

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP**

Ana Claudia Tenor

**A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de
professores da rede municipal de ensino de Botucatu**

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

**SÃO PAULO
2008**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

Ana Claudia Tenor

**A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de
professores da rede municipal de ensino de Botucatu**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE em Fonoaudiologia, pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação
da Prof^a. Dr^a. Beatriz Cavalcanti de Albuquerque
Caiuby Novaes.

SÃO PAULO
2008

Ficha Catalográfica

Tenor, Ana Claudia

DM
616.85
T

A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.– São Paulo, 2008.

117 fls.; tab.; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Cavalcanti de Albuquerque Caiuby Novaes

1. Fonoaudiologia. 2. Inclusão em educação - Botucatu, SP. 3. Surdos - Educação. 4. Professores - São Paulo (Estado).

Ana Claudia Tenor

**A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de
professores da rede municipal de ensino de Botucatu**

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Beatriz Cavalcanti de Albuquerque Caiuby Novaes pela orientação, paciência e atenção dispensada durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho.

À Claudia Perrota pela revisão cuidadosa do texto.

Às professoras Maria Cecília Bonini Trenche e Maria Sílvia Cárnio pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Gilberto Luiz de Azevedo Borges, Secretário Municipal de Educação de Botucatu, por incentivar e valorizar a formação dos educadores.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar deste estudo e muito contribuíram.

À equipe técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que direta ou indiretamente, está envolvida com a inclusão dos alunos surdos no ensino regular.

Às psicólogas e colegas de trabalho, Luciana e Neli, que iniciaram o trabalho de apoio a educação inclusiva na rede municipal e me convidaram para atuar junto a equipe.

Às professoras de sala de recursos do NAPE, Marise e Márcia, pela dedicação ao trabalho com os alunos deficientes auditivos e deficientes visuais.

À minha família, por todo carinho e apoio dispensado no percurso desta pesquisa.

RESUMO

A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu

A inclusão dos deficientes auditivos na escolar regular vem sendo abordada a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência e o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais ou ao português e a modalidade de ensino. Porém, ainda há pouca discussão sobre a implementação da inclusão escolar, em especial sobre a percepção dos professores envolvidos nesse processo. Nessa medida, o objetivo deste trabalho é investigar como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação junto ao aluno com deficiência auditiva têm sido percebidos e colocados em prática por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Botucatu. Participaram do estudo professores de duas escolas da rede municipal de ensino que atuam ou já atuaram com crianças surdas, sendo uma Escola de Educação Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental. Optou-se por uma perspectiva qualitativa de estudo, sendo o instrumento utilizado uma dinâmica de grupos com um cartaz contendo estímulos disparadores da discussão. Os grupos foram audiogravados e, posteriormente, os diálogos foram transcritos para efeitos de análise. O método empregado na análise foi a construção de categorias. Os dados analisados evidenciaram que os professores não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem intérprete, que possa viabilizar a dinâmica da sala de aula; e, no intuito de se fazerem compreender pelos deficientes auditivos, acabam utilizando diversos recursos comunicativos de forma improvisada. No geral, tendem a valorizar somente o esforço de comunicação da criança surda, independentemente do domínio de uma língua, apresentando assim baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno. Além disso, elaboram suas práticas pedagógicas com base na idéia de que a linguagem é um código que tem como função primordial transmitir informações. Por fim, apontam a falta de envolvimento familiar e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão escolar.

Unitermos: surdez, educação, inclusão, professores.

ABSTRACT

Teachers' perception of the inclusion process of deaf children in regular classrooms in the municipal school system of Botucatu

The inclusion of hearing impaired children in regular classrooms has been thoroughly discussed from different perspectives including legal, human rights, oral or sign language, and special education. However, there have been few studies approaching the teachers' knowledge and attitudes towards inclusion. Therefore, the goal of the present study was to investigate how the policy of inclusion and its implementation has been practiced and experienced by nursery and elementary school teachers of Botucatu's school system. Teachers of two of the system's schools (one nursery and 1 elementary) participated in the study. A qualitative approach was chosen, specifically group dynamic using a poster with related themes to trigger the discussion. The group dynamics were audio recorded and the dialogues transcribed for further analysis. The data was analyzed following a method of category construction. The results have shown that teachers are not aware of the need for a common language, with or without an interpreter, to enable different classrooms dynamics. Aiming at being understood by the children, teachers tend to improvise different communicative resources. In general, they tend to place great value in efforts of communication, regardless abilities in a specific language, demonstrating very low expectations in relation to child's learning and literacy. Furthermore, they base their pedagogical practice based on the conception of language as a code, solely used for information exchange. Finally, teachers point at lack of family involvement and deficiency in the preparation of teachers and school in the inclusion process.

Uniterms: deafness, education, inclusion, teacher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA.....	13
1.1 Perspectivas de língua, linguagem e comunicação.....	13
1.1.1 Concepções sobre linguagem e surdez	13
1.1.2 O surdo, a língua e a escola	17
1.1.3 O surdo, a leitura e a escrita	24
1.2 Considerações sobre a história da educação dos surdos	29
1.3 Educação inclusiva.....	33
1.3.1 Políticas e concepções ideológicas	33
1.3.2 A educação inclusiva e o aluno surdo.....	40
1.3.3 Preparo de professores do ensino regular para trabalhar junto aos alunos surdos.....	43
CAPÍTULO 2 – MÉTODO.....	46
2.1 Contexto histórico da inclusão na rede municipal de ensino de Botucatu.....	46
2.2 Seleção dos participantes.....	47
2.3 Procedimentos.....	49
2.3.1 Coleta de dados.....	49
2.3.2 Análise.....	49
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
3.1 Comunicação, língua oral e língua de sinais.....	51
3.2 Aprendizagem do aluno surdo.....	58
3.3 Inclusão no ensino regular e a socialização.....	65
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXOS.....	76

INTRODUÇÃO

A inclusão de surdos na escola regular tem gerado discussões e polêmicas entre muitos estudiosos, profissionais e familiares que buscam uma melhor qualidade de ensino para esses alunos.

O tema vem sendo abordado a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência e o exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais ou ao português e a modalidade de ensino. Embora essa diversidade resulte em um referencial bibliográfico rico e heterogêneo, ainda há pouca discussão sobre a implementação da inclusão escolar e sobre a percepção dos professores envolvidos nesse processo.

Observamos que, em muitas publicações, o termo inclusão ainda se confunde com integração. Prática desenvolvida nas décadas de sessenta e setenta, a integração tinha como foco de atenção a deficiência e visava à modificação da pessoa deficiente na direção da normalidade, para que, assim, fosse aceita na sociedade.

Já o movimento de inclusão, que se iniciou nos anos oitenta, pressupõe mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente às pessoas portadoras de necessidades especiais. Nessa perspectiva, a diversidade é considerada como própria da condição humana e o sujeito com deficiência, parte integrante da sociedade, com direito às mesmas oportunidades, pois só assim suas potencialidades poderão ser desenvolvidas.

No que se refere ao âmbito escolar, segundo documento do MEC (2004), a partir da década de oitenta ocorreram alguns eventos e fatos marcantes ligados à democratização do ensino, objetivando um processo mais significativo de formação

para os indivíduos portadores de deficiências. Dentre eles, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade (Espanha, 1994) e a Convenção da Organização dos Estados Americanos (Guatemala, 1999) (Brasil, 2004).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtiem, segundo a qual a “educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Ao assinar tal declaração, o Brasil assumiu perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumpri-lo, vem criando instrumentos norteadores da ação educacional e documentos legais que apóiam a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

A *Declaração de Salamanca*, 1994, veio reafirmar tal proposta, defendendo que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Essa política representa o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e oferecer educação para todos (Brasil, 2004).

Com o intuito de definir políticas públicas nacionais, e em consonância com as recomendações desses dois importantes documentos, em 1996 o Brasil elaborou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/9394/ 96. A partir dessa lei, aos municípios brasileiros foi atribuída a responsabilidade de universalizar

o ensino público para todos os cidadãos de 0 a 14 anos de idade. Assim, passou a ser papel do município formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade sociogeográfica, a educação inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2004).

Porém, percebemos que, apesar das políticas educacionais atuais advogarem a inclusão escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, sua implementação e operacionalização têm sido difíceis para o aluno surdo.

Quais seriam, então, os fatores que estariam criando obstáculos para a inclusão do surdo na educação formal?

Como fonoaudióloga, venho atuando junto aos alunos deficientes auditivos incluídos desde 2000. Trabalho em um Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado da Secretaria Municipal de Educação de Botucatu, atendendo tanto esses alunos como orientando seus pais. Constato que grande parte dessas crianças ingressa na Educação Infantil ou Ensino Fundamental apenas com o diagnóstico de deficiência auditiva, sem a utilização de aparelho de amplificação sonora individual (AASI), além de não estarem inseridas em nenhum processo terapêutico para o desenvolvimento de uma língua, quer seja na modalidade oral ou de sinais.

Tal situação tem gerado problemas na implementação da educação inclusiva dos surdos, pois, sem terem se apropriado da língua oral, língua de sinais ou escrita, o trabalho dos professores fica limitado, comprometendo assim o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os procedimentos de ensino baseiam-se na língua oral e, muitas vezes, o aluno não consegue desenvolvê-la. De

fato, este aspecto tem sido apontado por diversos autores como o grande entrave para a inclusão do aluno surdo no âmbito escolar.

Nesse contexto, é fundamental ouvirmos os professores que vêm trabalhando junto ao aluno com deficiência auditiva. O objetivo deste trabalho é, então, investigar como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação têm sido percebidos e colocados em prática por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Botucatu.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Perspectivas de língua, linguagem e comunicação

1.1.1 Concepções sobre linguagem e surdez

As principais abordagens teóricas utilizadas para explicar questões relativas à aquisição da linguagem em crianças ouvintes vêm contribuindo para a compreensão desse processo em crianças surdas, permitindo refletir também sobre suas conseqüências na intervenção terapêutica (Alcântara, 2000).

Basicamente, as grandes linhas teóricas que tratam do tema são: comportamentalista, inatista, cognitivista, pragmática e interacionista.

Na visão comportamentalista, a linguagem é considerada como resultado de aprendizado, que se dá através da cadeia estímulo-resposta-reforço, sendo que o reforço se faz presente para garantir a presença de um determinado comportamento, no caso, o verbal (Alcântara, 2000).

Segundo esse modelo, como destacam Lacerda e Mantelatto (2000), conhecer uma língua significa ligar sentenças, associá-las umas às outras. Os enunciados emitidos vão sendo modelados por meio de reforço e, cada vez mais, vão se tornando aceitáveis. O aprendizado se dá por aquisição de vocábulos e de estruturas frasais, havendo uma hierarquia das mais simples para as mais complexas. Espera-se, então, que a criança percorra esse caminho para adquirir linguagem.

Aplicada à questão da deficiência auditiva, a grande preocupação dessa linha teórica é desvendar como a criança surda deve ser ensinada a falar. Nesse contexto, o adulto tem como função estimular a aprendizagem das estruturas da língua de forma gradual, priorizando aspectos lexicais e morfossintáticos. As práticas de ensino e intervenções terapêuticas baseadas no comportamentalismo tendem a fragmentar a língua, promovendo atividades padronizadas que focalizam a imitação, memorização e substituição e que devem ser generalizadas para a formação de estruturas frasais. Trata-se de um trabalho tecnicista de treinamentos, mais formal, sistemático e orientado (Lacerda e Mantelatto, 2000).

Diferentemente do comportamentalismo, no inatismo a predisposição para a aquisição de linguagem é vista como uma capacidade inerente ao organismo humano, concebendo-se a existência de uma gramática universal já inscrita na mente do indivíduo. Esse mecanismo seria ativado por meio da exposição à fala do outro, permitindo à criança gerar as regras da língua (Alcantara, 2000).

O modelo inatista considera, então, que toda criança possui, potencialmente e previamente, condições para desenvolver a gramática da língua à qual está sendo exposta, já que se encontra equipada biologicamente para essa aquisição, sendo esta decorrente de uma predisposição inata. Ou seja, não é necessária a mediação do adulto. Os componentes sintáticos da língua são mais enfatizados, e o surgimento da gramática se dá, principalmente, quando a criança começa a combinar dois vocábulos. Nesse sentido, a recepção precede a emissão, uma vez que a segunda depende da primeira (Lacerda e Mantelatto, 2000).

No caso das crianças surdas, a adoção do modelo inatista implicou em se assumir que, assim como as ouvintes, elas nasceriam com um dispositivo para adquirir linguagem, mas precisariam de uma exposição ao *input* lingüístico. Nessa

concepção, enfatiza-se a necessidade de um trabalho precoce, na tentativa de oferecer à criança surda uma exposição contínua e adequada à língua durante os primeiros anos de vida, período considerado ideal para adquiri-la (Trenche, 1995).

Na análise dos trabalhos com linguagem voltados a crianças surdas, Rosa (1998) critica as propostas de intervenção que investem no aspecto acústico-articulatório. A autora aponta que algumas abordagens enfatizam a percepção auditiva como pré-requisito para a linguagem, outras reconhecem a necessidade de uma exposição sistemática a estruturas frasais, obedecendo a uma hierarquia de complexidade morfosintático-semântica, esperando que, por meio da repetição, as crianças surdas venham a dominar uma língua. Subjacente a tais práticas, parece estar uma concepção que reduz a linguagem à comunicação.

Há também uma outra concepção de linguagem, que se estrutura na teoria genética de Piaget. Embora este autor tivesse como foco aspectos do desenvolvimento cognitivo humano, seus estudos inspiraram vários autores que se dedicam à linguagem.

Na concepção piagetiana, a criança constrói a compreensão do modo como o mundo funciona, primordialmente, por meio de suas ações. Passa, então, por uma série de estágios que seguem uma seqüência fixa, sendo os principais deles: sensório motor (do nascimento aos 18 meses), pré-operacional (dos 18 meses aos 7 anos), operações concretas (dos 7anos a 11 anos) e das operações formais (dos 11 anos em diante). Nessa visão, o desenvolvimento da linguagem é limitado pelo desenvolvimento cognitivo; ou seja, há aspectos da linguagem que a criança só será capaz de dominar depois de atingir um nível correspondente de controle cognitivo (Elliot, 1982).

Também Lacerda e Mantelatto (2000) afirmam que, do ponto de vista de Piaget, a linguagem não pode emergir antes que certas operações motoras tenham sido adquiridas, pois é na interação motora do sujeito com seu meio que estruturas cognitivas se desenvolvem. Nessa abordagem, a função da linguagem é representar o mundo; contudo, a cognição precede a linguagem, uma vez que a criança fala sobre aquilo que já manipula em níveis não lingüísticos.

Ainda de acordo com essa concepção, a linguagem faz parte de uma função mais ampla, a semiótica, que emerge no final do período sensório motor e possibilita à criança, por meio de um signo ou de uma imagem simbólica, evocar objetos ou fatos ausentes, ultrapassando assim o nível de ação (Alcantara, 2000).

Outra visão que trouxe novas reflexões para a área da aquisição da linguagem, e que influenciou o trabalho voltado à criança surda, foi a pragmática. Nessa concepção, que surgiu na década de setenta, o importante é o uso da linguagem na comunicação; ou seja, a aquisição acontece no diálogo. Nele, a criança teria oportunidade de se apropriar das regras e praticar os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos em contextos significativos, adquirindo também as regras que regulam o uso desse conhecimento na comunicação com os outros (Alcantara, 2000).

Esses estudos apontam a criança surda como interlocutor capaz de se comunicar; porém, pouco consideram o papel que o adulto desempenha nesse processo como co-autor na construção do diálogo.

No início dos anos oitenta, a interação social passou então a ser considerada, tendo-se como base as idéias de Vygotsky (1987,1989, apud Alcantara, 2000). Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções cognitivas

aconteceria na interação da criança com membros mais experientes, que seriam os mediadores entre a criança e o mundo.

Fundamentada em Vygotsky, De Lemos propõe que a aquisição de linguagem pela criança se dá na interação com um interlocutor privilegiado, geralmente a mãe. Os trabalhos da autora (1981,1982 apud Alcantara, 2000) instauram a questão da interação adulto/criança, sendo que, como resultado da ênfase nessa interação, o diálogo, e não os enunciados isolados, passa a ser considerado como unidade de análise nos estudos sobre aquisição de linguagem.

Considerada mais abrangente, a visão sócio-interacionista compreende a linguagem humana como constitutiva do sujeito, focalizando então as interações entre os interlocutores e os modos como se desenvolvem as práticas discursivas. Nessa perspectiva, a língua não é um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é reconstruída na atividade de linguagem.

1.1.2 O surdo, a língua e a escola

É importante esclarecer que, diferentemente das crianças ouvintes, que vivenciam e que respondem pela aquisição incidental de conhecimento, para as crianças surdas esse tipo de situação muitas vezes é limitada em função da falta de uma língua comum a ser compartilhada com os ouvintes. Por não terem acesso à oralidade, a maioria é então privada de atividades que envolvem a linguagem, o que também ocorre no âmbito escolar, dificultando o processo de aprendizado da leitura e escrita.

De fato, a prática pedagógica está toda perpassada por problemas que envolvem as relações dialógicas entre professor ouvinte e aluno surdo. Observamos

que os educadores procuram usar diversos recursos comunicativos para estabelecer uma interação com o aluno surdo, mas nem sempre conseguem se fazer entender, o que torna o trabalho em sala de aula muito difícil.

Dessa forma, há uma tendência em centralizar a ação educativa na utilização de recursos comunicativos, deixando-se em segundo plano a prática pedagógica, que se transforma, assim, em uma prática comunicativa.

Tomando como base os estudos de Pereira (2006), vamos então situar como tem sido o ensino do português para surdos em nosso país.

Até o final dos anos 80, predominou na escola a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, segundo a qual um emissor transmite a um receptor uma mensagem. De acordo com essa concepção, cabe à escola ensinar as regras que regem o uso da língua, com o objetivo de melhorar a qualidade da produção lingüística dos alunos. Dessa forma, muitos exercícios tinham como objetivo o reconhecimento e a memorização da nomenclatura gramatical (Pereira, 2006).

A autora acrescenta que, na educação de surdos, a adoção da concepção de língua como código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais, uma vez que, diferentemente das crianças ouvintes, grande parte das crianças surdas chega à fase escolar sem domínio da língua, cabendo à escola ensiná-la.

Luchesi (2003) também aponta que a educação especial para surdos reduzia a linguagem em emissão e recepção, apresentando-a de modo fragmentado e de acordo com uma ordem crescente de dificuldades: vogais, encontros vocálicos (onomatopéias) e assim por diante, até se chegar à construção de frases complexas. Nesse sentido, a linguagem oral ficava reduzida à fala – ato fisiológico de produção

de som -, sendo função do professor, portanto desenvolvê-la, embora acreditasse que, dessa maneira, estivesse trabalhando com a linguagem oral em sua complexidade.

Para a autora, a linguagem escrita, entendida como transcrição da fala, seguia os mesmos princípios. Dessa forma, eram apresentadas palavras isoladas, de vocabulário restrito, e os textos, com construções frasais e termos conhecidos, eram simplificados para que fossem compreendidos por parte do deficiente auditivo.

No final dos anos 80, sob a influência de Vygotsky e Bakhtin, a linguagem passou a ser concebida como atividade social, como lugar de interação humana, de interlocuções, entendidas como espaço de produção e de constituição de sujeitos (Pereira, 2006).

Com o surgimento da lingüística textual na década de 60, os fatores de produção, recepção e interpretação dos textos enquanto unidades de comunicação são colocados em primeiro plano. Nessa concepção produzir linguagem significa produzir discurso, sendo que este se manifesta lingüisticamente por meio do texto, que é considerado produto da atividade discursiva oral e escrita (Kaufman e Rodrigues, 1995 apud Pereira, 2006).

Pereira (2006) destaca que coube à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, bem como ensinar a produzi-los e interpretá-los.

Dessa forma, assim como ocorreu na educação de ouvintes, a adoção de uma concepção interacionista e discursiva pela escola também acarretou mudanças no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos. O professor passou a expô-los à língua em funcionamento, sem a preocupação de ensiná-los, acreditando que, assim, poderiam se constituir como interlocutores. Nessa perspectiva, a

sistematização da gramática ocorre mais tarde, quando os alunos já estão usando a língua.

Também Trenché (1995) discute as concepções de linguagem que norteiam as práticas pedagógicas com os alunos surdos. Em seu estudo, a autora observou uma predominância de trabalhos que consideram a linguagem como código, privilegiando os aspectos comunicativos em detrimento da constituição dos sujeitos. A autora aponta para a fragmentação e descontextualização da linguagem e para o fato de o professor não se apresentar como um interlocutor efetivo de seus alunos. Em muitas situações, a linguagem/comunicação é vista apenas como um modo de avaliar a aprendizagem, sem que se atente para sua participação na própria construção dos conhecimentos.

Por outro lado, alguns estudos têm discutido as práticas pedagógicas apoiadas em diversos recursos comunicativos e suas limitações no que diz respeito à construção de conhecimentos (Lacerda, 1996; Góes, 1996; Góes e Souza, 1998).

A corrente de comunicação total propõe o uso de recursos lingüísticos e não lingüísticos, combinando sinais, oralização, leitura orofacial, gestos, linguagem escrita, datilologia (soletração manual), pantomima, desenho, etc (Evans, 1982; Ciccone, 1990; Moura, 1993 apud Góes, 1996).

Góes (1996) acrescenta que, freqüentemente, na implementação das diretrizes da comunicação total, o trabalho pedagógico envolve interlocuções em sala de aula centradas em práticas bimodais, compostas a partir de elementos das línguas falada e de sinais (em nossa realidade, da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais/Libras), usados concomitantemente; também podem ser incluídos outros recursos, tais como a soletração manual.

Em uma sala de aula que adotou a diretriz da comunicação total, Lacerda (1996) observou o modo pelo qual se caracterizavam as instâncias dialógicas entre aluno surdo e professor ouvinte. A autora constatou que a prática pedagógica estava toda perpassada pelos problemas que envolvem as relações dialógicas. Na questão da interlocução entre professor-aluno, prevaleceram situações de não-diálogo, sendo que a intenção de partilhar sentidos não se realizou de maneira eficaz. Entretanto, a professora e os alunos seguiam utilizando os vários recursos semióticos, buscando manter a comunicação, mas sem que os impasses e descompassos vivenciados fossem abordados, discutidos ou assumidos. No geral, a professora observada levava em consideração a lentidão e a dificuldade dos alunos em progredirem nos conteúdos pedagógicos, mas atribuía tais dificuldades às características dos surdos e não aos acontecimentos cotidianos em sala de aula.

Góes e Souza (1998) também abordam as interações em sala de aula entre educador ouvinte e aluno surdo baseadas na comunicação total. Para as autoras, lidar com dois sistemas lingüísticos, sem que professores ouvintes tenham conhecimento dos sinais e sem que os alunos surdos compreendam o português, acarreta uma série de problemas na prática pedagógica, tais como, o uso de combinações indiscriminadas de recursos semióticos de natureza muito diversa, como a pantomima, o desenho, a dramatização, a escrita, os sinais, os gestos ditos naturais, a língua oral. No dia a dia da escola, há uma instrumentalização desses recursos, o que acaba por reduzir o acontecimento dialógico ao uso de estratégias comunicativas.

Outro aspecto destacado na literatura por autores como Soares (1990); Bueno (1994); Francisco (1994); Illiano (2002) e Luchesi (2003) diz respeito ao fato de, na escola especial para alunos surdos, ter ocorrido uma histórica sobreposição

do trabalho clínico em relação ao trabalho pedagógico. No passado, dentro da abordagem oralista, a atividade clínica foi assumida pelos professores de deficientes auditivos, que colocaram o trabalho pedagógico em segundo plano.

Soares (1990) adverte que a escola não deve assumir o trabalho clínico, pois só assim tomará uma atitude política e recuperará a função do professor como aquele que propicia ao aluno o conhecimento socialmente produzido, ao mesmo tempo em que denuncia que a população de baixa renda é privada do acesso a serviços de saúde, cujo direito está previsto na constituição.

Ao analisar a Educação Especial no Brasil e, em particular, a educação do deficiente auditivo, Bueno (1994) aponta que a falta de uma clara delimitação entre as responsabilidades dos serviços de saúde e de educação especial impede o estabelecimento de políticas que respondam efetivamente a essas necessidades. O autor alerta que, quando os programas de reabilitação são incorporados pelo sistema escolar, sob a capa de programas de educação precoce ou de atividades específicas de linguagem, as duas áreas de ação, saúde e educação, se confundem. Com isso, a transmissão dos conhecimentos socialmente valorizados perde sua primazia no âmbito escolar.

Também Francisco (1994) ressalta que, quando a escola que trabalha com crianças deficientes auditivas incorpora serviços que são do âmbito da saúde, contribui para manter a situação de desigualdades de oportunidades. Assim, em vez de colaborar para o acesso aos direitos de cidadania, camufla os problemas existentes, na medida em que induz os usuários a pensarem que, de certa forma, ao ingressarem no ensino especial, receberão escolarização e tratamento. Porém, geralmente, ao desviar-se da função educativa, a escola especial não consegue

cumprir adequadamente a escolarização e nem tratar os deficientes auditivos, pois não tem competência para tal.

Illiano (2002) lembra que essa indefinição entre escolarização e socialização/tratamento dos deficientes parece perpassar toda a história da educação especial. No que diz respeito à educação de surdos, a autora aponta como uma de suas marcas fundamentais os processos de habilitação/reabilitação da linguagem promovidos nas instituições escolares especiais. Considera, ainda, que a ênfase na linguagem, expressa em toda a história da educação dos surdos na modernidade, retrata a ambigüidade entre os processos de reabilitação e de escolarização oferecidos nas instituições especializadas, e essa ambigüidade minimiza a questão de uma adequação curricular que pudesse visar o crescimento e o desenvolvimento do seu alunado.

Luchesi (2003) conclui que a idealização do indivíduo surdo, normal e abstrato, perpassa toda a educação especial, que assume o trabalho de reabilitação como uma ação pedagógica, estabelecendo uma interdependência entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição dos conteúdos escolares. A autora salienta que essa organização do ensino especial exige que o aluno permaneça por mais tempo na escola, embora nesse período lhe proporcione poucas oportunidades efetivas de adquirir conhecimentos.

Com o advento da língua de sinais como forma predominante de comunicação dos surdos, a escola incorporou o trabalho clínico para o desenvolvimento dessa língua, o que levou ao detrimento do trabalho com o conteúdo escolar propriamente dito. Em função disso, como destaca Dantas (2006), os alunos não conseguem um nível de proficiência razoável de comunicação e nem de escolarização.

1.1.3 O surdo, a leitura e a escrita

A maioria dos trabalhos sobre as práticas escolares utilizadas com alunos surdos indica que a apropriação da linguagem escrita tem sido a grande preocupação dos educadores de surdos, pois muitos acreditam que a surdez acarreta dificuldades de compreensão na leitura e de produção na escrita.

Porém, a análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a crer que muitos dos resultados insatisfatórios obtidos decorrem da falta de uma língua constituída, com base na qual possam construir a escrita.

Em seu estudo sobre o processo de aprendizagem de leitura dos alunos deficientes auditivos, Cárnio (1989) constatou que, de modo geral, eles conseguem aprender, com relativa facilidade, a decodificar os símbolos gráficos. Entretanto, devido às limitações de exposição à linguagem oral, apresentam dificuldades na compreensão dos textos, não percebendo ambigüidades, insinuações, ironias; ou seja, percebem a estrutura superficial das orações, mas não compreendem a estrutura profunda das mesmas.

Cruz (1992) salienta que um dos aspectos importantes que devem ser analisados na alfabetização de crianças surdas é a escolha do método a ser adotado pelo professor. A autora critica a concepção tradicional que encara a leitura e a escrita como uma tarefa que deve ser ensinada à criança segundo uma hierarquia, que vai do mais fácil para o mais difícil, de acordo com o ponto de vista do adulto. Prepondera, nessa visão, a idéia dos pré-requisitos (a chamada prontidão) para esse aprendizado, que, no caso do surdo, envolve, além dos aspectos esperados para a criança ouvinte, o desenvolvimento satisfatório da linguagem oral.

Ainda segundo Cruz (1992), para escolher o método a ser utilizado na alfabetização de crianças surdas, estas são divididas em dois grupos distintos - as não-oralizadas e as oralizadas. No geral, as não-oralizadas são alfabetizadas por métodos analítico-sintéticos, pois, não apresentando conhecimentos lingüísticos suficientes, deverão aprender a ler e a escrever por um processo inicial de decifração, com maior apoio na percepção visual em relação à auditiva, para depois chegarem à compreensão do texto. Já as oralizadas são, com freqüência, alfabetizadas por métodos analíticos, por apresentarem repertório oral suficiente para aprender por meio de estruturas de linguagem mais globais.

Porém, a autora adverte que essas discussões sobre o método a ser adotado em alfabetização, tanto na escola comum como na especial, não levam em conta as concepções das crianças sobre a escrita, e sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Essas práticas pedagógicas convencionais já foram discutidas por outros autores, como Lacerda (1995). A autora critica os trabalhos que preconizam o bom desempenho na oralidade como um dos aspectos necessários para a alfabetização, tanto de crianças consideradas normais como especiais. Nessa perspectiva, elas são estimuladas a desenvolver uma boa articulação e a se comunicar bem oralmente, sendo que aquelas que não falam, ou que apresentam dificuldades para tanto são vistas como incapazes de se alfabetizar.

Segundo a autora, essa é uma prática freqüente na escola tradicional e recebe atenção redobrada nas propostas de alfabetização para educação especial.

Góes (1996) acredita que, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, as crianças surdas apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Porém, a autora salienta que as limitações nessa esfera não são

exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. No caso do aluno surdo, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, complexas demandas adicionais, como uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escrita.

Outros trabalhos, como os de Oliveira (1996), apontam que, mesmo quando os alunos deficientes auditivos são inseridos no ensino regular, os processos de escolarização, da forma como lhes são oferecidos, contribuem mais para sua segregação do que para sua integração, pois a maioria não ultrapassa os níveis iniciais de alfabetização.

De fato, a educação do surdo tem sido considerada um fracasso por alguns estudiosos. Segundo Almeida (2000), um dos grandes problemas é a pobreza de experiências e trocas comunicativas envolvendo a linguagem oral, que levam a dificuldades no domínio de vocabulário, das regras gramaticais, na clareza e coesão dos enunciados, prejudicando toda a compreensão do processo de leitura. Não se trata, pois, de déficits de cognição e pensamento por parte da criança portadora de deficiência auditiva.

Também Cárnio, Couto e Lichtig (2000) consideram que as dificuldades dos surdos em lidar com a escrita decorrem não só da perda auditiva, mas também da interferência do contexto educacional. A escola introduz um modelo único de texto com estruturação direcionada para regras gramaticais do português, tornando a escrita reduzida e descaracterizada de sentido. Conseqüentemente, essa linguagem, que deveria ter um papel importante na vida do surdo, por ser um veículo que permitiria sua integração junto à comunidade ouvinte majoritária, passa a ser um

fator de discriminação e rejeição. Assim, os surdos julgam-se despreparados e incompetentes para utilizar a língua escrita por não conseguirem alcançar o modelo ideal fornecido pelas escolas e pela sociedade em geral.

Gonçalo (2004) adverte, porém, que as crianças surdas inseridas em sociedades letradas, assim como as demais crianças, chegam à escola com uma bagagem de experiências com a língua escrita e, certamente, também criam hipóteses sobre esta. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que a aquisição da escrita pelos surdos não deve ser concebida como semelhante à dos ouvintes; para o primeiro grupo, a língua portuguesa escrita representa uma segunda língua e não apenas uma modalidade de sua própria língua, como acontece com o segundo grupo.

Martins (2005) aponta que a maneira pela qual o professor concebe o processo de aprendizado e orienta suas ações em sala de aula comum poderá afastar ou aproximar a criança de eventos de letramento, em diferentes contextos sociais, nos quais a leitura e a escrita são valorizadas. Além disso, as poucas experiências significativas com esse sistema de linguagem podem dificultar sua aprendizagem. Em situação análoga, encontra-se a criança surda, para quem o aprendizado da língua oficial do país nem sempre é possível. Geralmente, na maior parte dos casos, os alunos irão ingressar no aprendizado da leitura e escrita, na educação básica, a partir de um domínio deficitário de uso de um sistema lingüístico convencional, quer seja oral e/ou gestual.

Ao estudar as práticas docentes de professores do ensino regular junto a alunos surdos, Oliveira (2005) observou que os professores das classes regulares não acreditavam que os alunos surdos pudessem aprender e continuar seus estudos. Face a essa visão de incapacidade, adotavam práticas pedagógicas

diferenciadas que pouco contribuíam para a ampliação das possibilidades de aprendizagem desses alunos. Parece haver, então, um discurso novo sobre a capacidade de aprendizagem do surdo, porém, ainda arraigado em práticas antigas.

Também Pereira (2006), ao analisar o processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos, afirma que muitos dos resultados insatisfatórios obtidos não decorrem de dificuldades de lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita. A autora aponta ainda que as crianças ouvintes vivenciam situações diárias e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento. Entretanto, no caso da criança surda, essas situações são limitadas em função da falta de uma língua partilhada com os ouvintes, pois geralmente não têm acesso à oralidade, sendo privadas das atividades que envolvem a linguagem, como conversas e histórias.

Nas décadas de 70 e 80, como apontam Trenche e Balieiro (2006), muitas crianças com deficiência auditiva tiveram o processo de alfabetização retardado porque a escola, de um modo geral, pressupunha que a oralidade fosse pré-requisito para a aquisição da escrita. Assim, a oralização era considerada uma condição intrínseca da leitura; escrever implicava transformar sons em sinais gráficos, e ler, transformar sinais gráficos em sons. As relações entre fala e escrita centravam-se principalmente no código. O domínio da escrita era analisado quanto às habilidades de leitura e escrita, com ênfase no reconhecimento, organização e memorização dos mecanismos grafo-fonêmicos dessa modalidade, com passagem obrigatória pela oralidade. Porém, esta raramente era dominada por crianças com deficiência auditiva acentuada na idade de sete anos, quando geralmente se inicia o processo formal de aquisição da escrita.

1.2 Considerações sobre a história da educação dos surdos

A educação dos surdos tem gerado importantes discussões, pois, embora as propostas educacionais direcionadas a esse grupo tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, não é isso que se observa na prática. No geral, as diferentes propostas pedagógicas apresentam uma série de limitações, de modo que, ao final da escolarização básica, esses sujeitos não se mostram capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Esses problemas têm sido abordados por diversos autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar tais problemas e apontar possíveis caminhos de resolução (Lacerda, 1998).

Para compreender a situação de exclusão e a baixa escolaridade dos surdos, consideramos importante conhecer a história e as filosofias educacionais a eles dirigidas.

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis, enfatizando-se aquilo que faltava a eles frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem). Essa concepção determinou o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam a supressão da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição com o uso de aparelhos de amplificação sonora, para assim levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (Lodi, 2004).

Desde final do século XVIII e durante o século XX, a educação seguiu primordialmente uma concepção médica em que as crianças surdas eram tratadas

como pacientes, e os professores atuavam como terapeutas, sendo a atenção voltada à deficiência auditiva e ao domínio da língua falada (Turetta, 2006).

Seguindo então a abordagem oralista, as crianças eram expostas a treinamentos intensos e longos de articulação da fala e leitura orofacial; mas, mesmo assim, muitas vezes não atingiam o resultado esperado. Nesse contexto, não se atribuía muita importância às questões relativas à educação do surdo, que eram deixadas em segundo plano, para depois que se oralizassem.

No final do século XIX, aconteceu o Congresso em Milão, que ficou conhecido internacionalmente pela vitória da abordagem oralista sobre a gestualista. Segundo os defensores do oralismo, a linguagem gestual era inferior e constituía um dos fatores que dificultavam a aquisição da fala. Foram então intensificadas as práticas do oralismo, e a linguagem gestual, até então tolerada, foi abolida, bem como a presença do professor surdo responsável pelo ensino de conteúdos e transmissão de determinado tipo de cultura. (Turetta, 2006)

O predomínio do oralismo, com pressuposto organicista, continuou e, durante parte do século XX, a incapacidade de falar ainda era associada a déficits cognitivos.

Aplicado na maioria das escolas, o sistema oralista, porém, era questionado por aqueles que atribuía importância à língua de sinais. Com isso, na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre essa modalidade de língua utilizada pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre língua de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais para a pessoa surda, surgindo então, em meados da década de 70, uma nova tendência denominada comunicação total. Como já foi assinalado, trata-se de uma prática que abrange uma ampla rede de recursos comunicativos, tais como: sinais, leitura orofacial, escrita, alfabeto digital, gestos, pantomima, desenho; ou seja, envolve o uso simultâneo de duas modalidades de comunicação, fala e sinais, podendo incluir recursos semióticos.

Porém, os defensores do uso das línguas de sinais criticaram essa abordagem, pois apontavam para a instrumentalização e descaracterização dessas línguas, que se tornavam meros suportes para aprender a língua do grupo majoritário ouvinte.

Muitos estudos foram realizados para verificar a eficácia da comunicação total. Em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram, de fato, aperfeiçoados, e os surdos conseguiram compreender e se comunicar um pouco melhor no final do processo escolar. Entretanto, os problemas em relação à escrita continuaram, e a grande maioria dos adultos surdos, mesmo após anos de escolaridade, não dominava a língua escrita.

Começaram a surgir mais estudos sobre língua de sinais e, com eles, as alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe. Essa proposta defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver uma língua visogestual. E justamente por considerar o canal visogestual de fundamental importância para aquisição de linguagem da pessoa surda e por defender um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho

educacional, o modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista e também à comunicação total. (Lacerda, 1998)

Com o surgimento dos estudos sobre a língua de sinais e o bilingüismo, o surdo passou a ser visto como uma pessoa que possui uma forma de comunicação que deve ser respeitada, e a linguagem oral, vista como uma segunda língua, que só será aprendida se for de seu interesse. De acordo com esse enfoque, o surdo desenvolve uma língua diferente (a de sinais) do ouvinte, mas não desviante (Cárnio, 1998).

O modelo bilíngüe propõe, então, um olhar sobre a formação da pessoa surda que afirma seu direito a uma experiência educativa e preconiza a exposição, o mais precocemente possível, à língua de sinais. E também que a língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, seja ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral.

Essa abordagem tem sido discutida por alguns autores, tais como Lacerda, Caporali e Lodi (2004), segundo os quais, atualmente, muito tem sido discutido sobre os problemas enfrentados pelos surdos em seu desenvolvimento, sendo que um grupo significativo de pesquisadores e educadores tem apontado para a adequação da abordagem bilíngüe no atendimento a essa comunidade.

Um dos aspectos discutidos diz respeito à importância do contato com a língua de sinais e de seu desenvolvimento; entretanto, a maior parte dos surdos é filha de pais ouvintes e não tem acesso à língua de sinais como primeira língua; isso só ocorre tardiamente, sendo necessário, então, que algum tipo de contexto especial seja providenciado para que essa aquisição se dê.

Uma possibilidade é o contato com um surdo adulto, fluente em Libras, que possa, em situações contextualizadas, compartilhar essa língua, criando ambientes de interlocução. Entretanto, as autoras acima citadas advertem que o modelo educacional vivenciado e incorporado pelo instrutor surdo é quase sempre estruturalista, com a Língua Portuguesa tendo sido ensinada de forma fragmentada, descontextualizada e com pouco sentido para o aprendiz. A maior parte daqueles que ensinam Libras, em muitas regiões, nem sequer passou pela formação básica oferecida pelas entidades representativas das comunidades surdas.

Outro fator que pode contribuir para que o desenvolvimento do sujeito surdo seja o mais pleno possível é a vivência de situações dialógicas com interlocutores capazes de interagir com ele na língua de sinais, sendo desejável, então, que os familiares a aceitem, e aprendam.

1.3 Educação inclusiva

1.3.1 Políticas e concepções ideológicas

A educação inclusiva é considerada como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação e faz parte de um movimento mundial, denominado inclusão social. Trata-se de um novo paradigma, atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania, e a diversidade é respeitada, aceita e reconhecida politicamente.

Nesse sentido, a inclusão pode ser descrita como um fenômeno social complexo, que resulta de ações estabelecidas e mantidas por diferentes instituições

e atores: o governo, as instituições formadoras de educadores, as escolas, as pessoas com necessidades educativas especiais e suas famílias.

Para aprofundarmos o tema, consideramos importante apresentar, então, documentos que refletem a história da educação especial e suas concepções subjacentes.

A atenção educacional aos alunos com necessidades especiais tem se modificado ao longo da história, tendo caracterizado diferentes paradigmas nas relações das sociedades com essa população. No Brasil, as primeiras informações sobre a atenção às pessoas com deficiência remontam à época do Império, seguindo o paradigma da institucionalização; ou seja, os deficientes permaneciam segregados em instituições para que fossem cuidados e protegidos.

No século XX, iniciam-se, então, os movimentos sociais e, em 1948, os países participantes da Organização das Nações Unidas elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento importante que, desde então, tem norteado os movimentos e definições de políticas públicas nesses países (Brasil, 2004).

A década de 60 caracterizou-se por intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, associado a críticas à institucionalização de pessoas com deficiência. Começaram a ser implantados então os serviços de Reabilitação Profissional, especialmente voltados a essa população, visando prepará-la para a integração ou a reintegração na vida da comunidade (Brasil, 2004).

Nos anos 60 e 70, tendo como horizonte a Declaração Universal dos Direitos Humanos, grande parte dos países encampou um novo modelo no trato da deficiência. Da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas

deficientes, após serem capacitadas, habilitadas ou reabilitadas. Essa concepção recebeu o nome de paradigma de serviços (Brasil, 2004).

A partir da década de 80, evidenciou-se a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população. Na década de 90, à luz da defesa dos direitos humanos, constatou-se que, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades, a diversidade enriquece e humaniza a sociedade. Nessa medida, começou a ser delineada a idéia de construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, organizados para atender as características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos gerou vários documentos e eventos marcantes, tais como A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Espanha, 1994) e a Convenção da Organização dos Estados Americanos (Guatemala, 1999). As proposições e debates que ocorreram a partir desses documentos e eventos repercutiram em nossa realidade e possibilitaram a adoção de medidas legais para a integração e educação de indivíduos com necessidades especiais.

O Brasil também tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que explicitam sua opção pela construção de uma sociedade para todos. Dentre eles, destacam-se: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), Plano Nacional de Educação (2001), Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação

contra as Pessoas com Deficiência (2001), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, CNE.CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2004) .

Tendo como base os paradigmas acima expostos, alguns autores discutem as diferenças entre as práticas de integração e inclusão das pessoas com deficiência, tais como, Sasaki (1998), Omote (1999), Bueno (2001) e Mendes (2002).

Sasaki (1998) afirma que a integração se refere às práticas desenvolvidas nas décadas de sessenta e setenta, baseadas no modelo médico da deficiência e que objetivavam a modificação do deficiente na direção da normalidade, para que, por esforço e modificação pessoais, fosse aceito na sociedade.

Já a inclusão, que teve início nos anos oitenta e se estabeleceu mais fortemente na década de noventa, pressupõe mudanças na sociedade, para que esta se torne capaz de receber e acolher adequadamente às pessoas portadoras de necessidades especiais, baseando-se no modelo social.

Também Omote (1999) aponta que, com a inclusão, o foco deslocou-se do aluno para o meio – o que se busca é, basicamente, uma reformulação da escola, tornando-a capaz de gerar um ensino de qualidade a todos. Ao conceito de inclusão estão associados alguns pontos propiciadores de inovações, trazendo uma postura filosófica, um imperativo moral implicando transformações sociais.

Ao discutir inclusão e integração, Bueno (2001) destaca que a diferença entre essas duas concepções de educação especial é produto de uma distinção básica em relação à situação da escola na sociedade atual. Para o autor, a integração deixava implícita uma visão acrítica da escola quando atribuía a dificuldade de incorporar crianças excepcionais no ensino regular às características

dessas crianças; isto é, considerava que, de alguma forma, a escola vinha dando conta dos seus fins, pelo menos em relação aos alunos considerados normais.

Em contrapartida, a inclusão reconhece que a escola atual não vem conseguindo dar conta das múltiplas diferenças de seus alunos, originárias de suas condições pessoais, sociais e culturais. O autor afirma, então, a necessidade de modificações estruturais na instituição escolar, para que esta seja capaz de prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Como aponta Mendes (2002), o processo de integração escolar era possível somente para os alunos que conseguissem se adaptar à classe comum; portanto, não eram exigidas modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguissem acompanhar os demais alunos eram excluídos. Diante das críticas a esse processo, e com o movimento na história da atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais, surgiu então a educação inclusiva, cuja idéia central é intervir diretamente sobre essas pessoas e reestruturar a sociedade para que seja possível a convivência dos diferentes.

No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Segundo essa concepção, a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas às diferenças de origem pessoal, social, cultural e política. E é nesse sentido que a inclusão afirma a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Mendes (2002) também salienta que a inclusão social implica na conquista de espaço social, por meio das interações que se estabelecem no interior dos grupos sociais e de uma participação ativa e produtiva da sociedade, tanto na escola, como no lazer e no trabalho. Trata-se, portanto, de uma condição almejada

não apenas por pessoas com necessidades educacionais especiais, mas por todos aqueles que são excluídos do direito à educação, saúde, moradia e lazer.

Na fonoaudiologia a inclusão social tem sido abordada por alguns estudiosos, como Trench e Balieiro (2004). As autoras apontam que esse paradigma veio substituir as propostas de integração social voltadas para as populações excluídas ou vulneráveis à pobreza, que vigoraram em todo o mundo durante quatro décadas (de 1960 a 1990). Tendo como base os estudos da biologia, da psicologia e o modelo clínico médico, as intervenções dirigidas aos deficientes que seguiam a proposta de integração social eram voltadas para a reabilitação; apresentavam, então, um caráter de normalização, ou seja, de minimização das diferenças.

Novaes e Balieiro (2004) acrescentam ainda que, na década de 1970, o modelo de saúde e educação vigente tratava o sujeito surdo para depois integrá-lo à sociedade. Essa postura permeou não só o trabalho com a surdez, mas com todas as deficiências.

Em contrapartida, o conceito de inclusão social traz consigo a noção de que a diversidade é parte da condição humana e que, portanto, o sujeito com deficiência é parte integrante da sociedade, devendo ter as mesmas oportunidades para se desenvolver. A sociedade deve, pois, se ajustar à sua condição, por meio do convívio, do respeito e da cooperação mútua (Novaes e Balieiro, 2004).

Segundo o paradigma da educação inclusiva, as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem as pessoas, quer sejam ou não portadoras de deficiências ou de outras características atípicas. É, pois, o sistema educacional que deve adaptar-se às necessidades de seus alunos, e não o contrário.

De acordo com essa concepção, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, v.1) aponta que a escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade e ofereça respostas adequadas às características e necessidades de seus alunos, solicitando apoio de instituições e especialistas quando se fizer necessário. Trata-se de uma meta a ser atingida por todos que estão comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Conforme está expresso na LDB, Lei N.º 9.394/96, a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. No caso da criança surda, é imprescindível que ela frequente creches e conte com a presença de um professor para o ensino da Língua Portuguesa e de um professor/instrutor surdo para que tenha contato diário com a Libras, além de outros profissionais. A inclusão de uma criança com surdez em uma creche objetiva que ela se socialize e seja reconhecida e aceita por todos do ambiente escolar como uma criança do grupo, embora precise de um tipo de relacionamento específico, devido à sua forma de comunicação. Na pré-escola, o professor deve enfatizar o desenvolvimento das habilidades de comunicação e às atividades sociais, para que a criança comece a compreender e interagir com as outras (Brasil, 2003).

1.3.2 A educação inclusiva e o aluno surdo

A inclusão dos alunos surdos na escola regular tem gerado debates, principalmente no que se refere à diferença lingüística. Alguns estudos alertam para o fato de que o aluno surdo não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, estando assim em desigualdade lingüística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados. Porém, esses aspectos nem sempre são problematizados ou contemplados nas práticas inclusivas.

Assim, em razão da defasagem auditiva, os sujeitos surdos enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos (Góes, 1996).

E ainda, como acrescenta Lacerda (2006) ao discutir questões referentes à surdez, linguagem e inclusão escolar, o atraso de linguagem pode trazer conseqüências emocionais, sociais e cognitivas para as crianças surdas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua. Com isso, os deficientes auditivos encontram-se defasados no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Nessa medida, a autora considera a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Nesse contexto, Gonçalo (2004) salienta que uma das principais questões diz respeito aos interlocutores com quem os surdos vão estabelecer trocas comunicativas e, a partir dessas trocas, construir seus conhecimentos. A autora aponta que a grande maioria dos professores do ensino comum desconhece a

Libras, o que os impede de estabelecer uma relação eficaz de ensino/ aprendizagem com os alunos surdos.

Ao analisar as práticas dialógicas entre aluno surdo e professor ouvinte em uma sala de aula com alunos surdos, Lacerda (1996) observou o uso de vários recursos de comunicação, como citado anteriormente. Porém, a autora apontou que os professores têm um domínio precário da Libras, do português sinalizado ou de qualquer outro sistema que envolva sinais. Devido às dificuldades de comunicação, em muitos momentos, o professor usa outras estratégias na tentativa de explicitar suas idéias ou para compreender aquilo que o aluno deseja expressar, configurando assim situações de mal-entendidos na comunicação.

Alguns pesquisadores da área da surdez, como Skliar (1997) e Slomsky (2000, apud Gonçalo, 2004), defendem que somente um projeto de educação bilíngüe poderia alcançar os objetivos educacionais e culturais desejáveis à comunidade surda. Segundo os autores, na escola bilíngüe, os professores e os demais membros da equipe escolar devem ser fluentes e, de preferência, pertencentes à comunidade surda.

Entretanto, no contexto da educação inclusiva, a implementação de um projeto que contemple as necessidades lingüísticas dos alunos surdos não parece tão simples de ser operacionalizada, conforme apontam os estudos de Lacerda (2000 e 2006); Gonçalo (2004) e Turetta (2006).

Ao discutir questões referentes ao apoio do intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula regular, Lacerda (2000) aponta vantagens e desvantagens dessa prática. Uma das vantagens diz respeito ao fato de que o professor pode ministrar o conteúdo das aulas por meio de uma língua que domina, a língua oral. Dessa forma, evita-se que simplifique os conteúdos na tentativa de

diminuir sua exigência em relação aos alunos surdos e de minimizar as dificuldades encontradas na comunicação com esses indivíduos. Outra vantagem refere-se à possibilidade de acesso a o conhecimento da cultura ouvinte através de uma língua dominada pelos surdos, a língua de sinais compartilhada com o intérprete.

Como desvantagem, Lacerda (op. cit.) destaca que pode ocorrer uma indefinição do real papel a ser desempenhado pelo intérprete em relação ao aluno surdo e ao professor da classe. Também é possível que ocorram conflitos no que se refere ao poder educativo exercido por ambos os profissionais - o professor deve ser o responsável pelo conteúdo a ser ministrado em classe, mesmo sabendo que o intérprete é quem tornará esse conhecimento acessível ao surdo. Entretanto, o professor pode acabar desconsiderando esse aluno, delegando a responsabilidade total de sua aprendizagem ao intérprete.

Por fim, a autora adverte que, na intenção de esclarecer as dúvidas do surdo, o intérprete tende a simplificar os conteúdos e estabelecer uma atuação pedagógica, sem, contudo, ter formação profissional para tanto.

Para Lacerda (2006), apenas a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que o aluno possa ser atendido efetivamente, tais como: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Gonçalo (2004) defende que o melhor contexto educacional para os surdos é uma escola bilíngüe que valorize a língua de sinais. Entretanto, a autora considera que pensar numa educação bilíngüe para surdos não engloba só a questão lingüística - a escola deve assumir uma postura política e ideológica que respeite o surdo enquanto pertencente a uma minoria lingüística, com traços

culturais próprios, necessitando de uma educação diferenciada. A cultura surda precisa ser mais bem conhecida e pesquisada, o que contribuiria para a implantação do bilingüismo.

A autora acrescenta que, dentre os modelos existentes, optar pela modalidade escrita como segunda língua seria mais favorável para essa população, devido às dificuldades de aquisição da língua oral pelo surdo. Entretanto, não desconsidera a possibilidade de ensino da modalidade oral, que deveria ser oferecida aos surdos que demonstrassem interesse e possibilidade real de adquiri-la.

Em um estudo sobre a educação inclusiva e a proposta da educação bilíngüe, Turetta (2006) considera ser grande o desafio de assegurar essa proposta aos surdos dentro do contexto educacional comum e inclusivo, pois isso demanda recursos humanos e materiais, além do fato de, nesse momento, a escola e seus profissionais ainda não estarem aptos a concretizá-la. A autora aponta a necessidade de intérpretes fluentes em língua de sinais e educadores surdos que representem a comunidade surda, além de mudanças metodológicas orientadas para o direito do educando a aprender de modo independente da via auditivo-oral.

1.3.3 Preparo de professores do ensino regular para trabalhar junto aos alunos surdos

Na perspectiva da educação inclusiva, a formação e capacitação de professores visando ao aperfeiçoamento da prática pedagógica em sala de aula também são consideradas metas a serem atingidas. Esse tema vem sendo debatido por órgãos do governo e educadores envolvidos com a inclusão. Abordamos então

alguns trabalhos que discutem a formação continuada e as adaptações que precisam ser introduzidas nas escolas, objetivando um atendimento de qualidade aos alunos surdos.

Lorenzetti (2002) destaca como ponto importante a formação desses profissionais por meio de cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas sobre a proposta de uma educação inclusiva.

Para Lacerda (2006), a desinformação dos professores sobre a surdez e modos adequados de atendimento ao aluno surdo são freqüentes. Os muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permitem à autora afirmar que, infelizmente, a maior parte das inclusões de surdos é pouco responsável. Inicialmente, por força da lei, a escola se mostra aberta a receber essas crianças, dispondo-se a discutir suas características; depois, porém, elas são inseridas na rotina, sem qualquer cuidado especial. A autora ressalta que, com o passar do tempo, pelo fato de esses alunos surdos não apresentarem muitos problemas de comportamento, considera-se que a inclusão foi realizada com sucesso.

Nonato (2006) também adverte que, na medida em que aumentam as políticas de inclusão de alunos surdos em escolas comuns, os profissionais deveriam ser preparados para trabalhar com as necessidades especiais desses indivíduos, responsabilidade que deve ser atribuída aos cursos de formação e, principalmente, às políticas educacionais do governo federal brasileiro, que recomendam a inclusão dos surdos.

Atualmente, a questão de formação de professores vem sendo bastante discutida, pelo fato de ser uma premissa básica para que se tenha uma educação de melhor qualidade, levando-se em conta, também, questões que estão diretamente

articuladas à função social desse profissional, ligado a um sistema de ensino que, de certa forma, participa diretamente na formação vital das pessoas (Leão, 2004).

Para Leão (2004), há a necessidade de direcionar o foco à formação docente, para atender alunos tidos como normais e com necessidades educacionais especiais, sendo que, para isso, é preciso considerar a formação dos professores em geral.

O professor não é, porém, o único responsável pelo processo de inclusão escolar. Buffa (2002) adverte que também são necessários ajustes no âmbito político, administrativo e técnico-científico, que contribuam para que a inclusão desses alunos ocorra de modo adequado, fundamentado em princípios éticos. A autora considera, ainda, a necessidade de informar o professor quanto aos diferentes aspectos que envolvem a surdez, para entender as suas possíveis causas, características, diferenças de diagnóstico e prognóstico, bem como as diferentes abordagens de ensino para os indivíduos surdos.

CAPÍTULO 2: MÉTODO

1.1 Contexto histórico da inclusão na rede municipal de ensino de Botucatu

Os alunos deficientes auditivos do município de Botucatu freqüentaram a APAE por aproximadamente vinte anos. Em 1995, a Secretaria Municipal de Educação inaugurou a primeira escola especial para crianças, jovens e adultos deficientes auditivos, a EMEDA “Dom Frei Henrique Golland Trindade”, que contava com uma fonoaudióloga e com três professoras, sendo que duas eram habilitadas para trabalhar com essa população.

Porém, observou-se que essa escola não estava sendo efetiva para os adultos em termos de desenvolvimento pedagógico e de possibilidade de uma certificação, configurando-se apenas como um ponto de encontro para lazer. Além disso, começou a vigorar a proposta de inclusão do deficiente em escola regular, o que levou ao recesso dessa EMEDA em 1999, sendo então os adultos surdos encaminhados ao supletivo, e as crianças, ao ensino fundamental da rede municipal. Também foi criada uma sala de recursos para deficientes auditivos na EMEF Rafael de Moura Campos. O objetivo era oferecer suporte pedagógico aos alunos deficientes auditivos incluídos, e também orientação aos professores.

Importante destacar que não houve nenhuma resistência a essa medida por parte dos pais das crianças deficientes auditivas; porém, no início, os adultos surdos se opuseram à inclusão por terem formado uma comunidade surda na EMEDA.

Em dezembro de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Botucatu inaugurou o Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado “Alcyr de Oliveira”

(NAPE), com o objetivo de oferecer apoio pedagógico especializado aos alunos deficientes auditivos e deficientes visuais incluídos na rede regular de ensino. A sala de recursos de deficientes auditivos, bem como os atendimentos fonoaudiológicos passaram a ser realizados a partir de 2006. A equipe do núcleo atualmente é composta por uma professora com habilitação em deficiência auditiva, uma em deficiência visual, uma fonoaudióloga (pesquisadora deste estudo), uma intérprete de Libras e duas psicólogas, uma atuando na Educação Infantil e outra no Ensino Fundamental.

2.2 Seleção dos participantes

No período de realização deste estudo, a rede municipal de ensino de Botucatu apresentava oito CEIs (Centro de Educação Infantil), sete EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), quatro EMEFEIs (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil), seis EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental), uma Escola Municipal de Ensino Supletivo e uma Escola Municipal de Educação Especial, que atende crianças e adolescentes na faixa etária de 1 a 18 anos, com atraso no desenvolvimento cognitivo, associado ou não a comprometimentos motores, emocionais e sensoriais. Em 2006, estavam matriculados aproximadamente 2.898 alunos na Educação Infantil, 3.868 no Fundamental I (1^a. a 4^a. série), 968 no Ensino Fundamental II (5^a. a 8^a. série) e 428 alunos no Ensino Médio, incluindo o supletivo.

Havia onze alunos deficientes auditivos incluídos em escolas da rede municipal de ensino, próximas as suas residências. A faixa etária dos alunos era de 4 a 13 anos, sendo quatro da educação infantil, cinco do ensino fundamental I, dois

do ensino fundamental II. Esses alunos apresentavam domínios diferentes da língua - cinco usavam a língua oral; três, a língua de sinais e três não apresentavam o domínio de nenhuma língua.

Antes do início da coleta de dados para a pesquisa, foi solicitada a autorização do Secretário Municipal de Educação de Botucatu (ANEXO 1); após esse procedimento, foram enviadas as cartas de esclarecimentos e os termos de consentimento livre e esclarecido, conforme segue nos anexos (ANEXO 2, ANEXO 3, ANEXO 4, ANEXO 5), aos atores envolvidos no processo de inclusão escolar do aluno surdo, sendo eles: diretores, professores e uma psicóloga da Secretaria Municipal de Educação.

Foram convidadas a participar do estudo quatro escolas da rede municipal de ensino que atuam ou atuaram com alunos deficientes auditivos incluídos, sendo três de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental. Apenas uma de Educação Infantil localizava-se em uma região mais periférica da cidade; as demais se situavam em região central.

Nas quatro escolas escolhidas foram organizados grupos com 27 professores de Educação Infantil e um grupo de onze professores do Ensino Fundamental. Para a análise, foram selecionadas grupos de apenas duas escolas - o grupo do Ensino Fundamental e um grupo de onze professores de uma das escolas de Educação Infantil, nos quais a discussão avançou mais. Cabe ressaltar, porém, que, em cada grupo, apenas sete participantes se manifestaram durante o debate.

Também foi entrevistada uma psicóloga da Secretaria Municipal de Educação, que participou do processo de inclusão dos alunos surdos na rede municipal de ensino de Botucatu.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e aprovada no protocolo número 060/2006 (ANEXO 7).

2.3. Procedimentos

2.3.1 Coleta de dados

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é investigar como a política de educação inclusiva e o processo de implementação desta junto ao aluno surdo têm sido percebidos por professores, optamos por uma perspectiva qualitativa.

O instrumento utilizado foi uma dinâmica de grupo, com um cartaz (ANEXO 6) contendo estímulos disparadores da discussão, ou seja, alguns tópicos relativos à questão da inclusão do aluno deficiente auditivo.

A pesquisadora se dirigiu às unidades escolares no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), a fim de conhecer como os professores têm percebido e significado o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular e de avaliar as experiências e dificuldades enfrentadas.

Os grupos foram audiogravados e, posteriormente, o material foi transcrito para efeito de análise.

2.3.2. Análise

O método empregado para análise foi a construção de categorias propostas por Merriam (1992) visando consolidar, reduzir e interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu na busca de significados. A

escolha deste método possibilita ao pesquisador deslocar-se para frente e para trás entre parte de dados concretos e conceitos abstratos, entre razão indutiva e dedutiva, entre descrição e interpretação. Esses significados ou entendimentos constituem os achados do estudo e podem se concretizar em forma de relatos descritos e organizados em temas ou categorias que atravessam os dados, ou na forma de modelos e teorias que os expliquem.

O material recolhido junto aos grupos de professores, a respeito da inclusão escolar dos alunos surdos, foi transcrito em ortografia regular, analisado e organizado em temas.

Para a identificação dos sujeitos, usamos as iniciais dos nomes dos professores e numeramos suas falas para situar cada uma delas no contexto global da transcrição em anexo. Estão identificadas em negrito as iniciais dos professores da Educação Infantil (**M., J., A., MA., MC., L., S.**) e em itálico as iniciais dos professores do Ensino Fundamental (*R., F., D., V., C., MS., ME.*).

A partir da proposta de Merriam (1992), os textos coletados constituíram, então, o material empírico desta pesquisa. As categorias foram criadas a partir de um processo intuitivo, sistemático e informado pelo propósito do estudo, orientação do investigador e conhecimento, além de o significado se tornar explícito pelos próprios participantes. Foram buscadas regularidades nos conteúdos das falas dos professores a fim de agrupá-las nas categorias apropriadas.

A partir de leituras sucessivas do material e dos critérios propostos por Merriam (1992) no estabelecimento de categorias temáticas, interpretamos os repertórios dos participantes e fizemos relações com a literatura pesquisada a partir de três temas: comunicação, língua oral e língua de sinais; aprendizagem; inclusão escolar e socialização.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procuramos identificar na dinâmica realizada como os professores compreendem o processo de inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. Observamos que, conforme o contexto de atuação e das experiências prévias com deficientes auditivos, os participantes apresentam idéias distintas. Levantamos, então, três temas: comunicação, língua oral e língua de sinais; aprendizagem; inclusão escolar e socialização.

3.1 Comunicação, língua oral e língua de sinais

Além de ter sido recorrente no discurso dos participantes, o tema comunicação emergiu com diferentes sentidos, sendo perpassado por questões relativas à língua oral, língua de sinais, gestos e vocalizações.

A dinâmica realizada revelou que, diante da ausência de uma língua comum entre surdo e ouvinte, a situação comunicativa fica, de fato, prejudicada, pois, como vimos na literatura, não há uma base sobre a qual a interlocução possa ocorrer. Porém, os professores parecem não se dar conta da dimensão do problema.

Foi possível constatar também que a linguagem é vista pela maioria dos professores participantes do estudo como um código, sendo que as relações entre os interlocutores ocorrem por meio de um emissor, que pretende veicular uma mensagem, e um receptor, que é alvo dessa mensagem. Nessa concepção, a principal função da linguagem é a transmissão de informações, e a língua é vista apenas como obedecendo a um conjunto de regras, que respondem pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais.

Apresentamos então algumas falas que ilustram as dificuldades comunicativas presentes entre professores ouvintes e alunos surdos, bem como a concepção de comunicação enquanto código que vem embasando as práticas pedagógicas voltadas a esses alunos.

J1: *Eu conheço um adulto [surdo], ele modifica o som e sai a voz. É um caso raro, ele é surdo-mudo.*

E. Mas ele consegue falar?

J2: *Ele se comunica com você, e modifica só o som e sai a voz. Você entende a voz, mas ele realmente não fala.*

A2: *Talvez a criança, no caso, é muda porque ela não ouve, mas tem uma outra forma de a gente se comunicar.*

J4: *Isso, porque ele não escuta. Porque se você falar com ele assim, de lado, ele não vai entender. Mas se você perguntar alguma coisa do dia-a-dia, ele conversa e dá para entender, modificando só o som que sai da boca. Não é palavra, é voz, mas o som que se modifica e faz com que você entenda a linguagem normal. Mas é um caso raro, muito raro.*

MC1: *Na minha sala, o L.. [aluno surdo] gritava mais que todos, porque ele não conseguia escutar, ele gritava e fazia um barulho às vezes para tentar se comunicar e chamar atenção; pronunciava sons, barulhos.*

E: Ele vocalizava alguns sons?

MC2: *É, ele se expressava através de sons.*

J32: *Eu conheço um aluno, acho que está com 18 ou 19 anos, não sei, o ouvido era todo tampado. Agora fez cirurgia e colocaram aparelho.*

MC21: *Ele fala?*

J33: *Não, ele escuta, emite sons, monossílabos, porque não adquiriu a linguagem, porque ele entendia barulho e não decodificava. Ele ficava no mundo dele, agora que está falando: 'oi, tudo bem?'.*

Evidenciamos nos trechos acima que esses professores de Educação Infantil (**J.**, **A.**, **MC.**) parecem considerar sons, vocalizações e barulhos como uma forma de comunicação. Há também presente a concepção de linguagem enquanto código, em especial na fala de J., quando se refere ao fato de que seu aluno surdo entendia barulhos, mas não decodificava.

Essa concepção mais tradicional, em que a linguagem é vista como código, já foi criticada por outros autores como Trenché (1995), Lacerda e Mantelatto (2000), que adotam uma perspectiva discursiva/dialógica, na qual a linguagem é vista como uma forma de trabalho conjunto entre os interlocutores.

Também Cárnio, Couto e Lichtig (2000), ao estudarem as questões referentes à linguagem e surdez, assumem uma postura sócio-interacionista, segundo a qual a linguagem é construída em conjunto por intermédio de processos dialógicos nas situações de interação com o outro; assim, a criança se torna um ser na linguagem.

J12: *A escola F. [Educação Infantil] tem a C. [aluna surda].*

E: *A C. já foi atendida por mim, ela tem uma perda profunda.*

J13: *Profunda; então, ela olha a boca, ela é muito o que eu vejo sempre, linguagem materna. A C. é difícil de entrar na linguagem das crianças. Ela não é agressiva, mas ela é uma criança fechada. Então, ela vai ao banheiro, quer fazer xixi, então eu faço gestos assim (abaixar a calça), ela entende. Água, eu falo copo, mostro o copo para ela, ou então ela mesmo vai lá e pega. Ela tem uma linguagem materna.*

E: *Uma linguagem espontânea, natural?*

J14: *Mas você vê que é uma linguagem materna mesmo. Quer ir ao banheiro, faço gestos assim pra ela.*

MA3: *Antes da J. falar da aprendizagem, me deixa completar só o que falta, porque às vezes fica melhor o que ela vai explicar. O L. [aluno surdo] chegava na porta e fazia aquele barulho: “ah.... ah....”. Eu olhava para ele, ai meu Deus, dava vontade de fazer*

a mesma coisa. Eu não sabia o que fazer, ele chegava na porta e queria falar alguma coisa para mim. Ele olhava sério, bonitinho, assim tão lindinho, como se estivesse com maior respeito: “Me responde!”. Eu acho assim um sofrimento, porque eu não sou preparada, não consigo entender o que ele quer, nem a língua de sinais, eu não conheço nada.

Pelas falas das professoras J. e MA., de Educação Infantil, podemos observar que elas vivem situações de comunicação bastante difíceis com seus alunos surdos. O fato de estes não possuírem uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais, gera dificuldades e dúvidas na aprendizagem. Em alguns momentos, J., por exemplo, lança mão de qualquer recurso na tentativa de se comunicar e ensinar o aluno, usando gestos e fala ao mesmo tempo, e parece acreditar que foi compreendida. Já MA. deixa claro que, diante da falta de uma língua comum, torna-se impossível estabelecer qualquer tipo de comunicação, o que acarreta frustrações para os interlocutores.

Esses trechos da fala dos professores corroboram a opinião de Lacerda (1996); Cárnio (1998); Cárnio, Couto e Lichtig (2000).

Também Lacerda (1996) destacou que o fato de os interlocutores não compartilharem uma língua comum faz com que, por vezes, fiquem à deriva, “atirando no escuro”, à procura de sentidos que façam fluir a comunicação. E na busca por esses sentidos, lançam mão de diversos recursos semióticos - fala, sinais, gestos, escrita e desenhos -, o que, como vimos anteriormente, nem sempre produz bons resultados e pode acabar gerando mais confusões e desencontros, causando mal-entendidos e interpretações equivocadas.

De fato, para Cárnio (1998), o domínio parcial da língua oral e o não aprendizado da língua de sinais impedem o surdo de se comunicar efetivamente com ouvintes e também com outros surdos.

A ausência de qualquer modalidade de linguagem interfere, ainda, e de modo significativo, no desenvolvimento do indivíduo surdo, podendo provocar modificações comportamentais, com conseqüências sérias em relação à formação de identidade (Cárnio, Couto e Lichtig, 2000).

Vejamos então como os professores responderam à questão: *Vocês acham que é o papel da escola regular ensinar Libras?*, dirigida tanto ao grupo de Educação Infantil como do Ensino Fundamental:

L3: *Eu acho que sim, é o começo. Porque se você tem a oralidade, no caso, essa criança não vai ter; e fica tão fácil você colocar Libras junto. Não só o professor, a classe toda. Aí a inclusão vai acontecer, porque os amiguinhos também vão usar. Então, acho que todos os professores deveriam ter acesso a Libras e estar colocando, independentemente se tem ou não um aluno surdo na sua sala, mas se tem na sala ao lado, ele vai se comunicar.*

MC7: *Eu fico assim na dúvida porque é complicado você saber a Libras e a criança não saber. Mas se você sabe Libras, como ensinar? É complicado; o que a criança vai entender com aquele sinal? Como você vai passar pra ela entender? Porque o pessoal da secretaria, vocês me passaram aquelas figuras das bocas (bocas e vogais). Eu mostrava no papel e o L. [aluno surdo] não entendia no papel. Então, o que eu comecei a fazer: transferi aquilo para o movimento mão e boca, porque tem que começar a inventar, a criar da sua idéia o que você pode fazer.*

J16: *Em minha opinião, eles [surdos] têm os grupos deles. E cada comunidade usa uma linguagem. A Libras seria assim se você tivesse um professor que tirasse aquela criança ou viesse para classe inteira e ensinasse. Não para eu assumir mais essa responsabilidade. Como convivo bastante com os surdos, vejo que eles não usam isso [Libras]. Eles criaram a própria linguagem, café, doce, Aparecida do Norte...*

E: *Pensando na nossa realidade, na nossa rede, vocês acham que seria mais interessante a implementação da inclusão pela Libras ou pela oralidade?*

R12: *Difícil a gente aprender [Libras].*

D4: Eu posso falar? Eu acho que fica muito difícil o surdo sem um intérprete de Libras na sala de aula. Porque a gente sabe que a primeira língua seria a Libras, então fica muito difícil a comunicação sem um intérprete. Como resolver isso? Agora, que Libras é essencial, sim.

C1: Olhando nos olhos, atenção com a boca. O gestual é muito mais fácil, eu acho o gestual. Pelo menos com o F. [aluno surdo] eu usava o gestual. Olhe, atenção na lousa. Então eu fazia o meu gestual, a minha comunicação com ele, sem saber se aquele gestual era o certo. Mas nós dois nos comunicávamos com isso. Então acho que o gestual, para quem trabalha no grupo, é muito mais fácil. Agora, quem trabalha individualmente, seria outro caso.

Observamos que, ao serem questionadas sobre a inserção da Libras na escola regular, como uma possível alternativa para a inclusão do aluno surdo e de como viabilizar tal proposta, as professoras responderam de diversas formas.

A professora L., de Educação Infantil, considera que é papel da escola inserir e ensinar a língua de sinais. Porém, surge a questão: esse trabalho voltado ao aprendizado da Libras não poderia vir a tomar o lugar de conteúdos pedagógicos? Como vimos anteriormente, Dantas (2006) ressalta que a falta de distinção entre o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem e o processo de ensino-aprendizagem faz com que a escola incorpore o trabalho clínico voltado para a língua de sinais, deixando em segundo plano o trabalho pedagógico.

Outro aspecto importante foi apontado pela professora R., do Ensino Fundamental - ela mencionou as dificuldades do professor em aprender Libras. Lacerda, Caporali e Lodi (2004) também observaram que, em geral, os ouvintes se dizem inaptos para aprender a língua de sinais, argumentando que as configurações de mãos ou certas configurações no espaço são muito difíceis de serem realizadas.

Já na opinião de C., também professora do Ensino Fundamental, é possível estabelecer uma comunicação gestual eficaz com o aluno surdo; porém,

como também observou Lacerda (1996) em seu estudo junto a professores, talvez essa comunicação não seja tão eficaz como pode parecer.

Vimos também que apenas uma professora da Educação Infantil (J.) revelou ter a noção de que a língua de sinais só existe na comunidade surda; porém, não ficou claro quando mencionou que a língua de sinais deveria ser ensinada por um professor diferente, talvez tenha se referido ao intérprete de Libras e desconheça o papel do educador surdo, discutido por alguns autores, como Lodi (2004). A autora considera que apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, devem assumir o papel de interlocutores, possibilitando a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo, fundados nas relações com a linguagem. Ou seja, é apenas na interação com adultos surdos que as crianças surdas podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez.

Do grupo do Ensino Fundamental, apenas D. apontou a necessidade de um intérprete de Libras na sala de aula para viabilizar a comunicação com o surdo.

Como vimos, Lacerda (2006) também considera que, de fato, a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar algumas dificuldades encontradas na inclusão escolar do aluno surdo, favorecendo, em geral, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Entretanto, a autora adverte que esse aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes, sendo que, para que ocorra uma adequação às necessidades dos surdos são necessárias mudanças e adaptações que ainda se encontram distantes.

E: *Mas você que acompanhou o L. [aluno surdo], imagina ele um dia um bom falante na linguagem oral?*

MA1: *Quando você fala em falante fluente, eu acho que ele só vai falar se ouvir bem, se ouvir as palavras corretamente.*

E: *Você está querendo dizer: se ele estiver com um bom aparelho, bem adaptado?*

MA2: *Exatamente, porque, apesar de ele se esforçar para se expressar, eu acho que jamais será fluente. Ele faz aquele som, aquele barulho que a gente, pela prática, vai adivinhando, mas ele ser fluente, não acredito. Eu precisava ver para crer.*

Observamos aqui uma baixa expectativa da professora de Educação Infantil, MA., em relação ao desenvolvimento da língua oral do aluno surdo, associada à idéia de que o aspecto perceptual auditivo é fundamental para que a criança tenha acesso à linguagem.

Também os trabalhos terapêuticos com crianças surdas baseados na concepção inatista, como destaca Rosa (1998), atribuem à percepção lugar de destaque, sendo a linguagem relegada a segundo plano.

3.2 Aprendizagem do aluno surdo

Para refletirmos sobre a aprendizagem tanto de ouvintes como de surdos, é importante conhecermos as práticas pedagógicas adotadas com esses alunos e a concepção de linguagem subjacente a elas.

Neste estudo predominou a visão da escola tradicional, em que a alfabetização não é considerada como um processo de construção de conhecimento e de interação discursivo-dialógica. Os professores parecem não considerar o

conhecimento que a criança traz sobre a escrita, construído a partir da participação em práticas sociais que envolvem a linguagem.

Percebemos que, assim como ocorreu com os ouvintes, no que se refere ao ensino da leitura e escrita, foram adotadas as mesmas concepções e práticas pedagógicas tradicionais com os surdos. No caso destes, porém, há o agravante de que a grande maioria, como filhos de pais ouvintes, chega à escola sem dispor de uma língua, quer seja oral ou de sinais.

Em nosso estudo, observamos que alguns professores tendem a adotar uma concepção tradicional de aprendizagem, além de demonstrar claramente uma baixa expectativa em relação à escolarização do surdo, apontando também a falta de preparo e as dificuldades que encontram para ensiná-lo. No entanto, mais uma vez, os participantes parecem não se dar conta de que essas dificuldades advêm da não existência de uma língua comum a ser compartilhada com esse aluno.

E: E como fica a questão da aprendizagem, pensando nessa língua materna? Como fica a questão da aquisição da leitura e escrita, do letramento, da aprendizagem dessa criança?

MC6: *Chegava nessa hora, da estória, eu tinha que selecionar 5 ou 6 livrinhos e pôr no colo dele [aluno surdo], porque ele gostava de ver só as figuras e rápido. Então, eu contava uma estória oral para as crianças, e ele [aluno surdo] queria ver as figuras. Aí, ele ficava: “uh..., ah..., ah...”, e ficava falando o que estava vendo. E de repente eu começava a entrar também no ritmo. Para conseguir uma comunicação, você acaba fazendo os mesmos gestos; tudo o que ele fazia, eu mostrava; a mão ficava o tempo todo mexendo para tentar uma comunicação, nem que seja gestual com ele.*

E: Para se fazer entender. Essa questão da comunicação é importante.

MA5: *É importante, se não, não tem aprendido, tem é faz de conta.*

F8: Eu acho que o surdo tem que estar dentro da classe normal.

D3: Mas a professora não vai fazer ele falar.

F9: Mas, além da classe, ele tem que estar ali para a inclusão social, ele vai ter ainda um acompanhamento.

E: Então, você acha que só ocorre a inclusão social? E o letramento?

V10: O desenvolvimento é mínimo. Será que se tivesse um profissional mesmo, ele não teria se desenvolvido muito mais? E essa perda aí, qual é o custo benefício disso? Incluir socialmente e aprender pouco, ou deixar pra lá e aprender bastante? Eu não sei qual é o custo benefício disso.

F11: Eu já tive experiências e socialmente as crianças aceitam muito bem, não há problemas. Então essa parte é a mais fácil, aceitam, ajudam, tratam de igual pra igual e sabem que todas as pessoas têm limites, um tem um determinado limite, outra tem outro.

Percebemos no discurso de MC., professora de Educação Infantil, que, diante da inexistência de uma língua comum com o surdo, era necessário realizar algumas adaptações em sala de aula para ensinar esse aluno, tais como, ocupá-lo com o manuseio de livros e entretê-lo com as figuras, enquanto o professor contava oralmente as histórias para os ouvintes. Em alguns momentos, a professora usava também uma comunicação gestual.

Apenas a professora MA., também de Educação Infantil, apontou a importância da comunicação entre professor e aluno surdo para uma relação eficaz de ensino/aprendizagem. Lacerda (2006) também comenta que o surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Para a autora, o surdo é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo, ainda que existam contatos e um relacionamento amigável. Dessa forma, considera fundamental que os interlocutores compartilhem uma língua comum, pois, sem ela, torna-se impossível aprofundar relações, falar de sentimentos, emoções, dúvidas ou pontos-de-vista diversos.

Já a professora V., do Ensino Fundamental, acredita que o surdo se encontra em defasagem nas questões de aprendizagem, como também F., que ressaltou que as dificuldades não dizem respeito à socialização. Apenas D. afirmou não ser função da professora da sala de aula regular ensinar a língua oral ao aluno surdo.

No que diz respeito à socialização, chama a atenção a não referência por parte dos participantes de um aspecto fundamental. Trata-se do fato de a experiência de inclusão ser muito benéfica também para os alunos ouvintes, como aponta Lacerda (2006), pois estes têm a oportunidade de conviver com a diferença, elaborando seus conceitos sobre surdez, língua de sinais e comunidade surda, tornando-se cidadãos menos preconceituosos. Porém, a autora adverte que o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo, sendo necessário, então, pensarmos em formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios para ambos os grupos.

J23: *Mas para ensinar, que já é difícil, uma classe normal, porque têm outros problemas, mas para ensinar o mudo, não dá.*

MC11: *Eu abria a boca e mostrava as letras para o L. [aluno surdo] e ele mostrava qual letra era. Ele sabia qual letra era, lógico que eram só as vogais, mas ele mostrava. Existe uma comunicação, tem que começar uma base, para ter o Pré 1 e ter uma coisa assim, não sei como pode ser, mais elaborada em Libras. Como a criança estar aprendendo a leitura, a linguagem, as vogais mesmo, a escrita, mas de uma forma mais tranqüila.*

As dificuldades de ensinar os surdos diante da ausência de uma língua comum aparecem nas falas da professora MC., de Educação Infantil, que acaba usando gestos e sinais improvisados para se comunicar com esses alunos. Porém, o resultado acaba sendo o ensino de uma forma descontextualizada, com as letras

sendo apresentadas de uma forma solta, numa tentativa de associar a leitura labial à leitura das vogais.

Também a professora MS., do Ensino Fundamental, ao ditar palavras, arriscava usar qualquer gesto para o aluno adivinhá-las, mas nem sempre conseguia se fazer entender, como observamos nas falas a seguir:

MS1: O F. [surdo] foi meu aluno. O J. [surdo] foi na 3.^a e 4.^a série. O J. é um caso raro, não existe outro igual, porque ele aprendeu pelo esforço dele. Se ele não entendia, corria atrás de todo mundo; até descobrir o que era, não sossegava. E ele não foi afetado por nada, ele fazia tudo, ele tirava notas ótimas. O F., ele entendia muita coisa, mas também era ótimo aluno, na matemática principalmente. Só que na hora de trabalhar a ortografia....Você não podia fazer sinais, porque daí ele já sabe que letra é. Você entendeu? Aí é o problema, a ortografia. Você tem que fazer gestos pra ele entender, pra ver se ele sabe escrever a palavra. Então, na hora do ditado, era um problema.

E: E como você fazia o ditado?

MS2: No começo eu fazia normal.

MS3: Libras, assim do meu jeito, aprendendo com ele. Mas depois eu percebi que, falando pra ele que letra era, era o caminho. Daí tinha que fazer gestos, sei lá, qualquer movimento que demonstrasse que era aquilo. Dependendo da palavra era fácil achar os gestos, daí os movimentos, sei lá. Mas dependendo da palavra, se era uma coisa abstrata... Agora, interpretação era difícil.

C3: Eu trabalhava com recurso visual. Tinha aquela aluna, esqueci o nome dela...

E: A E.[aluna surda]?

C4: É, pra ela escrever uma frase eu tinha que mostrar as ações. Então, para ela formar uma frase era como se tivesse três ações: a pessoa andando, a pessoa saiu, sujou a roupa. Então, eu tinha que procurar três ações para que ela escrevesse aquela frase, porque, se não, ela não tinha condições.

A professora MS., do Ensino Fundamental, parece ter uma visão idealizada de que a inclusão do aluno surdo deu-se de forma satisfatória, considerando que este não apresentou nenhum problema de aprendizagem. Porém, Lacerda (2006) alerta que, apesar de presente fisicamente, o aluno surdo, no geral, não é considerado em muitos aspectos, criando-se assim uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. A autora considera ainda que a inclusão no Ensino Fundamental é muito restritiva para o surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidades, entre outros) que se desenvolvem com apoio nas interações que se dão por meio da linguagem. Dessa forma, o não partilhar de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena desses sujeitos.

Observamos, também, que a professora C., do Ensino Fundamental, trabalha segundo uma visão tradicional de aprendizagem, realizando atividades como seqüência de figuras para chegar à elaboração de frases.

Para Cruz (1992), a alfabetização envolve a relação individual da criança com a escrita, e implica, desde a sua gênese, na busca do sentido social dessa linguagem. Dessa forma, a escrita envolve, mais profundamente, uma forma de interação com o outro: “o que eu escrevo, escrevo para quem?”. Segundo a autora, a criança pode escrever para si mesma uma lista para não esquecer; pode tentar escrever um texto, para registrar, narrar; pode escrever seu nome, para deixar sua marca de posse, de autoria ou pode escrever um bilhete, para deixar um recado. Observamos, então, que essa escrita está sempre permeada por um sentido, por um desejo, por um significado; implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

MC12: *Deixa eu fazer uma pergunta. A criança, ela aprende? Quando uma criança surda está pronta para aprender?*

MC13: *Eu penso assim, seria leitura para ele, ele não vai ter leitura oral.*

MC14: *Como ele [surdo] vai ler? Como vou saber que ele está lendo? Isso eu quero saber. Porque ele vai ter uma leitura de gestos, que seria Libras. Comunicação por sinais, seria a leitura através de gestos, do que o outro tá falando?*

As falas da professora MC., de Educação Infantil, mostram as dúvidas e dificuldades do professor em adotar uma determinada prática pedagógica com o aluno surdo. As questões referentes às práticas pedagógicas com alunos surdos já foram apontadas em outros estudos, como de Cruz (1992) e Pereira (2006).

Ao analisar a proposta de alfabetização para crianças de pré-escola de uma escola especial para surdos, Cruz (1992) afirma que a ênfase deve ser deslocada dos supostos pré-requisitos para os processos construtivos de aquisição de linguagem. A autora ressalta que, por muito tempo, perdemos de vista a criança que aprende, pois estávamos tão ocupados com as mãos, com os olhos, os ouvidos, a ponto de esquecermos que, no comando, há um ser pensante, alguém que, diante da escrita, se pergunta: para que serve? O que representa? Quais as propriedades deste objeto? Todas as palavras escritas são iguais? O que determina as diferenças entre elas? E as semelhanças?

Pereira (2006) alerta que, da mesma forma como as crianças ouvintes, também as surdas deveriam ser expostas, desde cedo, a práticas discursivas que envolvam a escrita, para que possam construir suas hipóteses sobre essa linguagem. No entanto, a autora observa que, pela falta de uma língua partilhada com a família, muitos deficientes auditivos são privados do prazer de conversar

sobre quaisquer assuntos do cotidiano ou participar da atividade de contar histórias, por exemplo.

A autora adverte ainda que o trabalho de linguagem com a criança surda deve ser desenvolvido da mesma forma como o é com a ouvinte, sendo visto como resultado da interação entre sujeitos, e com o professor privilegiando o aspecto dialógico. Entretanto, em se tratando de alunos surdos, a autora acredita que a interação deverá realizar-se por meio da língua de sinais, que possibilitará a vivência de práticas envolvendo a escrita, como contar histórias, relatar eventos, etc.. Assim, eles poderão constituir seu conhecimento de escrita, em um processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes.

3.3 Inclusão no ensino regular e a socialização

Observamos na fala de alguns professores que o aluno surdo incluído interage com os colegas e desenvolve a socialização; entretanto, não atinge os objetivos esperados no que diz respeito à aprendizagem. Já para outros, o aluno surdo não desenvolve nem os aspectos sociais, e a família não tem sido parceira no processo de inclusão escolar, pouco se envolvendo com as questões educacionais.

Embora não tenham se posicionado contra a inclusão, os professores participantes se sentem despreparados para trabalhar as questões pedagógicas com o surdo, denunciando, também, a falta de recursos e estrutura.

MA5: *A MC. e as outras que ficaram com o L. [aluno surdo] trabalharam só no faz de conta. Socialmente, ele se deu muito bem na escola. Todos, acho que a J. já falou. Ele olhava, era muito inteligente, percebia onde podia e não podia, se ele estava fazendo errado de acordo com as normas da creche; eu acho que*

ele entendia tudo. Agora, nós não, era só na base do faz de conta.

E: E na sala de aula, como era para o aluno surdo?

F4: Eu acho assim, que não existe estrutura e nós estamos muito despreparados. É o que eu falei, numa classe onde tem 33, 34 alunos e 2 especiais, eu acho complicado.

V4: Eu acho que eles acabam perdendo nessa inclusão, perdendo da parte social e da pedagógica.

R7: E o pior é que cobram, não é só a socialização, eles cobram tudo. E o professor não está preparado pra isso, nem tem condições de, sozinho, trabalhar com aquele especial.

F5: A lei é muito bonita e não estou contra a lei, mas é o que eu falo, não existe estrutura nenhuma e preparo nenhum para isso.

Para a professora MA., de Educação Infantil, a criança surda incluída desenvolveu-se apenas no que diz respeito à socialização e aprendeu as normas da escola; mas, em relação às questões de aprendizagem, não atingiu as expectativas, e o processo de ensino “ficou só no faz de conta”. Já para a professora V., do Ensino Fundamental, o aluno surdo não desenvolveu nem a socialização e nem a aprendizagem. F., por sua vez, denuncia a falta de estrutura, e R. revela que, além de a escola não estar preparada para a inclusão, o professor é cobrado sobre o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo.

No que diz respeito às propostas de inclusão, Laplane (2004 apud Lacerda, 2006) aponta algumas fragilidades. A autora acredita que o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Dessa forma, essas condições do sistema educacional põem em questão a própria idéia de inclusão como política, que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.

J27: *Eu acho que tem que educar a família. A AC [aluna surda], a mãe acha que a escolaridade é uma coisa fútil. A inclusão começa desde a família, o grande marasmo, a parede é a família. A escola descobre e a própria família que não quer, não aceita, não admite e, quando admite, não valoriza aquilo que vai ser o recurso para o futuro. Ela acha que aquilo lá é um caso perdido. No caso da AC, ela vai todo dia, nem o social está desenvolvendo, é só aquele mundinho dela e a idade está passando. E aí, ela vai para 1.^a série? Ela vai continuar do mesmo jeito.*

A professora J., de Educação Infantil, aponta a necessidade de se desenvolver um trabalho com a família da criança surda. E ressalta que a falta de envolvimento dos pais, a não aceitação das dificuldades da criança e a ausência da integração família-escola acabam repercutindo no desenvolvimento do aluno, tanto nos aspectos sociais como de aprendizagem.

Cárnio (1998) também aponta em seu estudo que os pais delegam toda a responsabilidade pela estimulação e desenvolvimento da leitura e escrita à escola, sentindo-se despreparados para qualquer interação relacionada com esse conhecimento. A autora atribui essa atitude ao fato de, muitas vezes, os pais não serem alfabetizados e não terem condições de entender o que envolve todo este processo.

A importância da parceria entre família e escola também é discutida no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, v.1). Esse documento alerta para o fato de que as características da faixa etária atendida, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial à relação entre as instituições e as famílias.

Santos (1999) também menciona que o papel da família vem sendo cada vez mais ressaltado no campo da educação especial, no sentido de ser parceira vital

no processo de integração social e escolar do portador de deficiência. No entanto, essa aliança ainda não recebeu o reconhecimento que merece no Brasil, pois vivemos um tempo em que a importância desse agente social chamado família está apenas começando a ser reconhecida.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tema complexo, a inclusão de crianças surdas no ensino regular tem gerado polêmica não só entre os pesquisadores, mas também entre os professores, como pudemos constatar neste estudo.

Evidenciamos na dinâmica realizada com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que o problema principal reside na falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos. Porém, os participantes não parecem ter clareza de que compartilhar uma língua, com ou sem intérprete, é necessário para viabilizar a dinâmica da sala de aula. Eles se esforçam para serem compreendidos pelos surdos, porém, acabam utilizando diversos recursos de forma improvisada e pouco criteriosa.

Além disso, parecem entender a linguagem como código, reduzindo sua função à transmissão de informações, investindo assim em estratégias pedagógicas baseadas em uma metodologia tradicional. Com isso, acabam promovendo poucas situações dialógicas significativas e interações entre os interlocutores.

Observamos ainda que, no geral, esses educadores tendem a valorizar somente o esforço de comunicação do surdo, apresentando uma baixa expectativa em relação ao desempenho acadêmico desse aluno. Com isso, acabam considerando que a inclusão ocorre de forma satisfatória, acrescentando, ainda, que os surdos se esforçam e conseguem acompanhar as atividades propostas em sala de aula sem problemas. Parece, então, que faltam ao educador parâmetros para avaliar esses alunos e suas condições de desenvolvimento.

Outro aspecto importante de ser destacado diz respeito à crença de alguns professores de que bastaria a presença de um intérprete da língua de sinais

em sala de aula para se resolver as dificuldades de inclusão do aluno surdo. Essa postura nos parece equivocada, pois, tomando como referência estudos aqui apresentados, podemos afirmar que a simples inserção desse agente não é suficiente para garantir uma inclusão satisfatória. Em primeiro lugar, seria necessária também a presença de educadores surdos para ensinar Libras às crianças surdas. É fundamental pensarmos, ainda, em uma adequação curricular que contemple as particularidades destes alunos no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos, além da necessidade de informar sobre a surdez e a língua de sinais, de envolver a família no aprendizado da Libras e eliminar o mito de que a presença de um intérprete assegura a inclusão.

Acreditamos, então, que uma das principais questões a serem pensadas na educação inclusiva dos surdos diz respeito aos interlocutores com quem estes alunos vão estabelecer trocas comunicativas dentro da sala de aula e, a partir destas, construir seus conhecimentos.

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer aos professores o quanto é fundamental criar situações didáticas, tanto para ouvintes como para surdos, que levem à reflexão sobre a língua, em situações de produção e interpretação e não em atividades mecânicas e descontextualizadas.

Por fim, ressaltamos o quanto ficou evidente neste estudo que a operacionalização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos alunos surdos ainda encontra obstáculos. Faltam recursos humanos e materiais, principalmente quando se trata da inclusão pela língua de sinais, que, como bem advertem os autores aqui citados, requer um grande investimento na formação dos educadores. Uma mudança de perspectiva no que tem sido considerado como formação continuada parece necessária, atendo-se para aspectos que possam

garantir não só situações de interação em uma determinada língua, como também os objetivos acadêmicos no processo de escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcântara I. Os efeitos da interpretação na linguagem de uma criança surda [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2000.

Almeida EOC. Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter; 2000.

Balieiro CR, Trenche MCB. Fonoaudiologia e inclusão social. In: Piccolotto-Ferreira L, Befi-Lopes DM, Limongi SCO, organizadoras. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Rocca; 2004. p.725-31.

Bueno JGS. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. In: Alencar EMLS, organizador. Tendências e desafios da educação especial. Brasília, DF: MEC, SEESP; 1994. p.35-59.

Bueno JGS. A inclusão de alunos deficientes auditivos nas classes comuns do ensino regular. Temas Desenvolv 2001;9(54):21-7.

Buffa MJMB. A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular: uma visão do professor de classe comum [dissertação]. Baurú, SP: Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo; 2002.

Cárnio MS. Leitura no deficiente auditivo: reflexões em torno da técnica de Cloze. *Disturb Comun* 1989;3(1):57-66.

Cárnio MS. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: Baumel RCR, Semeghi I, organizadores. Integrar/ incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP; 1998. p.117-27.

Cárnio MS, Couto MIV, Lichtig I. Linguagem e surdez. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC, organizadores. Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus; 2000. p. 44-55.

Cruz MC. Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1992.

Dantas MM. Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2006.

Elliot AJ. A linguagem da criança. Rio de Janeiro: Zahar; 1982. A visão de Piaget sobre a linguagem; p. 46-53.

Francisco CVP. Deficiência auditiva na primeira infância: o direito a educação [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1994.

Góes MCR. Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Autores Associados; 1996.

Góes MCR, Souza RM. A linguagem e estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Disturb Comun* 1998;10(1):50-76.

Gonçalo SF. Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2004.

Illiano FC. Trajetória curricular de uma escola de surdos: entre o ensino regular e as demandas do alunado [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2002.

Lacerda CBF. É preciso falar bem para escrever bem?. In: Smolka AL, Góes MCR, organizadores. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus; 1995. p.65-100.

Lacerda CBF. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos [tese]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas; 1996.

Lacerda CBF. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad CEDES [periódico na internet]*. 2006 [acesso 19 jul 2007];26(69):163-84. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Lacerda CBF. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: Lacerda CBF, Góes MCR, organizadoras. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise; 2000.

Lacerda CBF. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad CEDES [periódico na internet]*. 1998 [acesso 15 out 2007];19(46):68-80. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso

Lacerda CBF, Caporali AS, Lodi AC. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Disturb Comun* 2004;16(1):53-63.

Lacerda CBF, Mantelatto SAC. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: Lacerda CBF, Nakamura H, Lima MC, organizadoras. Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus; 2000. p.23-43.

Leão MCL. O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo [dissertação]. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos; 2004.

Lodi ACB. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos [tese]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2004.

Lorenzetti ML. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. Rev Espaço [periódico na internet]. 2002 [acesso 20 jul 2007];18:1-7. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/espaco18.htm>

Luchesi MRC. Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas. Campinas,SP: Papirus; 2003.

Martins SESO. Formação de leitores surdos e a educação inclusiva [tese]. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista; 2005.

Mattos LC. As implicações da surdez no processo de escolarização da pessoa surda. Espaço 2001;15:15-21.

Mendes, EG. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Palhares M, Martins S, organizadores. Escola inclusiva. São Carlos, SP: EDUFSCAR; 2002. p.61-85.

Merriam BS. Qualitative research and case study applications in education: revised an expanded form case study research in education. 2.ed. San Francisco, US: Jossey-Bass; 1992. p.179-97.

Ministério da Educação e Cultura. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília, DF: MEC, SEESP; 2004. v.1

Ministério da Educação e Cultura. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC,SEF; 1998. v.1

Ministério da Educação e Cultura. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 2.ed. Brasília, DF: MEC, SEESP; 2003.

Novaes CA, Balieiro CR. Terapia fonoaudiológica da criança surda. In: Piccolotto-Ferreira L, Befi-Lopes DM, Limongi SCO, organizadoras. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Rocca; 2004. p.732-39.

Nonato JL. Leitura, escrita e surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2006.

Oliveira MAC. A educação especial de deficientes auditivos: uma proposta de intervenção [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1996.

Oliveira MAC. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender [tese]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2005.

Omote S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de vista 1999;1:4-13.

Pereira MCC. Leitura, escrita, surdez. São Paulo: Secretaria da Educação, CENP; 2006.

Rosa AM. (Res) significando a questão da linguagem no trabalho com a criança surda [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1998.

Santos MP. A família e o movimento pela inclusão. In: Ministério da Educação e Cultura. Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais. Brasília, DF: MEC, SED; 1999. p.73-9.

Sasaki R. Entrevista. Integração 1998;20:8-10

Soares MAL. A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade? [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1990.

Trenche MCB. A criança surda e a linguagem no contexto escolar [tese]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1995.

Turetta BAR. A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe [dissertação]. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba; 2006.

ANEXO 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia

Carta de esclarecimento da pesquisa e termo de consentimento do Secretário Municipal de Educação

Ilm.º Sr.º Secretário Municipal de Educação

Venho solicitar a autorização para realizar minha pesquisa intitulada “**A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**” nas escolas de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino de Botucatu. Esta pesquisa corresponde aos procedimentos para a minha dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Beatriz CA Novaes.

Considerando-se a importância de analisar qual o sentido do processo de inclusão escolar do aluno deficiente auditivo para os professores com a intenção de contribuir para a implementação da proposta da educação inclusiva surgiu o interesse em desenvolver este projeto de pesquisa. Serão convidadas a participar do estudo algumas escolas de educação infantil e ensino fundamental que atuam ou já atuaram com aluno deficiente auditivo. A pesquisadora se deslocará até as unidades escolares no horário de HTPC utilizará um cartaz com estímulo disparador sobre o tema inclusão e gravador a fim de levantar a opinião do grupo e audiogravar para efeitos de análise.

Botucatu, de 2006

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO 2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia

Carta de esclarecimento da pesquisa e termo de consentimento dos diretores

Sr.^a Diretora

Venho pelo presente convidar os professores desta unidade escolar para participarem da pesquisa intitulada “**A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**”. Esta pesquisa corresponde aos procedimentos para a minha dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo do Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Beatriz C.A. Novaes.

Considerando-se a importância de analisar qual o sentido do processo de inclusão escolar para os professores que atuam ou já atuaram com o aluno deficiente auditivo a fim de contribuir para a implementação da proposta da educação inclusiva, surgiu o interesse em desenvolver este projeto de pesquisa. Caso haja interesse dos professores desta unidade escolar em participar do projeto, a pesquisadora se deslocará até a escola no horário de HTPC a fim de levantar a opinião do grupo sobre a inclusão escolar do aluno deficiente auditivo e gravar a discussão sobre o tema para efeitos de análise posterior.

Julgo necessário esclarecer que as informações obtidas serão utilizadas para fins científicos, resguardados toda a identidade da escola, dos alunos, professores e quaisquer outros que estejam envolvidos, e desde já, comprometo-me a devolvê-las em cópia impressa durante as reuniões do HTPC. Coloco-me a disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias.

Desde já agradeço,
Cordialmente

Botucatu, de 2006

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO 3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia

Carta de esclarecimento da pesquisa e termo de consentimento dos professores

Prezado(a) Sr (a) _____

Estou solicitando a sua autorização para a utilização dos dados coletados através da discussão com o grupo desta unidade escolar sobre o tema inclusão escolar do aluno deficiente auditivo. Os dados serão empregados na minha dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia, intitulada “**A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Beatriz C.A. Novaes.

Sua participação na pesquisa se resumirá a discutir sobre o tema, que será gravado em fita, posteriormente será feita a transcrição da entrevista coletiva e exibida em forma de escrita para sua revisão. As transcrições comporão o material para análise dos temas surgidos.

Em hipótese alguma o(a) participante da pesquisa será identificado(a). A identificação será apenas do pesquisador, que nada revelará, por questões de éticas.

O(a) participante fica livre para, em qualquer momento retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo.

Botucatu, de 2006

Participante

Pesquisadora

ANEXO 4

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia

Termo de Consentimento

Eu, _____

RG _____, declaro ter sido informado (a) verbalmente e por escrito a respeito da pesquisa e concordo em participar espontaneamente, por meio de uma entrevista coletiva que será audiogravada, uma vez que foi garantido o meu anonimato.

Botucatu, de 2006

Assinatura da participante

ANEXO 5**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO****Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome:

Data: .../.../....

Venho pelo presente convidá-la a participar da pesquisa intitulada “**A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**” por meio de uma entrevista aberta.

Será solicitada a responder como aconteceu a inclusão escolar do aluno surdo na rede regular de ensino de Botucatu, já que participou como uma das atoras desse processo. A duração da entrevista vai depender de quanto a entrevistada desejar falar, mas durará em média, 15 minutos.

Será resguardada toda a identidade da participante, a entrevista será posteriormente transcrita e comporá o material para análise dos dados e discussões. Comprometo-me desde já em devolvê-la uma cópia impressa.

A participante fica livre para em qualquer momento retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo.

Assinatura da pesquisadora_____
Assinatura da participante

ANEXO 6

FALAR BEM

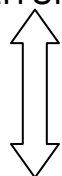
ALUNO OUVINTE

LÍNGUA

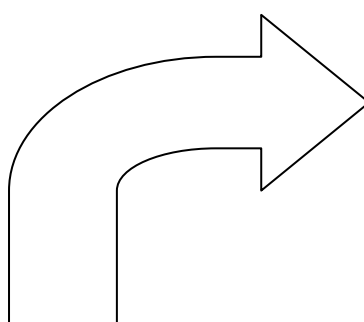
ALUNOS SURDO

LIBRAS

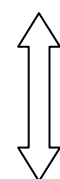
LEITURA E ESCRITA



APRENDIZAGEM



INCLUSÃO



EXCLUSÃO

ANEXO 7

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia

Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-SP

Pós Graduação de Fonoaudiologia da PUC/SP
Orientadora: Profa. Dra. Beatriz C. de A. Caiuby Novaes
Pesquisadora: Ana Cláudia Tenor
Protocolo nº: 060/2006

Parecer sobre o Projeto de Pesquisa intitulado “*A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu*”

Em conformidade com os critérios da Resolução nº 196/96 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, a relevância social, a relação custo/benefício e a autonomia dos sujeitos pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

O projeto é pertinente, tem valor científico e a metodologia atende aos objetivos propostos.

No nosso entendimento, o projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

Assim, o parecer do comitê é favorável à aprovação do projeto.

São Paulo, 14 de novembro de 2007.

MARTA ANDRADA e SILVA
Profa. Dra. Marta Assumpção de Andrada e Silva
Comissão de Ética
PEPG em Fonoaudiologia

ENTREVISTA I – UNIDADE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>E: Hoje nós vamos conversar sobre a inclusão escolar do aluno surdo, com o objetivo de levantar a opinião do professor sobre o processo de inclusão escolar. Então vocês podem falar o que pensam, como leram no termo de consentimento será preservada a identidade do professor, da escola e dos alunos. Vou utilizar o gravador para fazer a transcrição da fala e a análise posterior. O método que estou utilizando no estudo é um tipo de entrevista coletiva para levantar a opinião do grupo sobre um determinado assunto. Para isso vamos utilizar este cartaz contendo alguns temas importantes a fim de gerar a discussão.</p> <p>Então vamos começar. Sobre a inclusão do aluno surdo, como fica a questão da língua? Vocês já viram algum surdo falante fluente da língua oral?</p> <p>M1: Eu nunca vi!</p> <p>J1: Eu conheço um adulto [surdo], ele modifica o som e sai a voz. É um caso raro, ele é surdo- mudo.</p> <p>E: Mas ele consegue falar?</p> <p>J2: Ele se comunica com você, e modifica só o som e sai a voz. Você entende a voz, mas ele realmente não fala.</p> <p>E: Ele tem algumas trocas na fala?</p>	

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>J3: Isso, mas ele conversa com você. Ele conversa normalmente, você percebe. A não ser eu que já estou acostumada a falar com ele, mas ele faz um pouco de leitura.</p> <p>E: Leitura labial?</p> <p>J4: Isso, porque ele não escuta. Porque se você falar com ele assim, de lado, ele não vai entender. Mas se você perguntar alguma coisa do dia- a dia, ele conversa e dá para entender, modificando só o som que sai da boca. Não é palavra, é voz, mas o som que modifica e faz com que você entenda a linguagem normal. Mas é um caso raro, muito raro.</p> <p>E: E você acha que é um falante fluente? Dá para entender o que ele fala?</p> <p>J5: Dá para conversar desde que você esteja na direção do olhar dele.</p> <p>E: E ele fazendo a leitura labial?</p> <p>J6: Exatamente.</p> <p>A1: Eu acredito que dê também, mas claro tem que ter a linguagem de sinais e a leitura labial, ele consegue.</p> <p>J7: Mas tem que ter desde pequeno.</p> <p>E: Um trabalho precoce?</p>	

LINGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>J8: Já começa cedo, desde pequeno, porque ele conseguiu [amigo surdo]. Antigamente não tinha esse negócio de surdo, as mães não percebiam. A necessidade dele se comunicar [amigo surdo] fez com que ele se desenvolvesse.</p> <p>A2: Talvez a criança no caso é muda porque ela não ouve, mas tem uma outra forma da gente se comunicar.</p> <p>J9: Mas é difícil modificar a linguagem.</p> <p>MC1: Na minha sala o L. [aluno surdo] gritava mais do que todos, porque ele não conseguia escutar, ele gritava e fazia um barulho às vezes para tentar se comunicar e chamar atenção, pronunciava sons, barulhos.</p> <p>E: Ele vocalizava alguns sons?</p> <p>MC2: É, ele se expressava através de sons.</p> <p>E: Mas você que acompanhou o L [aluno surdo] imagina ele um dia um bom falante na linguagem oral?</p>	<p>MC3: Eu acho que a pessoa que tem uma deficiência, ela tem que criar um vínculo para criar confiança e conseguir esse desenvolvimento. Às vezes o que eu sentia é que se eu tivesse continuado com ele, mas como eu iria continuar no Pré 1, Pré 2, Pré 3, 1.º ano ? Porque você vai conhecendo desde pequeno o que a criança precisa, você vai tendo a comunicação com essa criança e passando para ela o que ela precisa, para conseguir progressão.</p> <p>E: Está querendo dizer um acompanhamento mais longitudinal?</p> <p>MC4: Isso, porque essa criança cria um vínculo com uma pessoa.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>MA1: Quando você fala em falante fluente eu acho que ele só vai falar se ouvir bem, se ouvir as palavras corretamente.</p> <p>E: Você está querendo dizer: se ele estiver com um bom aparelho, bem adaptado?</p> <p>MA2: Exatamente, porque apesar de ele se esforçar para se expressar, eu acho que jamais será fluente. Ele faz aquele som, aquele barulho que a gente pela prática vai advinhando, mas ele ser fluente eu não acredito não. Eu precisava ver para crer.</p> <p>J10: Eu conheço um surdo que cem por cento ele fala. Não é que ele fala igual a nós, o som dele é entendível.</p> <p>E: Ele consegue formar uma frase?</p> <p>J11: Ele consegue conversar com você normalmente. Tem uma coisa muito rápida.</p>	<p>L1: A. dentro da sala da M., que ela colocou de estar criando esse vínculo e estar acompanhando a criança na educação infantil durante três anos, eu acho que mesmo assim, acima do vínculo, o professor precisa de um preparo para estar colocando isso, para que realmente surja uma evolução da criança. Só o vínculo afetivo, este contato, não basta. Fica muito desvinculado, ele precisa ter uma noção do surdo. Eu preciso estar passando isso para que o educador trabalhe com essa criança.</p> <p>E: Aquilo que a L. colocou é importante, a questão do preparo do professor.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>J12:A escola F. [Educação Infantil] tem a C. [aluna surda].</p> <p>E: A C. já foi atendida por mim, ela tem uma perda profunda.</p> <p>J13: Profunda; então , ela olhar a boca, ela é muito o que eu vejo sempre linguagem materna. A C. é difícil ela estar entrando na linguagem das crianças. Ela não é agressiva, mas ela é uma criança fechada. Então, ela vai ao banheiro, quer fazer xixi, então eu faço gestos assim (abaixar a calça), ela entende. Água, eu falo copo, mostro o copo para ela, ou então ela mesmo vai lá e pega. Ela tem uma linguagem materna.</p> <p>E: Uma linguagem espontânea, natural?</p> <p>J14: Mas você vê que é uma linguagem materna mesmo. Quer ir ao banheiro, faço gestos assim pra ela.</p>	<p>L2: Porque dentro da sala é muito difícil dar certo.</p> <p>MC5: Porque eu acredito que eles [surdos] ficam com medo, eu tive isso. Eles têm insegurança, muito medo, muita insegurança, isso se torna uma agressão. Com essa insegurança eles acabam ficando agressivos, porque ficam inseguros. Quando o L.[aluno surdo] começou a criar uma certa confiança em mim, naquelas que até eu já passei a você, que eram básicas, de ir ao banheiro, fazer xixi, lembra, aí ele começou a melhorar, a ficar mais calmo.</p> <p>E: E como fica então para você a questão da aprendizagem, pensando nessa linguagem materna. Como fica a questão da aquisição da leitura e escrita, do letramento, da aprendizagem dessa criança?</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>MA3: Antes da J. falar da aprendizagem, me deixa completar só o que falta, porque às vezes fica melhor o que ela vai explicar. O L.[aluno surdo] chegava na porta e fazia aquele barulho “ah...ah.....” . Eu olhava para ele, ai meu Deus, dava vontade de fazer a mesma coisa. Eu não sabia o que fazer, ele chegava na porta e queria falar alguma coisa para mim. Ele olhava sério, bonitinho, assim tão lindinho, como se estivesse com maior respeito:“Me responde!”. Eu acho assim um sofrimento, porque eu não sou preparada, não consigo entender o que ele quer, nem a língua de sinais, eu não conheço nada.</p>	<p>MA4: E aí a questão da aprendizagem, eu acho que tenho que aprender tudo, tudo primeiro.</p> <p>MC6: Chegava nessa hora, da estória, eu tinha que selecionar 5 ou 6 livrinhos e por no colo dele [aluno surdo], porque ele gostava de ver só as figuras e rápido. Então eu contava uma estória oral para as crianças, e ele [aluno surdo] queria ver as figuras. Aí ele ficava “uh...., ah....., ah....” e ficava falando o que estava vendo. E de repente eu começava a entrar também no ritmo para conseguir uma comunicação, você acaba fazendo os mesmos gestos, tudo que ele fazia eu mostrava, a mão ficava o tempo todo mexendo para tentar uma comunicação, nem que seja gestual com ele.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>E: Para se fazer entender. Essa questão da comunicação é importante.</p> <p>E: Agora dando um gancho a questão da comunicação, o que vocês acham da Libras, vocês acham que seria uma solução para a inclusão do aluno surdo? Como fica a questão da Libras na escola regular?</p> <p>MC7: Eu fico assim na dúvida porque é complicado você saber a Libras e a criança não saber. Mas se você sabe Libras como ensinar? É complicado; o que a criança vai entender com aquele sinal? Como você vai passar pra ela entender? Porque o pessoal da secretaria, vocês me passaram aquelas figuras das bocas (bocas e vogais). Eu mostrava no papel e o L [aluno surdo] não entendia no papel. Então, o que eu comecei a fazer: transferi aquilo para o movimento mão e boca, porque eu falei, tem que começar a inventar, a criar da sua idéia o que você pode fazer.</p>	<p>MA5: É importante, se não, não tem aprendizado, tem é faz de conta. A MC e as outras que ficaram com o L. [aluno surdo] trabalharam só no faz de conta. Socialmente ele se deu muito bem na escola. Todos, acho que a J. já falou. Ele olhava, era muito inteligente, percebia onde podia e não podia, se ele estava fazendo errado de acordo com as normas da creche; eu acho que ele entendia tudo. Agora, nós não, era só na base do faz de conta.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>MC8: Porque pronto, pronto, na verdade eu acho que até hoje não tem um manual de como conduzir um aluno incluído, trabalhar em sala de aula e alfabetizar esse aluno. Eu acho mais complicado como ensinar Libras para uma criança surda, sabe, desde pequeno, sabe, porque eu acho que tem que ser desde pequeno, desde o pré 1, eu acho que o professor tem que começar passando.</p> <p>E: Mas você acha que é o papel da escola regular ensinar Libras?</p> <p>J15: É difícil.</p> <p>MC9: Não sei.</p> <p>L3: Eu acho que sim, é o começo. Porque se você tem a oralidade, no caso essa criança não vai ter; nossa fica tão fácil você colocar Libras junto. Não só o professor, a classe toda. Aí a inclusão vai acontecer, porque os amiguinhos também vão usar. Então, acho que todos os professores deveriam ter acesso a Libras e estar colocando, independentemente se tem ou não um aluno surdo na sua sala, mas se tem na sala ao lado, ele vai se comunicar.</p> <p>J16: Na minha opinião eles [surdos] têm os grupos deles. E cada comunidade usa uma linguagem, entendeu. A Libras seria assim se você tivesse um professor que tirasse aquela criança ou viesse para classe inteira e ensinasse. Não para eu assumir mais essa responsabilidade. Como convivo bastante com os surdos, vejo que eles não usam isso [Libras]. Eles criaram a própria linguagem, café, doce, Aparecida do Norte... .</p>	

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>E: Você acha que ele [aluno surdo] teria que ter essa comunicação com a comunidade surda?</p> <p>J17: Não, com a própria escola. Você viria dar uma aula não só para ele, mas para minha classe. Se a A. ou M. tem um aluno surdo, então a escola inteira deve ter esse tipo de aula.</p> <p>E: Para a escola inteira aprender e se comunicar com esse aluno?</p> <p>J18: Exatamente, porque depois a linguagem que ele [aluno surdo] vai formar, que ele vai se comunicar na vida dele, ele vai adquirir sozinho. Então seria assim, como se fosse uma aula a mais, um professor a mais dentro da classe pra ensinar. Mas por quê só a minha sala que vai ter Libras?</p> <p>J19: A pré- escola toda, seria uma nova matéria para ele poder estar no grupo. Porque às vezes se resume só naquela classe, entre aspas, nem temos isso. E aí, ficam só 24 crianças sendo que tem às vezes 100 num horário. Seria legal que fosse uma outra pessoa para ensinar Libras</p> <p>L4: Um projeto, mas teria que funcionar com todos os alunos.</p> <p>J20: Isso.</p> <p>Mc10: Tem que ter uma seqüência, porque Pré 1 tem uma necessidade, Pré 2 e Pré 3 outra. Tem que ser gradual</p>	

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>L5: Criança tem contato na hora do lanche. Como eu surda vou me comunicar com o aluno da S. ou de outra professora?</p> <p>E: Então teria que ensinar toda a escola.</p> <p>J21: Um professor a mais que viesse ensinar.</p> <p>E: Um intérprete de Libras.</p> <p>J22: Isso aí, ensinar as crianças com gesto. Vamos fazer hoje a chavinha, só a chavinha.....</p> <p>L6: Nós mesmo podemos estar fazendo isso. Vai ser difícil? Vai, claro, os dedos da gente com a idade, olha como que está.</p>	<p>J23: Mas para ensinar que, já é difícil, uma classe normal, porque têm outros problemas, mas para ensinar o mudo, não dá.</p> <p>L7: Se você tiver um DM,DV,DA na mesma sala, eu acho que não.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>S1: Os alunos [ouvintes] fazem gestos. Ontém mesmo um aluninho me falou que sua mãe lhe ensinou a fazer isso [sinais das letras]. Sabe assim o C, L., eles [alunos ouvintes] mesmo, a gente tem a comunicação com as mãos.</p> <p>E: Para você se tornar um falante fluente em Libras precisa estar treinando.</p>	<p>MC11: Eu abria a boca e mostrava as letras para o L. [aluno surdo] e ele mostrava qual letra era, lógico que eram só as vogais, mas ele mostrava. Existe uma comunicação, tem que começar uma base, para ter o Pré 1 e ter uma coisa assim, não sei como pode ser, mais elaborada em Libras. Como a criança estar aprendendo a leitura, a linguagem, as vogais mesmo, a escrita, mas de uma forma mais tranqüila.</p> <p>L8: Eu consigo visualizar as crianças usando Libras em sala de aula.</p> <p>E: Mas aí o professor vai usar o tempo todo a Libras na sala de aula?</p> <p>L9: Ele pode, no começo vai ser difícil.</p> <p>A3: Mas depois você tem que se preparar. Do mesmo jeito que a gente vai falando com as outras crianças, explicando como é a atividade você já está fazendo a linguagem de sinal. Vocês repararam como é na televisão que tem aquela pessoa [intérprete].</p> <p>L10: Poderia estar começando na roda da conversa.</p> <p>J24: Oh, mas é um processo bem complexo, precisaria vir um especialista para dar, não só para a classe, porque o professor vai ser aluno nessa hora. Aí o aluno levanta lá, quero ver como vou fazer ele sentar. Então nós vamos ser alunos também. Um curso de Libras de 20 horas não ensina ninguém. Uma faculdade de um ano e meio é pouco!</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>J25: Exatamente, treinando e convivendo. Que nem, às vezes eu vou na reunião dos surdos, tem que tomar cuidado com os gestos. Qualquer gesto seu é perigoso, porque como cada um tem uma linguagem. Então eu estou aprendendo agora.</p>	<p>MC12: Deixa eu fazer uma pergunta. A criança ela aprende, quando uma criança surda está pronta para ser alfabetizada?</p> <p>E: Então, a alfabetização, o letramento, tem que começar desde a Educação Infantil, o contato com os livros, com as letras, se a gente está pensando na inclusão, a gente vai ter que estar trabalhando essa questão do letramento como vocês estão trabalhando com os outros, oferecendo livros de histórias, contando histórias, mostrando a escrita. Então começar um trabalho e não pensar: “Ah, ela está pronta?”</p> <p>MC13: Eu penso assim, seria leitura para ele, ele não vai ter leitura oral.</p> <p>E: A leitura de mundo M., rótulos, cartazes,</p> <p>MC14: Como ele [surdo] vai ler? Como vou saber que ele está lendo? Isso eu quero saber. Porque ele [surdo] vai ter uma leitura de gestos, que seria Libras. Comunicação por sinais, seria a leitura através de gestos, do que o outro está falando?</p> <p>E: Você quer saber se ele está lendo e interpretando?</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
	<p>MC15: Isso.</p> <p>J26: Seria difícil, o Z. [aluno surdo] é um caso a parte, ele consegue ler a letra, decodificar no cérebro dele e passar para o papel.</p> <p>MC16: Ah, tá, então se eu der uma redação para um surdo fazer, que esteja alfabetizado, ele vai conseguir?</p> <p>E: Sim, desde que esteja alfabetizado. Só que o Z [aluno surdo] M., ele é trabalhado há anos na sala de recursos. Faz 5 anos que ele faz acompanhamento na sala de recursos com a professora. É diferente, precisa de um acompanhamento, não é só colocar o Z. lá junto com os ouvintes. Ele teve o apoio pedagógico entende, ele fez o trabalho no horário separado.</p> <p>MC17: Então esse trabalho poderia ser feito em módulos e partes e estar passando para a inclusão. Para que isso seja feito desde o começo, desde o Pré 1, Pré 2 e Pré 3. O que foi feito com ele [aluno surdo] em idade mais avançada, acho que teria que estar fazendo numa idade menor e o acompanhamento junto com a criança.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
	<p>J27: Eu acho que tem que educar a família. A AC [aluna surda] a mãe acha que a escolaridade é uma coisa fútil. A inclusão começa desde a família, o grande marasmo, a parede é a família. A escola descobre e a própria família que não quer, não aceita, não admite e quando admite não valoriza aquilo que vai ser o recurso para o futuro. Ela acha que aquilo lá é um caso perdido. No caso da AC, ela vai todo dia, nem o social está desenvolvendo, é só aquele mundinho dela e a idade está passando. E aí, ela vai para a 1.^a série? Ela vai, mas vai continuar do mesmo jeito.</p> <p>MC18: É o preconceito.</p> <p>J28: Exatamente e está na própria família, porque enquanto a família não admite, meu filho tem isso e precisa disso, disso,disso....</p> <p>E: E ela está indo as aulas?</p> <p>J29: Segundo a mãe ela não está indo porque o filho está muito doente. A diretora acha que a escola deve ir atrás, mas e a vida da mãe, e a miserabilidade que ela vive e as necessidades dela?</p> <p>MA6: Há dez anos eu tive um aluno surdo. Eu não sei se ele era totalmente surdo, ele não tinha a orelha.</p> <p>E: Não tinha condições de por aparelho?</p>

LINGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>A4: Às vezes ele [aluno surdo] falava.</p> <p>MA11: Ele [aluno surdo] não falava, ele apenas olhava, prestava atenção. Ele ia para o grupo, como eles se dividiam em grupo. Ele participou normalmente da minha sala, do começo ao fim, no final do ano participou da formatura. E era assim tão normal a sala que eu esquecia que tinha aquele menino que não ouvia.</p> <p>J30: Você não sabe o nome dele?</p>	<p>MA7: Não, era tampado aqui. E daí eu não sei explicar como, foi um milagre, esse menino aprendeu normalmente. Você pegava o caderno do menino e você via que tudo que tinha no caderno da M., considerada a melhor da sala tinha no caderno dele, tudo muito bem feito, caprichado. Ele participava normalmente de tudo, na roda, eu lia, teatro, música, seja lá o que for. Como eu não sabia nada, nada de mudo mesmo, eu trabalhava normal com os outros e esse menino aprendeu normal, ele só não falava, sabia tudo, fazia tudo e participava de tudo. Não me pergunte como.</p> <p>E: Ele [aluno surdo] saiu alfabetizado?</p> <p>MA8: Ele [aluno surdo] não saiu alfabetizado, era pré- escola.</p> <p>E: Ele [aluno surdo] fazia acompanhamento, você sabia?</p> <p>MA9: Ele fazia acompanhamento assim, estava aguardando a cirurgia.</p> <p>E: Mas não estava na sala de recursos?</p> <p>MA10: Não, ele era criado pela avó, ela não levava ele a lugar nenhum. Ela falava que ele prestava atenção na minha boca, mas eu não tinha nada especial para ele. Eu esquecia quando via já tinha terminado a minha estória e tratava todo mundo igual. Exatamente igual, nunca eu conseguia lembrar.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>J33: Não, ele escuta, emite sons, monossílabos, porque ele não adquiriu a linguagem, porque ele entendia barulho e não decodificava. Ele ficava no mundo dele, agora que está falando: ‘oi, tudo bem?’.</p> <p>S2: Em relação a criança que não ouve é interessante colocar a Libras, porque eles [alunos ouvintes] vão gostar de aprender isso [Libras].</p> <p>L11: A palestrante falou que na sua cidade em uma escola tinha uma criança surda incluída. Então foi feito um projeto, todos aprenderam Libras, desde os funcionários, até os pais, alunos e diretor, por causa de um aluno. Aí sim o aluno está incluído. Eu acho que tem que fazer projeto.</p> <p>J36: A prefeitura vai dar o curso de Libras só para os professores que têm aluno surdo incluído. Mas o curso deveria ser oferecido a todos os professores da rede, não só para quem tem aluno surdo.</p>	<p>E: Voltando aqui um pouquinho na discussão só para retomar, como vocês acham que fica a questão da inclusão, acho que já foi colocado. Vocês acham que de fato o aluno surdo está incluído, ou como a MA falou, fica só a questão da integração, socialização?</p> <p>J34: Ele não está, o professor não tem preparo, ele não tem a aprendizagem própria para a necessidade do aluno surdo. O aluno surdo está só colocado na escola.</p> <p>MA 14: Ele tem uma vaga na escola.</p> <p>E: Em relação ao aluno ouvinte, nós temos uma demanda grande de alunos ouvintes com queixas escolares, de aprendizagem. Vocês acham que todos os alunos ouvintes estão incluídos?</p> <p>J35: Tem aquele que ouve mas não decodifica.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>J37: Porque o professor que não está hoje com o aluno, poderá ter amanhã.</p> <p>S3: Eu acho que o curso deveria ser obrigatório para todos os professores.</p>	<p>L12: Se é inclusão, a criança tem vaga naquela escola, tem que preparar o professor da rede. Alguém aqui já teve curso para trabalhar com deficiente visual?</p> <p>J 38: Nem com DV, DM,DA.</p> <p>L13: Trabalha-se apenas a socialização.</p> <p>S4: Não tem como trabalhar.</p> <p>J 39: É uma criança que precisa de atenção especial, se você vira as costas ele [aluno surdo] não faz, ele fica perdido. E os outros alunos [ouvintes], você também precisa dar atenção.</p> <p>A6: O aluno [surdo] tem a vaga na escola.</p> <p>MA15: Você conheceu a Ch., uma aluna com deficiência múltipla? A mãe não conseguiu vaga em uma escola da rede e veio aqui. A mãe quis a vaga, ela ficou aqui 3 anos na educação infantil.</p> <p>S5: Ela teria que ir para escola especial.</p> <p>MA16: A P. da escola especial veio aqui e deu orientação para trabalharmos a parte treinável. Então nesses casos a socialização ocorre, mas a aprendizagem não.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
	<p>L 14: A família percebe quando o filho não é aceito na escola. A Escola Especial tem uma equipe multidisciplinar que poderia dar suporte aos professores, fazer reuniões nas escolas que têm aluno incluído ou abrir um espaço para os professores irem até lá e tirar as dúvidas.</p> <p>E: Então eu aproveito o momento para convidar os professores que têm aluno surdo incluído para conhecerem o nosso trabalho no NAPE, para conhecer o trabalho da fono, da professora de sala de recursos. Bom, acho que o tempo já se esgotou, poderíamos encerrar nossa discussão. Agradeço a colaboração de vocês, acho que a discussão foi produtiva, deu para levantar a opinião do grupo.</p>

ENTREVISTA II – UNIDADE ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>E: Hoje eu vim conversar com vocês sobre a inclusão escolar do aluno surdo. Então eu trouxe esse cartaz com alguns temas para discutirmos sobre a inclusão do aluno surdo. O que seria para vocês falar bem? Vocês acham que é possível um aluno surdo falar bem, desenvolver a linguagem oral? O que vocês acham da Libras? Vocês acham que é viável implementar a proposta de inclusão do surdo pela Libras? O que vocês pensam sobre isso? Como vocês enxergam a aquisição da leitura e da escrita do aluno surdo? Vocês acham que é igual a de um aluno ouvinte? Como vocês acham que se dá esse processo de aquisição de leitura e de escrita? E como seria a aprendizagem desse aluno surdo?</p> <p>Vocês acham que de fato o aluno surdo está incluído na escola ou em alguns momentos acontece a exclusão? Os temas estão aí, vocês podem começar por qual tema quiserem e estar falando.</p> <p>R2: Os colegas [ouvintes] aceitavam bem até, muitos aprenderam a Libras, mas eu acho que esse tipo de inclusão foi muito perigoso também. Como nós vamos cantar o Hino Nacional, todos estão lá. Depois fomos nos acostumando, mas no começo, ficava lá, olhava para cá. Porque a S. [professora] que fez o curso de Libras tinha mostrado o que ia fazer, mas isso estava meio perdido, agora assim era uma exclusão, eles [alunos surdos] não estavam participando.</p>	<p>R1: Aqui teve o melhor para o professor, porque nós tínhamos a professora de sala de recursos aqui. Então qualquer dúvida ela ajudava, ela reforçava o que o aluno não aprendia, pelo menos é o que eu ouvi falar, porque meu aluno não foi. Então assim é muito bom, porque o professor tinha dúvida ela tentava sanar, pelo menos tentava.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
	<p>F3: Outra coisa, numa sala grande, essa professora acho que ela tinha 33 alunos dentro da sala, com 2 especiais. Um era surdo- mudo, ela não tinha alguém dentro da sala que auxiliasse. Eu acho que isso fica muito difícil para o aluno. Um surdo- mudo tem capacidade de aprender, sem dúvida. Só que não tinha estrutura pra que ele realmente desenvolvesse tudo aquilo que ele era.</p> <p>R3: Porque não é isso que a gente quer. A E. [aluna surda] quando esteve aqui, a turma aprendeu a entender o que ela fazia. Ela foi para outra escola, eu fui um dia numa escola e me falaram assim: “Olha, nós não agüentamos esta louquinha, grita pra lá.” Eu falei: “Vocês sabem por quê ela é louquinha?” Porque eu conhecia ela daqui. Aí eles falaram assim:” Ai, sei lá, ela só grita.” Porque ela gritava nos corredores e aquilo ecoava sabe.</p> <p>Aí eu falei:”Ela é surda- muda, por isso ela grita.” Ninguém na escola sabia que ela era surda- muda, ela estava lá, assim. Aí é que foram ver alguma coisa, parece que não resolveu também.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>D1: Na minha opinião, eu acho que só funcionaria se tivesse um intérprete de Libras.</p> <p>V1: Mas então, o mundo não fala Libras. No mundo lá fora é inviável, precisa falar, bem devagar, é complicado.</p> <p>R4: Agora ainda tem mais propagandas que mostram, mas até então não se via nada disso [intérprete].</p> <p>V2: E quando você fala com ele [aluno surdo], você não tem certeza que ele entendeu o que você falou.</p> <p>R5: Ah, claro que não!</p> <p>V3: E se ele [aluno surdo] quiser se comunicar com você então?</p> <p>R6: Pior ainda, é uma situação muito delicada, eu acho.</p>	<p>F4: Eu acho assim, que não existe estrutura e nós estamos muito despreparados. É o que eu falei, numa classe onde tem 33, 34 alunos e 2 especiais, eu acho complicado.</p> <p>V4: Eu acho que eles acabam perdendo nessa inclusão, perdendo da parte social e da pedagógica.</p> <p>R7: E o pior é que cobram, não é só a socialização, eles cobram tudo. E o professor não está preparado pra isso, nem tem condições de, sozinho, trabalhar com aquele especial.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>E: Alguém usou o termo surdo- mudo. Vocês acham que é possível um surdo falar e falar bem?</p> <p>V8: O que é falar bem para você?</p> <p>E: Falar de forma fluente. Vocês acham que é possível? Alguém já viu?</p>	<p>F5: A lei é muito bonita e não estou contra a lei, mas é o que eu falo, não existe estrutura nenhuma e preparo nenhum para isso.</p> <p>V5: Será que se tivesse na escola, dentro da escola normal, uma classe para o deficiente auditivo, com um professor da área, não seria uma inclusão?</p> <p>E: Como assim?</p> <p>V6: Uma sala de aula, uma classe especial dentro da escola regular.</p> <p>R8: Também não pode ser assim, igual uma classe de aluno [sala regular]. Tem que ser uma coisa assim de 10 ou 15 alunos.</p> <p>V7: Uma classe com 10 ou 15 alunos dá sim, desde que tenha todos os recursos, esteja a sala montada e cada carteira tenha aquele né, estimulador, como tinha, cada carteira um estimulador.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>V9: Eu já, é possível sim.</p> <p>F6: Eu conheço um caso [aluno surdo] e é profundo.</p> <p>M3: Mas tem que ser trabalhado desde pequenininho.</p> <p>R9: Nós tivemos um aqui.</p> <p>E: Quem, o J.?</p> <p>R10: Não, acho que foi antes dele.</p> <p>D2: Só que o surdo-mudo, ele é surdo, mas não é mudo.</p> <p>R11: Emite alguns sons.</p> <p>F7: Só que é um trabalho intenso, muito grande, que infelizmente a realidade não é essa.</p>	<p>F8: Eu acho que o surdo tem que estar dentro da classe normal.</p> <p>D3: Mas a professora não vai fazer ele falar.</p> <p>F9: Mas, além da classe, tem que estar ali para a inclusão social. Ele vai ter que ter ainda um acompanhamento.</p> <p>E: Então, você acha que só ocorre a inclusão social? E o letramento?</p> <p>F10: Muito pouco.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
	<p>V10: O desenvolvimento é mínimo. Será que se tivesse um profissional mesmo, ele não teria se desenvolvido muito mais? E essa perda aí, qual é o custo-benefício disso? Incluir socialmente e aprender pouco ou deixar pra lá e aprender bastante? Eu não sei qual é o custo- benefício disso.</p> <p>F11: Eu já tive experiências e socialmente as crianças aceitam muito bem, não há problemas. Então essa parte é a mais fácil, aceitam, ajudam, tratam de igual pra igual e sabem que todas as pessoas têm limites, um tem um determinado limite, outra tem outro. Eles bem trabalhados vão que é uma beleza, porém o outro lado eu acho complicado.</p> <p>SILÊNCIO</p> <p>E: Qual a experiência que você teve?</p> <p>F12: A R. [aluna surda], quando ela ia, ela dormia, mas geralmente ela não ia. Ela foi quantas vezes na minha sala? Sumiu.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>E: Alguém mais teve experiência com aluno surdo, quer estar colocando?</p> <p>SILÊNCIO</p> <p>E: Pensando na nossa realidade, na nossa rede, vocês acham que seria mais interessante a implementação da inclusão pela Libras ou pela oralidade?</p> <p>R12: Difícil a gente aprender [Libras].</p> <p>D4: Eu posso falar? Eu acho que fica muito difícil o surdo sem um intérprete de Libras na sala de aula. Porque a gente sabe que a primeira língua seria a Libras, então fica muito difícil a comunicação sem um intérprete. Como resolver isso? Agora que Libras é essencial, sim.</p> <p>C1: Olhando nos olhos, atenção com a boca. O gestual é muito mais fácil, eu acho o gestual. Eu pelo menos com o F. [aluno surdo] eu usava o gestual. Olhe né, atenção na lousa. Então eu fazia o meu gestual, a minha comunicação com ele, sem saber se aquele gestual era o certo. Mas nós dois nos comunicávamos com isso, né. Então acho que o gestual para quem trabalha no grupo é muito mais fácil. Agora quem trabalha individualmente seria outro caso.</p> <p>D5: E como oralizar? Você acha que depois de uma série, tem condições de ser oralizado? Depois de ele [aluno surdo] já estar na vida escolar?</p> <p>E: É difícil.</p>	<p>E: E você acha que ele [aluno surdo] aprendeu, saiu alfabetizado?</p> <p>C2: Então, eu fiquei três meses com ele, não deu para sentir.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
<p>D6: Eu na minha opinião deveria ser Libras. Porque se for bebezinho, fizer um trabalho desde pequenininho, lá na maternidade, aí sim. Porque depois essas crianças [aluno surdos] que já estão aqui [na escola regular], elas já estão. Não sei se têm condições de ser oralizadas.</p>	<p>MS1: O F. [surdo] foi meu aluno. O J. [surdo] foi na 3.^a e 4.^a série. O J. é um caso raro, né. Não existe outro igual, porque ele aprendeu pelo esforço dele. Se ele não entendia, ele corria atrás de todo mundo; até ele descobrir o que era, ele não sossegava. E ele não foi afetado por nada, ele fazia tudo, ele tirava notas ótimas. O F. ele entendia muita coisa, mas também era ótimo aluno, na matemática principalmente. Só que na hora de trabalhar a ortografia.... Você não pode fazer sinais, porque daí ele já sabe que letra é. Você entendeu, aí é o problema, a ortografia. Porque daí você tem que fazer gestos pra ele entender, para ver se ele sabe escrever a palavra. Então na hora do ditado, era um problema.</p> <p>E: E como você fazia o ditado?</p> <p>MS2: No começo eu fazia normal.</p> <p>R13: Micagem.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
	<p>MS3: Libras, assim do meu jeito, aprendendo com ele. Mas depois eu percebi que falando pra ele que letra era, era o caminho. Daí tinha que fazer gestos, sei lá, qualquer movimento que demonstrasse que era aquilo. Dependendo da palavra era fácil achar os gestos, daí os movimentos, sei lá. Mas dependendo da palavra, se era uma coisa abstrata.... Agora interpretação era difícil</p> <p>C3: Eu trabalhava com recurso visual. Tinha aquela aluna, esqueci o nome dela....</p> <p>MS4: Aquela, como que chama?</p> <p>R14: A aluna era deficiente?</p> <p>E: A E. [aluna surda]?</p> <p>C4: É, pra ela escrever uma frase eu tinha que mostrar as ações. Então para ela formar uma frase era como se tivesse três ações: a pessoa andando, a pessoa saiu né, sujou a roupa. Então eu tinha que procurar três ações para que ela escrevesse aquela frase, porque, se não, ela não tinha condições.</p> <p>E: E ela conseguia?</p> <p>C5: Só com apoio visual, mas ela tinha problema, que era muito irritada. Se ela não conseguia, ela amassava o papel, ela não fazia mais. Então essa falta de comunicação deixava ela mais irritada, não sei se tinha mais problemas. E a parte social dela, ela brigava muito com os amigos.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>E: E a ME tem algo a declarar?</p> <p>ME1: Nada a declarar.</p> <p>SILÊNCIO</p> <p>E: A ME é a favor de Libras né? Você acha que facilitaria a inclusão?</p> <p>ME2: Facilitaria muito a inclusão.</p> <p>C8: Mas você mudou essa idéia, não mudou?</p> <p>ME3: Não, mas que nem, eu consegui agora que fosse contratado alguém para ensinar Libras, para estar ensinando desde pequenininho, o pai, a criança. Porque não tem como. Como eu vou pegar um intérprete aqui, outro ali. Quem vai fazer isso? Você vai num congresso todo mundo fala: “Nossa, não vai ter intérprete?” Eu acho que é um direito deles, eles têm direito. [alunos surdos]</p> <p>D7: Inclusive isso está na proposta. Isso aí é a proposta do MEC, não é a LDB, não é assim, a gente que é a favor ou não. Isso aí é determinado até pelo MEC ,linguagem de sinais.</p> <p>E: Vocês acham que com essa capacitação os professores estão aprendendo Libras, aí vai ser viável o professor dar aula em duas línguas? Como que seria isso?</p>	<p>E: E você acha que ela brigava por quê?</p> <p>C6: Porque é a falta de comunicação mesmo, mas ela gritava muito com as pessoas. Ela não sei se ela tinha mais algum problema.</p> <p>R15: Vai ver que é problema familiar, não é.</p> <p>C7: Mas ela tinha essa irritabilidade.</p> <p>MS5: É porque eu lembro, o F. [aluno surdo] por exemplo, na 4.^a série, ele era calmo, acomodado. O J. [aluno surdo] a deficiência era auditiva. Ela acho que tinha outras coisas.</p> <p>SILÊNCIO</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
<p>F13: Olha, uma coisa é assim, por exemplo, a gente dá aula o dia todo, decorar sabe. Então fica cansada, então para aprender isso daí [Libras] que para gente é difícil, olha eu não sei.</p> <p>D8: Olha eu acho que é outra língua. Então assim, para você se comunicar não é um curso básico.</p> <p>F14: Eu acho que tem que ter um profissional sim, um intérprete. Porque enquanto for tudo básico, é o básico que a gente vai conseguir com eles. O superficial.</p>	<p>F15: Que numa sala de aula né, as necessidades são várias, além dessas, têm outras.</p> <p>SILÊNCIO</p> <p>D9: Eu acho que a inclusão do surdo é a mais complicada do que do deficiente visual, do deficiente mental.</p> <p>E: O que vocês acham daquilo que a V. falou da classe especial?</p> <p>D10: Só que esse compromisso o Brasil já assumiu em Salamanca, então não tem volta. A inclusão não é aqui que resolveu.</p> <p>F16: Enquanto isso a gente vai fazendo o básico.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
	<p>ME4: Eu acho assim, quando essas leis vigorarem, onde os cursos vão sair com 4 anos de Libras da faculdade, aí vão aprender Libras desde o 1.º ano. Pelo menos um pouquinho dá para aprender.</p> <p>M12: Alguma coisa.</p> <p>ME5: Na cidade M. já teve a briga de uma mãe judicialmente para conseguir um intérprete para o filho. Eu morro de pena do J.[aluno surdo] que não teve um intérprete na sala de aula.</p> <p>E: Mas não é só o J., se você for ver, o F., todos.</p> <p>V11: Não poderia agrupar mais essas crianças [alunos surdos], não ter tão espalhadas, agrupar mais?</p> <p>ME6: Nó não temos nem demanda, você pega um [aluno surdo] da 5.ª série, outro [aluno surdo] da 8.ª série.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
	<p>F17: Eu tive uma experiência assim, quando era estudante mesmo, de 7.^a, 8.^a série. Na escola onde eu estudava, as crianças naquela época, podiam ter salas especiais. E tinha uma sala para surdo, né. Tinha uma professora que ela era especialista sim, né. E aquelas crianças [surdas] elas tinham uma comunicação entre elas. O intervalo era junto com os outros [ouvintes] e elas [surdas] se comunicavam, elas tinham uma aprendizagem maravilhosa. Que eu lembro que aquelas olimpíadas de matemática, não só de matemática, de todas as matérias. E várias crianças delas, acho que ela tinha umas 8 ou 9 na sala, várias delas foram as melhores da escola.</p> <p>E: Era uma sala para surdos dentro de uma escola regular?</p> <p>F18: Naquela época a lei permitia, foi antes de Salamanca.</p> <p>E: Antes de 94 ?</p> <p>D11: Falei para você, quando eu fiz habilitação para deficiente auditivo também. Na época que eu fiz os alunos deficientes auditivos estudavam na classe especial, eles eram alfabetizados lá, todas as professoras tinham aparelhagem. E era uma outra concepção também, uma linha que não era essa comunicação bilíngüe, né.</p> <p>E: Era comunicação total?</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
	<p>D12: Era comunicação total, era uma outra abordagem, que agora é multissensorial. Foi naquela época, então eles estudavam e depois eles eram incluídos, depois do aprendizado eles eram incluídos na classe comum. E tinham o apoio, existia também essa modalidade, que era a sala de recursos, onde eles depois estavam incluídos e recebiam apoio da sala de recursos Todos estavam alfabetizados.</p> <p>F19: Eu lembro deles [alunos surdos] no intervalo, eles se comunicavam com as outras crianças na brincadeira. A educação física era junto, eles faziam, mas tinha a professora, ela estava sempre ao lado. E se davam, todos se davam muito bem, não tinha essa diferença, aquele é surdo. Naquela época eu era aluna né, mas eu acho que para eles era muito bom. Porque a gente se comunicava entre aspas, lógico, mas tinha uns alunos que estavam sempre no meio da gente e numa boa. Eu acho que foi uma escola estadual e tinha aquela classe.</p> <p>D13: Mas não existe mais sala especial</p> <p>V12: Ainda existe aquele Instituto Santa Terezinha de São Paulo que é de deficiente?</p> <p>E: Eu não conheço.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/ OU APRENDIZAGEM
	<p>F20: Vocês já assistiram aquele filme, eu não me lembro. O que me chamou a atenção era um professor, ele tinha um filho surdo. Ele era músico, quando eles descobriram que o filho era surdo, eles procuraram várias escolas, eram escolas especiais, só que eles exigiam que os pais estudassem também, porque se não, não haveria comunicação. Então, tem que ter mesmo, se o pai não sabe, quem mais está em contato com eles são os pais.</p> <p>ME7: Na cidade B. é assim.</p> <p>F21: Como que o pai vai largar o filho na escola, mas o próprio pai não sabe?</p> <p>ME8: Na cidade B. é assim, a criança vai junto com a mãe. Então assim, a mãe fica lá e a criança ia na sala de recursos. E a mãe fica trabalhando com uma psicóloga. A psicóloga vai trabalhando as coisas que ela precisa, os limites que ela tem que dar, as coisas que ela tem que trabalhar. E aí, no outro período ela vai na escola regular, aí ótimo.</p> <p>E: Mas são poucas vagas.</p> <p>ME9: É, mas tem os que usam sinais, tem outros que são mais oralizados.</p> <p>F22: É bem mais complexo do que fazer uma lei, colocar lá no papel, linda, maravilhosa, passar na televisão e ainda escutar assim: “Ah, mas se estão preparados né, porque não aceitam?” É complicado.</p>

LÍNGUA	SOCIALIZAÇÃO E/OU APRENDIZAGEM
	<p>E: E a C. o que acha?</p> <p>C9: Já falei.</p> <p>E: Alguém quer colocar mais alguma coisa?</p> <p>SILÊNCIO</p> <p>E: Ninguém?</p> <p>SILÊNCIO</p> <p>E: Então eu vou encerrar a discussão e agradeço a colaboração e participação de vocês.</p>