Minha experiência na rede estadual completa onze anos de trabalho diretamente com os Surdos, sempre na classe especial e, no ano de 2004, já como professora especialista na Sala de Recursos. Junto com outras colegas da área, pude acompanhar de perto as mudanças, os desafios, as reformas, as renovações e as adaptações da inclusão. Tenho o privilégio de vivenciar a inclusão sob a ótica do antes excluído.

No ano 2000, na atribuição de aulas para servidores, optei por deixar o trabalho com crianças Surdas para escolher uma outra escola que dispunha de uma classe especial para Surdos com a faixa etária de 17 a 29 anos de idade. Todos os alunos dessa classe são Surdos e usam para se comunicar a Língua Brasileira de Sinais fluente. Alguns deles, quase sem identidade, não conseguiam nem falar, nem se comunicar através da Língua de Sinais, ou seja, não estavam nem oralizados e nem tinham conhecimento de LIBRAS, o que gerava um grande problema dentro do processo educacional, em face da ausência de um código comunicacional padrão.

Em um primeiro momento, a estratégia foi a da alfabetização dos Surdos, incentivando e propagando a importância da leitura e da escrita; em busca da identidade surda, busquei incentivar a auto-estima, pois todos se achavam incapacitados de evoluir. Para demonstrar horizontes e perspectivas, no meio do ano, coloquei avisos sobre as mudanças e fixei metas partindo da premissa que eles teriam que um dia freqüentar a sala regular junto com ouvintes.

Naquele contacto, ficaram assustados e não acreditaram na proposta, pois todos esses alunos, desde pequenos, sempre freqüentaram Classes Especiais, lembrando que nelas não existiam séries e, se por um acaso os pais optassem por colocar um Surdo na rede regular, passariam por grandes entraves.

Professores, coordenadores e diretores não aceitavam tal hipótese, mesmo com toda a orientação e mesmo sabendo que a reforma chegaria em algum momento, como aconteceu na Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que mudou completamente a visão antiga – que tratava o Surdo como um aluno especial, à margem do sistema - e quebrou certas barreiras que impediam a evolução dos alunos Surdos e de trabalhos que já existiam no sentido de propiciar uma maior inclusão social e educacional.

Na escola em que lecionava, havia uma preocupação grande dos colegas-professores, pois não existia um projeto de educação concreto, que levasse em consideração a presença de alunos Surdos, a visão deles sobre o trabalho que desenvolvia era de admiração pela dedicação a um público visto como “problemático”.

Quando esses alunos passaram a ser desses professores foi estabelecido um clima de insegurança total, principalmente para aqueles que não haviam participado do projeto de adaptação e preparação realizado durante 2003.

Realizei palestras sobre os Surdos, mostrando os trabalhos escritos, sua cultura, sua língua e identidade. Organizei exposições culturais para mostrar o mundo paralelo da surdez, tanto para a escola, como para a comunidade, com o intuito de sensibilizar e conscientizaros profissionais para a prática da nova lei.

Muitos professores não acreditavam ou pensavam impossível a inclusão imediata, porque havia uma noção equivocada de que os procedimentos inclusivos para os portadores de necessidades especiais aconteceriam a longo prazo. Nos anos 2000 e 2001, no segundo semestre, foram realizadas, com treze Surdos, dinâmicas de auto-estima. A proposta era incluir quatro Surdos no ensino supletivo de 5ª série, destes somente dois se transferiram, os outros dois pediram insistentemente para ficar na classe especial até 2002.

Em um primeiro momento, como não havia uma diretriz muito bem definida, buscávamos conscientizar as escolas, os pais e os Surdos da importância do intérprete. O intérprete seria alguém que auxiliaria o Surdo e o professor em sua comunicação.

No III Seminário de Intérpretes de Língua de Sinais: - “Políticas Educacionais e Comunidade Surda”², constatou-se que os intérpretes eram professores, como propugnou Marlene Gotti³, em sua palestra, quando explicava que os intérpretes deveriam ter nível universitário.

Tal diretriz já estava delineada no parecer nº 17/2001 expedido nos autos do processo nº 23001-000184/2001-92, pela Câmara de Educação Básica do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, aprovado em 03.7.2001, que fala sobre os professores-intérpretes.

No ano de 2003, no segundo semestre, dando seqüência ao trabalho inicial, mais três surdos entraram para o supletivo com o auxílio de intérpretes particulares – voluntários ou pagos. Assim, continuei preparando os demais para a inclusão no ano 2004, o que infelizmente não pôde acontecer, pois a classe especial foi modificada às pessoas, para sala de recursos. Preocupada, a diretora de nossa escola me contactou, informando-me sobre o fato de que todos haviam sido incluídos por força de lei. Foi necessário redirecionar o trabalho, antecipando os resultados para curto e médio prazos, para a nova realidade. Assim, orientamos mais uma vez as famílias, explicamos os motivos mas, apesar de estarem mais ou menos preparados, pois constantemente eram realizadas reuniões de pais, o choque foi inevitável.

² Realizado no dia 14 de agosto de 2004, no Auditório do Externato São João em Campinas.

³ Marlene Gotti é Assessora da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura em Brasília – DF.

Toda a estrutura paralela de apoio, criada junto aos dois intérpretes voluntários que trabalhavam conosco diretamente, com as incertezas e dúvidas geradas pela inclusão imediata no início do ano de 2004, foi desmantelada, uma vez que eles, os intérpretes, diante de tal instabilidade, deixaram seus postos de trabalho. Assim, todos os Surdos ficaram sem “conexão”, o que gerou conflito com os professores que contavam com a rede de apoio dos intérpretes.

Embora a política de inclusão, hoje, venha a propugnar que o próprio professor deva ser o intérprete, não houve, por parte das autoridades competentes, um programa de adaptação que permitisse ao professor se adequar a essa nova realidade – aprendendo LIBRAS, por exemplo.

A solução dos intérpretes era provisória, sem dúvida, mas naquele momento necessária, em face da falta de preparo e apoio institucional para a realização da inclusão em 2004; e não foram poucos os elogios dos professores aos intérpretes pois, como instrumento de apoio, eles davam um suporte adicional de grande qualidade.

Agora que há a consciência de que os professores devem ser os intérpretes, há uma nova necessidade a ser enfrentada: - Habilitar e preparar este professor em Libras.

Ao longo do ano de 2004, foram feitas anotações dos comentários dos alunos-Surdos, professores, coordenadores e funcionários da escola, sobre os processos de inclusão iniciados em 2001 – com a inclusão de alguns alunos em cursos supletivos – que avançaram até 2004 – com a inclusão total, o que será relatado a seguir.

3.3 A voz dos alunos.

Este trabalho de pesquisa utilizou de anotações sistemáticas a partir da coleta de dados realizada entre 2003/2004, no período de extinção das classes especiais e início da colocação dos

Surdos nas classes regulares. Tanto as anotações a partir da fala dos alunos, como as manifestações por escrito em trabalhos “de livre expressão”, foram guardadas e sua leitura revela questões pessoais dos alunos Surdos, que podem ajudar a conhecer um pouco a maneira de pensar desses alunos.

Nas anotações, da forma mais fiel possível, buscou-se traduzir aquele momento de inclusão, e refletir sobre as vantagens desse processo para os alunos Surdos, com a finalidade de analisar a situação atual e buscar novas estratégias de apoio, como meios mais eficazes para auxiliar os professores, que passam por ações imediatistas.

As anotações foram realizadas em tradução para o português, lembrando que na escola onde trabalho, há dezesseis Surdos, cuja comunicação se dá através da língua brasileira de sinais – Libras. Logo, na tradução, não se busca o português acadêmico, mas o espelho do que acontecia na realidade desses alunos.

Identificando melhor o perfil dos alunos Surdos, apresentamos o seguinte: são alunos entre 18 e 35 anos, sendo que alguns deles trabalham na Indústria. A grande maioria deles vem de classe especial, encontrando muita dificuldade em acompanhar e freqüentar as classes regulares, mesmo havendo o apoio e utilização da Sala de Recursos.

Em geral, a comunicação utilizada pelos alunos Surdos pode ser de diferentes formatos como: Língua Brasileira de Sinais, Oralismo e Comunicação Total.

Na totalidade desta comunidade referida, não existe um só aluno que faça uso do Bilingüismo, utilizando apenas a Língua de Sinais como língua materna, para sua comunicação escolar.

Assim falam os Surdos, nas anotações da autora deste trabalho:

“O Supletivo está bom, adoro. Mas as matérias são difíceis.”

“Só não faltar, deixar os cadernos em ordem e entregar os trabalhos...notas boas na média.”

“ Os colegas ouvintes ficam bravos quando não entendemos.”

“Paciência! Precisa vir à escola para passar de ano.”

“Estou no 1º Colegial, e sei poucas palavras, é difícil, tá bom né?!”

“Redação?! Ah, não! Não! Não sei escrever, você é muito chata, quero só copiar ou pedir para minha prima escrever, e os professores não vão perceber”

“Eu não entrego as atividades para a professora porque não entendi nada e não sei fazer”

“Melhor ficar na classe com ouvintes e ter séries, do que ficar na classe especial a vida toda, mas faz falta a sua atenção nos conteúdos explicados”

“Não sou obrigado a freqüentar aulas de reforço, já vou embora tarde e tenho que vir de manhã? Estou bem na sétima série do Supletivo e tenho boas notas!”

“Não precisa de dicionário! Não uso mesmo em sala de aula”

“Vou mudar de escola, vou estudar em casa, é mais rápido! E minha família me ajuda e depois ganho o diploma e fico livre da escola e não preciso mais estudar.”

“Minhas duas irmãs iam para a escola e eu o filho mais velho com 06 aninhos ficava em casa! Se eu aprendesse cedo, não seria difícil”

“Ainda bem que não estou sozinho, tenho ‘fulano’ Surdo e ‘beltrano’ Surdo na mesma classe.”(aqui ocultamos os nomes).

É muito natural, um aluno Surdo que há muito pouco tempo freqüentava uma classe especialmente, que não solicitava desse aluno o mínimo de responsabilidade, se assuste por completo ao encarar a classe regular, seja ela Supletivo ou Ensino Médio.

Este aluno é praticamente analfabeto, ou melhor, um copista, mas não sabe o significado de nada no mundo novo para o qual está sendo apresentado. A tendência desses alunos Surdos é bater em retirada, pois ainda nessa nova classe vão encontrar a maioria dos alunos de um mundo completamente diferente do que estão acostumados e vivenciaram até então (Surdos X Ouvintes).

Com o passar dos anos, os alunos que agora freqüentam o Colegial percebem que a cada dia que passa, freqüentando a escola, sabem menos do que sabiam antes.

A maior dificuldade dos alunos Surdos é com a Língua Portuguesa, pois para eles Surdos a formação da sua língua materna é muito mais simples.

“Precisa de intérprete, fica mais fácil a comunicação com os professores. Caso contrário é melhor ficarmos quietos para não atrapalhar a classe.”

O Ministério da Educação e Cultura, como órgão responsável pela implementação das Diretrizes do Estado, cometeu uma falha em não colocar na classe um elo de ligação entre os

professores e os alunos Surdos. Os professores não foram preparados para entender os Surdos nas suas diversas formas de comunicação.

A inclusão dos alunos Surdos seguiu apenas o propósito, que é o de redução dos altos gastos com estas classes especiais, esquecendo-se assim, do objetivo que era a inclusão de um ser humano na sociedade.

A inclusão de políticas públicas educacionais deve ser realizada em forma de uma pirâmide, do cume para baixo. As instituições governamentais de educação deveriam criar um suporte de implantação da Lei de inclusão. Do contrário, o que se fez foi a imposição dessa aos professores e aos alunos Surdos, fins últimos e primordiais do processo de inclusão dessa lei.

O agente complicador, relacionado ao custo, está intimamente ligado ao Professor/Intérprete, pois o Professor de um Surdo necessita entendê-lo e, por sua vez, o Intérprete necessita clarear o assunto para o Surdo, portando a admissão real no processo de inclusão é a de um Professor Intérprete.

“Os professores dão muitos, muitos textos, e muitas palavras não sei, português... difícil.”

“Para que reforço (pedagógico)? Nas provas escritas os professores me deram 7, 8, 9 e até 10.”

“Nossa! A professora de Sociologia sabe LIBRAS um pouco! Gosta dos Surdos! Quem ensinou?”

“Muita e muita paciência, nas aulas de ciências, história e geografia, os professores falam muito e ficamos olhando as suas expressões sem entender nada!”

Nota-se o interesse de alguns professores em auxiliar os alunos Surdos voluntariamente, mas infelizmente isto acontece com uma minoria, pois a maioria dos professores está fazendo vista grossa no processo de inclusão desses alunos, incentivando os mesmos a realizarem apenas cópias em sua aulas e, em troca, distribuindo notas regulares para estes alunos, ocasionando a ilusão de que, num futuro não muito distante, os conhecimentos necessários cairão do céu como chuva. Esta atitude põe em choque a Sala de Recursos, criada dentro do processo de inclusão para auxiliá-los, pois eles param de freqüentar a Sala de Recursos ao receberem pois recebem boas notas, correndo o risco da perda da Sala e conseqüentemente, do Professor.

“Prefiro trabalhar. Escola é difícil...não consigo aprender, sei que preciso estudar para ficar na fábrica, mas meu chefe não liga que eu não sei ler e escrever”

“Desculpe professora Teresa. Não virei nas aulas do reforço (pedagógico) mais, pois arrumei emprego e não dá tempo mais”

A grande maioria das empresas, as quais estão fazendo parte do processo de inclusão dos Surdos em seus quadros funcionais, preferem a admissão de Surdos com 2º grau completo, ou seja, os Surdos que por ventura estejam trabalhando, estão locados em setores de piso de fábrica, onde não é necessária a escolaridade exigida.

Os Surdos que correm atrás de certificado como justificativa para colocação no emprego se enganam que vão conseguir competir com outros colegas Surdos que tenham outra mentalidade.

No passado, as classes especiais não exigiam as séries das classes regulares, mas com as mudanças atuais os Surdos têm que aproveitar a boa ocasião, como professores especializados, os

intérpretes que futuramente terão que vir para as escolas, podendo no futuro considerar-se uma pessoa como outra qualquer no mundo dos Ouvintes.

Não existe emprego para os Surdos sem uma Escola completamente Inclusiva.

Considerações Finais

O processo de inclusão de alunos com algum tipo de necessidade específica, na rede regular de ensino, merece investigações e aprofundamentos de estudos para profissionais que querem qualidade na educação. Muitos podem ser os caminhos para se pesquisar o processo de inclusão. Esta dissertação buscou investigá-lo a partir de relato de alunos Surdos, com ênfase, na análise, ao desejo de mudanças. O melhor referencial para atingir a realidade de todo aluno é de forma empática, num mergulho em sua realidade. Busca-se, neste trabalho, entender o mundo Surdo, por vezes distante do Ouvinte – há necessidade premente de aproximação entre os dois.

Muitos professores têm relatado que os Surdos apresentam dificuldades para a compreensão do texto escrito e para a leitura; na verdade, na maioria dos casos, os Surdos não entendem o que lêem, muitas vezes não por problemas cognitivos, mas pela diferença de linguagens e de repertório. Entre os alunos Surdos, muitos relataram que quase não lêem e muito menos escrevem, o que constatam Lacerda e Góes:

“Quanto ao conhecimento da escrita, segundo LANE, HOFF-MEISTER e BAHAN, a escola deveria ser fonte de conhecimento para os alunos Surdos. No entanto, para os autores, a escola adota práticas educacionais em que o foco está no vocábulo isolado, o que leva os alunos prestarem mais atenção às palavras individualmente, preocupando-se em entender o significado literal das mesmas, e não buscando um sentido mais amplo para o texto. Um outro ponto que contribui para as dificuldades de leitura apresentadas por estudantes Surdos diz respeito, segundo os mesmos autores, às experiências

educacionais empobrecidas, pautadas muitas vezes em materiais de leitura de má qualidade” (Lacerda e Góes, 2000, p.115)

Uma das metas para melhorar a qualidade da vida acadêmica do Surdo é procurar incentivá-lo a ler, a escrever e a realizar pesquisas. Assim, forma-se um Surdo consciente de seu processo educacional, com senso crítico, para que ele não seja manipulado e possa conquistar sua cidadania.

Na experiência com educação de Surdos, o que se encontram são preocupações com necessidades formais, prazos burocráticos, ausência de apoio efetivo, ausência de professor intérprete, o que leva os Surdos a serem copistas, ou seja, não acrescentam opiniões sobre qualquer tema proposto. Simka afirma:

“De maneira geral, parece que nas escolas – e nas universidades - a regra é copiar, como se nesses ambientes professores e alunos não pudessem mais criar, produzir, expor suas idéias, presos que estão a um modelo de ensino cujo pressuposto básico se concentra no não-pensar.” (...) Do contrário, infelizmente, estaremos tão somente reproduzindo a mediocridade, formando pessoas que não conseguem olhar para além do próprio umbigo.”(Simka, 2004, p.50)

Pela proposta educacional brasileira atual, as diretrizes da inclusão são válidas para qualquer grau de ensino e servem para orientar a integração do aluno especial no processo educacional comum, possibilitando ao mesmo a utilização, da melhor maneira possível, das oportunidades educacionais freqüentemente oferecidas aos alunos sem quaisquer deficiências.

As várias modalidades de atendimento educacional oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao Surdo (Classe Especial, Sala de Recursos, Unidade de Ensino Itinerante e Classe Comum) devem proporcionar condições para que ele se torne cada vez mais independente, agente de seu próprio desenvolvimento, capaz de se beneficiar dos recursos oferecidos pela sociedade em geral, enfim, atingindo, no limite, a condição de cidadão.

Na inclusão, os envolvidos devem empenhar-se em não subestimar as possibilidades do Surdo, procurando desenvolver ao máximo suas potencialidades. Nesse sentido, são essenciais a conscientização e o trabalho integrado multidisciplinar de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estejam envolvidos com o ensino nos vários níveis, e, em especial, a comunidade escolar, cuja influência na formação do aluno é marcante.

A ineficácia das leis, gerada pela falta de regulamentação, não pode ser suficiente para bloquear ou retardar a efetivação das diretrizes propostas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, (LDB) e difundidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Se há descaso oficial, evidenciado pela ausência de um plano de ação detalhado e projetado, pela falta de pessoal especializado - principalmente para o apoio interdisciplinar, fundamental para a educação integral de qualquer educando, não só do Surdo -, este deve ser encarado como um empecilho menor, posto que existem estratégias – como a utilização provisória de intérpretes, o trabalho junto com os professores da sala de recursos, o acompanhamento mais efetivo dos pais, reforço pedagógico particular – que podem ser implementadas de imediato e dependem apenas da boa vontade dos educadores envolvidos no cotidiano escolar.

Professores, de forma geral, reconhecem as falhas na sua formação, sentem a falta do suporte necessário, reconhecem que a socialização é boa, mas precisam desenvolver a segurança em sala de aula. Segundo Itani:

“A realidade que professores de alguns países vivem, por exemplo, para citar apenas alguns, os professores das escolas irlandesas vivem a difícil experiência de trabalhar com alunos provenientes de diferentes grupos religiosos que precisam conviver enquanto estão em sala de aula. O mesmo pode-se dizer dos professores americanos que precisam saber trabalhar com os grupos minoritários de alunos mexicanos ou mesmo de alunos negros e brancos. Ainda os professores das escolas francesas com suas experiências em trabalhar com alunos provenientes de diferentes grupos religiosos, sejam muçulmanos, cristãos ou judeus ou mesmo as famílias provenientes de diferentes regiões do mundo, tais como árabes e os africanos que não são de fácil convivência entre si”. (Itani, 1998, p. 121)

As propostas curriculares, bem como os subsídios delas decorrentes, trazem sugestões e orientações, cabendo ao professor estabelecer o inter-relacionamento e a compatibilização dos objetivos nelas contidos, bem como sua adequação a cada aluno nas atividades curriculares. A adesão do professor à idéia da inclusão é fundamental, pois cada caso deve ser analisado segundo suas particularidades, para que possam ser definidas estratégias individuais que atinjam os objetivos do processo como um todo, quebrando o estereótipo, da barreira comunicacional, a plena integração à comunidade e à sociedade, e talvez o mais importante, a possibilidade real de uma educação formal.

O atendimento individualizado é necessário, tanto quanto o apoio pedagógico, mas não na sala de aula, pois isso geraria um atendimento diferenciado, perceptível aos próprios alunos Surdos, que necessitam de atenção, mas não discriminação, o que afeta sua inclusão social.

O Surdo tem uma capacidade de observação muito rica, eles próprios se comparam aos ouvintes e entre eles, cobram muito de seus professores quanto a uma eventual defasagem em relação aos seus colegas de classe. Isso se deve, até mesmo, a sua heterogeneidade, quer quanto às condições sociais, faixa etária, grau de conhecimentos ou filosofia pela qual vem sendo educado.

Quanto às condições ideais, como estratégia de ensino, ao agrupar mais de um aluno Surdo na sala de aula, poderia se obter um progresso mais rápido: as pessoas em geral se agrupam segundo afinidades e diferenças; o aluno Surdo incluso não pode se sentir como o único que não escuta, a interação com outros também encoraja para perguntas e discussões em sala, ou seja, não apenas a professora preparada, mas todo um planejamento estratégico para propiciar interações independentes da professora, e que facilitam a aprendizagem. Junte a isso, o apoio especializado e interdisciplinar iniciado já na pré-escola e a ação contínua de apoio pedagógico na sala de recursos.

Quanto à avaliação, ela deve obedecer aos mesmos critérios dos alunos ouvintes, e o grau de exigência não pode ser inferior, pois seria discriminatório. No entanto, o como avaliar é que deve ser planejado com objetivo de atingir a compreensão e a comunicação de alunos Surdos.

A ausência de um conhecimento específico do mundo Surdo, causado pelo tempo de exclusão a que esses alunos ficaram submetidos, faz com que cada um adote a filosofia e a técnica de ensino que julgue a melhor, por intuição ou por ensaio e erro, sem considerar as conseqüências na aprendizagem. Uma política clara para viabilizar a atualização dos professores

parece um mediador da inclusão.

Como instrumentos suplementares aos esforços das instituições educacionais, a mobilização, primeiramente, dos pais dos Surdos – participando do dia-a-dia de seus filhos, por mais difícil que isso possa parecer, frente às necessidades atuais de todo grupo familiar gerar renda – participando de entidades da sociedade civil, das organizações não-governamentais – associações que defendam o direito à cidadania, à integração social dos portadores de necessidades especiais –, para que eles possam não só assegurar direitos, mas vivenciarem aquilo que a lei lhes garante para o exercício pleno de suas potencialidades.

Infelizmente, ainda não constatamos uma adesão incondicional à inclusão, o que significaria a implementação de política para melhor atender todos os alunos. A escola, como um sistema político-social, necessita ser conscientizada e sensibilizada de sua real importância e responsabilidade quanto aos resultados que serão alcançados na inclusão.

O papel da comunidade escolar é o de carrear os recursos para que possa ser cumprido o objetivo democrático de atender e integrar todas as crianças, sem discriminação, para que possamos construir uma sociedade em que as diferenças, que são inerentes ao ser humano, sejam apenas diferenças que possibilitem trocas e aprendizagens.

Os portadores de necessidades especiais e os Surdos, sempre foram excluídos; agora, podemos perceber que lentamente eles estão conquistando seus espaços. Na escola pública, ainda se faz necessária uma luta gradativa e cotidiana para que os Surdos tenham, no seu histórico escolar registrado com grau de ensino, o reflexo de sua vida acadêmica e de seu processo de aprendizado. Deve-se reconhecer o processo de inclusão na escola, com todos os problemas que podem ser apontados no dia-a-dia, ou em pesquisas existentes e outras que virão. No entanto,

deve-se identificar que, uma vez iniciado, não pode mais ser interrompido, assim como não seguramos o vento.

“ O vento

Sua força varia e, com ela, varia também a sua voz. O vento pode gemer ou uivar, alto ou baixo; poucos são os sons que ele é incapaz de produzir. Assim, causa ainda a impressão de algo vivo, muito tempo depois de outros fenômenos naturais terem perdido para os homens o seu caráter animado. Além de sua voz, o que mais chama a atenção no vento é a sua direção. A fim de nomeá-lo, é importante saber de onde ele vem. Como o vento circunda inteiramente as pessoas, suas rajadas são sentidas fisicamente: as pessoas sentem-se dentro do vento, que tem algo de abrangente e, nas tempestades, faz rodopiar em seu interior tudo quanto apanha.

O vento é invisível, mas o movimento que empresta às nuvens e às ondas, às folhas e à grama constitui uma de suas manifestações, e elas são muitas. (...) O ruído que produzem é o trovão e o uivar do vento. Eles sacodem as montanhas, tombam árvores e engolem as florestas qual elefantes selvagens. Frequentemente são chamados também os “cantores” – o canto do vento. São poderosos, furiosos e terríveis como leões, mas são também alegres e dispostos a brincar feitos crianças ou bezerros.

(Canneti, 1998, p. 85).

Referências Bibliográficas

1. ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. - **Manual informativo sobre inclusão**. Informativo para educadores. marina@iron.com.br – Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/art_manual_informativo_educadores.asp?f_id_artigo..> Acesso em 18 nov. 2004.
2. BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 144 p.
3. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. SEESP. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
4. BRITO, Segundo. **Filosofias Educacionais para Surdos**. 1993. p.78.
5. BUENO, José Geraldo Silveira: **Crianças com necessidades educativas especiais, Política educacional e a formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** 01/01/99.
6. CALDEIRA, José Carlos Lassi. e cols.. Considerações sobre a educação e habilitação do aluno surdo. **Programa Comunicar**. Belo Horizonte: Clínica EscolaFono,1998.http://www.planeta.terra.com.br/saude/clinicafono/educacao_do_aluno_surdo_educacao_habil... Acesso em 18/11/04.
7. CALDEIRA, José Carlos L. **Surdez e Comunicação**. Secretaria do Estado da Educação de MG Diretoria de Ensino Especial. Belo Horizonte, 1998.
8. CANETTI, Elias. **Massa e Poder**; tradução Sérgio Tellaroli – São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.41.

9. CAPOVILLA, Fernando César; RAFAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, vol. I: Sinais de A a L; vol. II: Sinais de M a Z – 2ª ed. – São Paulo: EDUSP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.
10. CICCONE, Maria Marta Costa et al. **Comunicação total** – Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990. 132p.
11. COUTO, Álpia Ferreira – Conceito de Deficiência Auditiva – In: _____.^a M. Costa et al – **Como compreender o deficiente auditivo** – Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED, Expansão Editorial, 1985.
12. CRUICKSHANK, William M. e JOHNSON, G. Orville. – **A educação da criança e do jovem excepcional** – tradução Leonel Vallandro, 2ª ed., Porto Alegre: Globo, 1982.
13. CURSO INTENSIVO (Parte 1), 2002, Sorocaba,SP. **Educação Inclusiva, Conceito e Prática**. Sorocaba: 2002.
14. DIAS, Vera Lúcia Lopes. Educação e Surdez: Um paradigma pedagógico. **Revista Espaço – INES** - Rio de Janeiro - nº 16 – julho/dezembro 2001.
15. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.
16. DORZIAT, Ana. **Deficiente Auditivo e Surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos**. Disponível em:
http://www.geocities.com/flordepessegueiro/html/surdez/deficiente_auditivo_e_surdo.htm
?. Acesso em: 08 mar 2005.
17. DORZIAT, Ana; FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire. Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos. **Revista Espaço – INES** - Rio de Janeiro - nº 18 e 19 – dez. 2002/ julho 2003.

18. FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do Surdo** – Rio de Janeiro: AGIR, 1990. 162p.
19. GAGNETLI, Sueli de Souza. Falar uma língua... Que significa isto? **Revista de Divulgação Cultural**, ano 25 – nº 81 set/dez 2003, ISSN nº 0103 – 6033.
20. GIL, Marta. <[http:// www.saci.org.br](http://www.saci.org.br).> - PGM5 – **Espaços de inclusão: Deficiência auditiva** – Disponível em : < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ede/edetxt5.htm>> – Acesso em: 18 nov. 2004.
21. GÓES, Maria Cecília Rafael de e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. – Surdes: **Processos educativos e Subjetividade** – Lovise, 2000. São Paulo.
22. GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação** – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 90p.
23. GOLDFELD, Márcia. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva sócio-interacionista** – São Paulo. Plexus, 1997. 176p.
24. ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 119 – 134.
25. LACERDA, Cristina B. Feitosa de. **A prática pedagógica mediada (tbém) pela Língua de Sinais: Trabalhando com sujeitos surdos**. Caderno Cedes, ano XX, nº 50, abril/00.
26. LORENZETTI, Maria Lúcia. – **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras**. – Espaço: informativo técnico-ciêntifico do INES. Nº 18/19 – (dez/2002 a julho 2003. – Rio de Janeiro: INES, 2003.
27. MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memnon, Senac, 1997.

28. MANTOAN, Maria Teresa. **Integração X Inclusão: Escola (de Qualidade) para todos.** Escola de gente. 09/06/2004.
29. MARTINI, Lucio Roberto Bardos. **Educação inclusiva: O que dizem os professores. Um estudo sobre a concepção de educação inclusiva por professores da Rede Municipal de Sorocaba.** 2004. 116f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 25 abr 2004.
30. MARTINS, L.A R. – **Parecer referente a resolução CEB/CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.,** Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001 (análise).
31. MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. – Educação especial no Brasil – História e políticas públicas. São Paulo, CORTEZ, 1996. In: _____ **Inclusão e integração ou chaves da vida humana.** – palestra proferida durante o III congresso Ibero americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998. In: _____ **Pressupostos teóricos e filosóficos da Educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Palestra proferida no I Seminário sobre a educação inclusiva no Distrito Federal. Brasília, 1998.
32. MAZZOTTA, Prof. Dr. Marcos J. S. – **Inclusão escolar e integração na política educacional Brasileira: Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional Brasileira.** – Disponível em: <
<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabeth/identidade.htm>> - Acesso em: 22 nov. 2004.
33. MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001.
34. MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo: Caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000, 152p.

35. **MOVIMENTO. Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense.**
Educação Especial e Inclusiva. Nº 7 (maio 2003) – Niterói: UFF, 2003 p. 11-18.
36. MEC: Ministério da Educação e do Desporto – **Parâmetros Curriculares Nacionais:**
Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação
Especial – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
37. **PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO.** – Brasília, Inep, 1997.
38. SACKS, Oliver. **Vendo vozes, uma viagem ao mundo dos Surdos.** Rio de Janeiro:
Companhia das Letras, 1998.
39. SALES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:**
Caminhos para a prática pedagógica – Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.: il-(Programa
Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 139p.
40. SANCHES, C. Vida para os surdos. **Revista Nova Escola**, Setembro. Rio de Janeiro:
Abril, 1993.
41. SASSAKI, Romeu Kazumi. – O caminho para a Escola e Sociedade inclusivas, **Revista
Nacional de Reabilitação.** São Paulo, ano II, nº 7, jan/fev. 1999, p. 8-9.
42. SAVIANI, Dermeval. – Política e Educação no Brasil. São Paulo, Cortez/ Autores
associados, 1987. In: _____. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e
perspectivas.** Campinas, Autores associados, 1997.
43. **SENTIDOS:** São Paulo: Aurea, outubro e novembro 2004.
44. SIMIKA, Sergio. Pesquisar não é copiar – **Revista ensino superior** ano 7 – nº 73 -
outubro de 2004 p.50.
45. SKLIAR, Carlos. **A Surdez, um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação,
1998.

46. SKLIAR, Carlos. et al. **Educação e & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial** – Porto Alegre. Mediação, 1997. 153p.
47. UNESCO. – **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Corde, 1994.
48. WERNECK, Claudia – **Mundo melhor para Quem?** – Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.Br/mundo_melhor_para_quem.asp?f_id_artigo=84>
Acesso em: 18. nov.2004.