



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP**  
**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB**



**A INCLUSÃO DE ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL  
COM ÊNFASE NA LINGUAGEM: O DESAFIO DA COMUNICAÇÃO.**

**ALEXSANDRA BARBOSA DE SOUSA BORGES**

**ALEXSANDRA BARBOSA DE SOUSA BORGES**

**A INCLUSÃO DE ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL  
COM ÊNFASE NA LINGUAGEM: O DESAFIO DA COMUNICAÇÃO.**

Monografia apresentada a UAB/UNB como requisito para a conclusão do curso de pós- graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

## **Brasilia 2011**

### Agradecimentos

“A Deus, pelo seu infinito amor e misericórdia e pela capacidade de realizar coisas grandiosas por meio daqueles que o ama.”

“Ao meu esposo que sempre me apoiou e me ajudou nos momentos mais difíceis.”

“A minha família, por se fazer presente sempre em minha vida e por me amar.”

“O despertar da consciência na criança coincide sempre com o aprendizado da linguagem que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade”.

Emile Benveniste.

**A Inclusão de Alunos Surdos no ensino fundamental com ênfase na linguagem: O desafio da comunicação** reflete a preocupação com a educação de alunos surdos e a forma como vêm sendo evidenciadas as particularidades concernentes à sua aprendizagem. Portanto, será confirmada nesse trabalho a importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento e aprendizagem desse aluno tanto quanto para a aquisição do conhecimento sistematizado de forma preponderante. Nesse sentido, a finalidade desse trabalho se confirma a partir das evidências a cerca das necessidades do aluno surdo salientando as ações que favorecem o mesmo em sua escolarização, tendo, pois, como base o direito e a acessibilidade à educação para todos. Diante dessas colocações, configura-se como direito educacional do aluno um ensino que priorize o atendimento às suas necessidades educativas especiais a partir dos princípios que garantem as leis ressaltando a valorização da cultura lingüística deste como um elemento primordial na sua escolarização para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Este trabalho traz em sua conclusão contribuições expressivas para um melhor entendimento sobre as especificidades do aluno surdo e do que se faz necessário em termos de ações que contribuam para que este aluno venha usufruir de uma educação que apresente resultados significativos para um futuro promissor, de maneira que este venha desfrutar da independência e autonomia que todo ser humano de forma digna é capaz de conquistar, reservando a este não só o direito ao exercício da cidadania, mas um tratamento mais digno pela sociedade em geral confirmando assim, não apenas o seu reconhecimento como cidadão, mas como ser humano.

**Palavras-chave:** Surdez. Linguagem. Comunicação. Interação. Aprendizagem. Inclusão.

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 1- ELEMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS</b> .....	10
<b>1.1 - As Concepções sobre Surdêz</b> .....	13
<b>1.2 - Linguagem, Língua, Fala e Signo</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 2 - LINGUAGEM E SURDÊZ: UMA QUESTÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	17
<b>2.1 - A importância da Aquisição da Libras para a Aprendizagem da Língua Portuguesa</b> .....	20
<b>2.2 - A compreensão do uso da Língua para o Aprendizado da Escrita de Forma Contextualizada</b> .....	24
<b>2.3 - A Participação dos Pais no Processo de Escolarização da Criança com Necessidades Especiais</b> .....	26
<b>2.4 - A importância das Interações na Construção da Identidade e Autonomia</b> .....	30
<b>2.5 - A função da Escola Inclusiva e a Formação do Professor</b> .....	32
<b>CAPÍTULO 3 - INVESTIGAÇÕES E ANÁLISES COMPARATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS</b> .....	34
<b>3.1 - Questionário Aplicado a Professores de Escola Pública sob Regime de Inclusão</b> .....	36
<b>3.2 - Análise sobre um Estudo de Caso e Observação em Escola Inclusiva</b> .....	44
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho, que tem como título: **A inclusão de alunos surdos no ensino fundamental com ênfase na linguagem: o desafio da comunicação** tem o propósito de compreender aspectos que favoreçam o fortalecimento de ações que beneficiem o aluno surdo em suas necessidades educacionais, no que compreende o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita tendo como base de instrução a Língua Brasileira de Sinais priorizando o seu pleno desenvolvimento para a construção da identidade e autonomia sendo-lhe assegurando o direito ao exercício da cidadania.

De acordo com as implicações deste trabalho, busca-se reconhecer as dificuldades na escolarização do aluno surdo evidenciando a formação do professor e o papel da escola inclusiva.

Informar sobre aspectos peculiares ao aluno surdo concernente à aquisição da linguagem, analisar seus desafios frente ao meio sócio-cultural.

Em relação à determinação deste trabalho desenvolveu-se a inquietação relativa à preocupação com a educação do aluno surdo, a partir da seguinte proposição:

Além dos subsídios das políticas públicas de educação inclusiva, o que respalda o acesso a uma educação de qualidade que supra as necessidades inerentes ao aluno surdo? Ou seja, que fatores determinantes podem influenciar positivamente esse aluno em sua escolarização, na conquista da linguagem e posterior aprendizado do português escrito para a aquisição do conhecimento sistematizado e obtenção de maiores oportunidades?

Essa inquietação pretende ser respondida à medida que a pesquisa for concretizada e devidamente fundamentada teoricamente, pois a inclusão de um aluno surdo é uma questão que tem se tornado bastante discutida na atualidade e a dificuldade na comunicação têm-se revelado um dos maiores entraves para a aquisição do conhecimento sistematizado.

Percebe-se, portanto, a necessidade de um ensino que priorize a aquisição da linguagem o mais cedo possível privilegiando a valorização do seu papel no desenvolvimento social e apreciação da cultura do indivíduo surdo.

Nesse sentido vê-se na educação bilíngue uma porta de saída para esses obstáculos. Por meio da aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, tendo como base de instrução a

língua natural dos surdos – a língua de sinais – pode-se oferecer a esses alunos uma educação mais igualitária, de maneira que suas necessidades especiais sejam respeitadas e de igual forma garantidos os seus direitos assim como o ouvinte.

Na perspectiva de atender às necessidades de uma sociedade em processo de renovação democrática, emerge a real necessidade de um tratamento mais humano e igualitário que ofereça ao cidadão, independente de sua condição, o acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania. Para a garantia desses pressupostos, é primordial que a educação zele pela formação de cidadãos a par de seus valores e conscientes de seus direitos e deveres.

No que se refere a essas garantias, a Constituição de 1988, menciona no capítulo da Educação Nacional, dentre suas determinações, serem obrigação do Estado e da família a segurança de acesso à educação para todos (Constituição da República Federativa do Brasil, III; Art. 205). Porém, há que se considerarem os direitos garantidos por legislação específica à educação de alunos com necessidades especiais, com respaldo na lei federal nº. 9.394, de 20/12/96, lei de diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro.

A referida Lei trata no Art.59 da organização específica da educação especial tendo como princípio norteador a visão de uma escola inclusiva que agencie o acolhimento a cada indivíduo independente de sua particularidade. Entre as garantias que essa Lei oferece consta no inciso III a preocupação com a formação do professor.

O tema em questão surgiu do desejo de avaliar e partilhar das discussões em torno da educação do aluno surdo, salientando as dificuldades enfrentadas no trajeto de sua escolarização em virtude do problema da comunicação e dificuldade de socialização, enfatizando o papel do professor mediante os desafios, suas limitações e o despreparo pela falta de conhecimento acerca das especificidades relacionadas à aprendizagem do aluno surdo.

O assunto aqui desenvolvido pretende discutir sobre as peculiaridades inerentes ao aluno surdo, abrindo reflexões sobre a importância do papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, com o interesse em reforçar o debate sobre o bilingüismo e as implicações do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a metodologia de ensino e a formação dos professores, considerando seu importante papel no processo de inclusão para contribuição do bom atendimento e respeito às diferenças desses alunos, enfatizando a busca de uma especialização adequada para a



solução de entraves relacionados às dificuldades de comunicação destacando a importância da participação dos pais no processo de escolarização da criança surda.

O presente estudo, em seu primeiro capítulo, resgata fatos históricos a respeito da educação dos surdos enfatizando os progressos que marcaram a luta pelo direito linguístico configurando hoje uma das bases históricas que evidenciam as garantias que a lei oferece para que os surdos possam desempenhar o papel de cidadãos na sociedade. A aquisição da linguagem, tão importante para o ser humano e essencial para a comunicação, também é enfatizada neste capítulo destacando a sua função mediante a aprendizagem do aluno sendo privilegiada a sua aquisição para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

O segundo capítulo destacará a questão sócio-histórico-cultural do aluno surdo trazendo à reflexão a condição deste na sociedade atual, valorizando a sua cultura que implica nos dias de hoje na convivência com o bilingüismo, dando a este a condição bicultural. Interessa também evidenciar a excelência da Língua Brasileira de Sinais – Libras – para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita servindo assim como base para que essa aquisição aconteça da melhor maneira possível, levando em conta as peculiaridades do aluno surdo.

A participação dos pais também tem um foco importante neste capítulo devido ao papel fundamental que podem exercer no processo de escolarização deste bem como na construção da sua identidade e autonomia por meio das interações.

A inclusão do aluno surdo em escola regular configura-se também numa preocupação constante conferindo a esta o importante papel no propósito de dispensar ao aluno surdo o atendimento que lhe é assegurado por lei, por meio de professores competentes e bem preparado para lidar com as diferenças.

As contribuições desta pesquisa serão evidenciadas no terceiro capítulo que corresponde a dados qualitativos construídos por meio de questionário, entrevista e observação relativos à inclusão do aluno surdo evidenciando suas necessidades educacionais e fatores que contribuem para a aprendizagem do português escrito de maneira eficaz por meio de uma escolarização bem assistida.

O presente trabalho terá como instrumentos de investigação, aplicação de questionário voltado para professores que atuam em escola regular de ensino sob regime de inclusão, a realização de um estudo de caso por meio de uma entrevista que será concedida por uma mãe ouvinte com depoimento sobre a educação da filha surda, e observação em uma escola no qual se

aplicará a duas educadoras de séries distintas, a aplicação de questionário, ambos para a obtenção de dados qualitativos que serão analisados e teoricamente contextualizados.

Sendo assim, essa pesquisa tem a determinação de contribuir para que as pesquisas na área da surdez sejam ampliadas no sentido de aprimorar a assistência aos alunos surdos não só na área da educação, mas que os desafios lançados mediante as dificuldades desses alunos sejam encarados com mais responsabilidade pela sociedade em geral.

## CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.

Neste capítulo aborda-se a concepção de linguagem e questões envolvidas com o ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita para alunos surdos trazendo à reflexão a consideração, o cuidado e o respeito pela língua de sinais e a importância do papel dos pais e do professor como fundamental para o progresso do aluno surdo apresentando como um dos assuntos a ser analisada, a “inclusão social”.

Resultado da luta de vários grupos sociais e da resistência ao domínio ideológico, o assunto inclusão social se tornou destaque neste século entre as discussões no âmbito educacional tendo como foco principal o respeito às diferenças. Nessa luta, os surdos revelam hoje ser um grande exemplo de perseverança na conquista de sua valorização como grupo social na peleja pelo direito lingüístico, diferenciando-se culturalmente pelo uso específico de uma língua: a língua de sinais.

Segundo o Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no Art.2º, cap. I: "Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras".

O decreto mencionado anteriormente regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais tratando no Art.14 a respeito da obrigatoriedade que recai sobre as instituições federais de ensino no que concerne à garantia de acesso à comunicação, informação e à educação às pessoas surdas e entre elas, no inciso II, dispõe sobre: "a oferta obrigatória, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos".

Neste cenário, a Libras possui a importância primordial de tornar possível o acesso às informações básicas e ao conhecimento sistematizado, além de proporcionar ao surdo o aprendizado da Língua Portuguesa. Na atual conjuntura, o surdo é favorecido pela oportunidade de conviver com o bilingüismo. Neste contexto, a Libras torna-se o canal de aprendizagem da língua portuguesa, a língua mediadora, que ilustra, ensina e orienta.

Porém, nem sempre foi assim. Segundo Goldefeld (1997) a história da educação dos surdos é marcada por várias tentativas e estratégias de ensino, em grande parte, dando destaque ao ensino da escrita utilizando o alfabeto manual, mas, sobretudo evidenciando o oralismo.

A visão sobre o surdo desde a antiguidade sempre foi bastante negativa sofrendo vários tipos de discriminação, sendo visto como pessoa tola, inferiorizada e incapaz de desenvolver relações sociais, vítima de piedade, desprezo e violência.

Porém, a partir do século XVII os surdos vieram a ser alvo da atenção de educadores que passaram a criar metodologias que os ajudassem a se comunicarem, resultando, nos dias atuais, na existência de várias filosofias educacionais que abordam a educação dos surdos de formas diferenciadas como: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo. Para entender melhor essas três filosofias faremos uma breve síntese sobre a história da educação dos surdos com o intento de realizar considerações a respeito.

Segundo a autora (GOLDFELD, 1997) no século XVII foi criado na Espanha o alfabeto manual pelo monge beneditino Ponce de Leon, que agregou à sua metodologia de ensino além da datilologia – “representação manual das letras do alfabeto” – o ensino da escrita e a oralização.

Em 1750 surge na França o abade de L'Épée que aprendeu a língua de sinais com os próprios surdos e a partir daí passou a desenvolver um método que aproximasse essa à língua francesa. Sua motivação – “praticamente vocacional” – resultou na abertura de uma escola filantrópica em sua própria casa resgatando os surdos que viviam no ócio pelas ruas de Paris.

De acordo com Sacks, (1989, p.30):

O sistema de sinais “metódicos” de L'Épée – uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem sucedido que, pela

primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês, assim, adquirissem educação.

Sicard, seguidor de L'Épée (REILY, 2004) em 1800 incentivou o conhecimento dos surdos permitindo que os mesmos atuassem na composição da língua de sinais, estreando a organização de um sistema de notação da língua de sinais em dicionário aproveitando o interesse dos próprios surdos na tarefa de condensar os gestos para esse fim.

Neste mesmo período no Brasil, a educação dos surdos teve a sua história inicialmente marcada por Herneste Huet – seguidor das idéias de Sicard. Huet, professor surdo, veio de Paris em 1855 e fundou o “Instituto Imperial de Surdos-Mudos”, hoje conhecido como “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES).

Em contraposição ao ensino idealizado por L'Épée (GOLDFELD, 1997), surge neste mesmo período à filosofia educacional oralista idealizada pelo alemão Samuel Heinick, também, fundador de uma escola para surdos, porém com o ensino baseado apenas na linguagem oral.

No embate entre essas duas metodologias, vence os argumentos de L'Épée que defendia o ensino para surdos por meio da língua de sinais. Esse acontecimento deu aos surdos uma melhor condição de vida por meio da oferta de um ensino com maior qualidade.

No convívio com os surdos, o abade L'Épée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitia uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais. (SILVA, 2006, p.23).

Porém, em 1860 (GOLDFELD, 1997) o ensino oral passa a ser privilegiado por profissionais oponentes à língua de sinais. E em 1880 o oralismo foi oficializado como método utilizado na educação dos surdos, e, portanto, proibido o uso da língua de sinais. Essa decisão ocorreu por meio de votação do “Congresso Internacional de Educadores de Surdos” em Milão. Entretanto, devido à grande insatisfação com o método oral, vários educadores persistiram no emprego da língua de sinais e códigos manuais na educação de alunos surdos.

GOLDFELD destaca que:

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade

como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, a "não surdez". (1997, p. 31).

De acordo com a mesma autora, em 1968 surge outra filosofia inicialmente denominada "Abordagem Total" por Dorothy Schiffler e posteriormente renomeado por Roy Holcom como "Comunicação Total". Este método prioriza a comunicação e, portanto, utiliza todas as formas de comunicação existentes. E entre os anos 80 e 90 surge a filosofia bilíngüe ganhando adeptos em vários países.

O Bilingüismo que se tornou um dos alvos de estudo neste trabalho será tratado com grande relevância para a educação do aluno surdo, pois tem como propósito a valorização da língua de sinais e como prioritária a sua aquisição por ser considerada a língua natural dos surdos, e, portanto, a língua de instrução para a aquisição de uma segunda língua.

### 1.1. AS CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ.

A compreensão sobre este fato se faz necessário para que haja possibilidade de dispensar o atendimento adequado às necessidades especiais tão logo sejam comprovadas. Sendo assim, faremos uma pequena revisão de determinados conceitos para que fiquem claras as colocações que serão feitas sobre a surdez.

Existem várias concepções sobre a surdez, porém vamos esclarecê-la especialmente sob duas perspectivas: na concepção clínico-terapêutica e na perspectiva pedagógica e social.

De acordo a Série Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, MEC/SEESP, 2006) do ponto de vista clínico terapêutico a surdez é a privação sensorial de um indivíduo que o torna passivo de várias seqüelas no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral. Nesta concepção, muito difundida, o surdo é visto como "deficiente" e propõe uma educação voltada para a recuperação do surdo com a imposição do aprendizado da linguagem oral.

Na perspectiva pedagógica e social, a surdez é uma experiência visual que permite compor o "ser individual" por meio de conhecimentos lingüísticos diversos sendo a língua de sinais a base de realização. Esta concepção reconhece a surdez como "diferença" e não impõe aos surdos, condições de aprendizagem.

A surdez ou deficiência auditiva - DA pode ser congênita ou adquirida fazendo-se necessário o conhecimento sobre a origem e os meios de evitá-la. Pode estar aliada às causas pré-natais – quando adquirida no período de gestação; perinatais – problemas que surgem durante o parto; pós-natais – por problemas que aparecem após o nascimento, podendo ser provocada por doenças adquiridas.

Alguns aspectos importantes a se considerar são os tipos de surdez que podem variar de acordo com o grau da perda, e o período em que ocorre podendo implicar no comprometimento lingüístico. Nesse sentido, cada caso deve ser analisado para que seja dispensado o atendimento adequado a cada indivíduo.

O comprometimento da aquisição da linguagem pode ser um agravante, pois dependendo dos fatores citados anteriormente a criança surda pode ou não vir a desenvolver a linguagem naturalmente ou sofrer um retardo nesse processo de desenvolvimento.

Fatores como ser filho de pais surdos ou pais ouvintes também podem implicar no desenvolvimento da linguagem. Pois a criança surda, filha de pais surdos que dominam a linguagem de sinais também poderá desenvolvê-la naturalmente. Porém, a criança surda filha de pais ouvintes não terá a referência oral-auditiva para desenvolver a linguagem tal qual uma criança ouvinte.

## 1.2. LÍNGUA, FALA E SIGNO, LINGUAGEM

Para que as idéias expressas neste trabalho sobre as questões da aquisição da linguagem na modalidade escrita para surdos sejam compreendidas foi necessária a busca de determinados conceitos, tendo na lingüística – ciência que estuda a linguagem, “área que se preocupa com a natureza da linguagem e da comunicação” (QUADROS, 2004, p.16) - o devido respaldo para o desenvolvimento de argumentos acerca da linguagem, língua, fala e signo. Nesse sentido foram feitas diversas analogias referentes aos termos citados na visão de alguns autores.

De acordo com Quadros (2004, p. 16):

A lingüística é uma ciência que busca respostas para problemas essenciais relacionados à linguagem que precisam ser explicados: Qual a natureza da linguagem humana? Como a comunicação se constitui? Quais os princípios que

determinam a habilidade dos seres humanos em produzir e compreender a linguagem? A lingüística desmembra tais questões com a finalidade de explicar os problemas e elaborar uma teoria da linguagem humana e uma teoria da comunicação.

Quadros (2006, p.13) enfatiza a existência de várias definições de linguagem. Algumas meramente lingüísticas, ou seja, não levam em conta o valor das interações sociais, que podem alterar e definir várias formas de expressões lingüísticas. De acordo com a autora comunicar-se por meio das línguas constitui uma habilidade peculiar do ser humano. Essa característica específica o distingue dos demais seres vivos, podendo assim, expressar “diferentes culturas, os valores, os padrões sociais de um determinado grupo social”.

Para a mesma autora, a linguagem pode ser compreendida em duas categorias: biológica – relacionada com aquisição da linguagem, e social – relacionada com aspectos ideológicos e sociais entremeados por reproduções culturais.

De acordo com Koch (2006, p.7) há vários conceitos de linguagem que podem ser resumidos em três sentidos básicos: “a. como representação (“ espelho”) do mundo e do pensamento; b. como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; c. como forma (“lugar”) de interação”.

Goldfeld (1997) aponta que alguns autores empregam aos termos linguagem, língua e fala significados variados principalmente no que diz respeito aos estudos sobre a surdez. A autora dispõe sobre esses termos sob a visão de alguns estudiosos importantes como: Saussure – “considerado o pai da lingüística”, Vygotsky e Backtin.

Para Saussure (1991, apud GOLDFELD, 1997), a linguagem, “códigos que envolvem significação” é formada pela língua e pela fala, sendo a língua, portanto, objeto de estudo da linguagem, “tida como um sistema de regras abstratas” e a fala, marca particular de cada falante, um aspecto singular da linguagem. De acordo com Goldfeld (p. 16), Vygotsky conceitua a fala como sendo a dinâmica do emissor. “A fala tem uma conotação de ação e envolve o contexto”.

Na visão de Vygotsky (sd), Goldfeld observa que os termos linguagem e língua não se diferem, pois não são claramente explicitados. No entanto, oferece explicações importantes acerca das funções da linguagem sendo analisada pelo autor como sendo “uma função reguladora do pensamento”.

Vygotsky explica (BERBERIAN, 2002) que a linguagem está intimamente ligada ao alcance incontestável da compreensão de significados exercendo a função de sustentação, ou seja, *“pensamento e linguagem não se separam”* (grifo meu).

Para Vygotsky não há possibilidades integrais de aquisição de conteúdos cognitivos ou domínios do pensamento fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos. A perspectiva dessa relação estruturante e organizadora da linguagem diante dos processos cognitivos, mediante essa concepção, depende de vários processos de significação. (2002, p.22).

Goldfeld (1997, p.17) ressalta sobre Backtin a recusa do conceito que determina a língua como código – “a visão da língua utilizada pela corrente ideológico-linguística, Objetivismo Abstrato, corrente esta representada principalmente por Saussure”. A autora evidencia a semelhança de idéias entre as noções de linguagem para Vygotsky e Backtin, que acredita que a linguagem tem uma função distinta e relevante na construção do pensamento reconhecendo a língua não como um conjunto de códigos, mas sim como um conjunto de significados que se dão num determinado contexto social.

A língua não é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, tampouco preexistente e exterior ao falante, mas sim é um fato social, histórico, desenvolvida de acordo com as práticas sociais e, como tal, obedece a convenções de uso; a língua recebe sua determinação pelo conjunto de fatores definidos pelas condições de produção que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situação de uso. (Backtin, apud BERBERIAN, 2002, p.20).

Com relação ao conceito de signo, para Saussure (2006, p. 80; 81) “o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces”. Nesta definição o signo é “a combinação do conceito e da imagem acústica”. Portanto, constitui sua característica principal ser duplamente composta. Sendo assim, os termos ‘conceito’ e ‘imagem acústica’ são sucedidos por ‘significado’ e ‘significante’ tendo como princípios: 1) arbitrariedade – pelo fato de os termos significado e significante serem controversos; 2) linearidade – a língua é de cunho linear, não sendo possível a pronúncia de duas palavras simultaneamente; 3) mutabilidade – característica de mutação das línguas, exceto as línguas mortas; 4) imutabilidade – “que se refere ao fato de a língua ser imposta



aos membros da comunidade, sem que estes possam, individualmente, modifica-la” (GOLDFELD, 1997, p. 20).

Saussure defende a imutabilidade do signo. Já Vygotsky contraria essa visão com a ideia da evolução do significado apresentando também a concepção de sentido. De acordo com Vygotsky, (apud GOLDFELD, 1997, p. 21) “o significado é, pois uma parte mais estável do signo. Os falantes podem se comunicar por compartilharem significados. No entanto, os sentidos atribuídos às palavras são sempre inéditos, já que este é particular e emerge na interação verbal”

## CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM E SURDEZ: UMA QUESTÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL.

O modelo de perfeição que a sociedade idealiza não se encontra presente em nenhum ser humano. Somos todos diferentes e, portanto, detentores de habilidades que nos capacitam de várias formas.

A condição do ser ‘surdo’ é um fator gerador de uma determinada cultura. Porém, essa condição não implica necessariamente ser “melhor ou pior do que ser ouvinte é apenas diferente” (PIMENTA 2002, apud SALLES [ET al.] 2004, p. 39).

De acordo com Goldfeld (1997, p. 79):

O próprio conceito de deficiência é um conceito culturalmente formado. As crianças surdas não se sentem diferentes, a não ser de modo mediado, secundário, como resultado de suas experiências sociais. Para uma pessoa que nunca viu ou ouviu, esta situação é tida como normal, é o padrão que ela conhece. A possibilidade de ver ou ouvir pode ser tão ameaçadora para esta pessoa quanto para um ouvinte ficar surdo. A comunidade geral precisa perceber que o que é considerado normal para a maioria das pessoas não precisa ser compartilhado por todos.

Segundo a autora, os surdos apresentam um grupo minoritário imersos em uma sociedade ouvinte em que a característica cultural dominante é a língua oral. Porém, as formas de se expressar e comunicar são únicos e amplamente variáveis dependendo do meio social em que se está inserido. Nesse sentido, vê-se que o surdo, por estar imerso numa cultura ouvinte e partilhar

ao mesmo tempo de uma cultura diversa dá a ele uma condição bicultural – indivíduo que atua em duas culturas. A autora ressalta que esse é um conceito básico que precisa ser dominado.

No caso dos surdos, mesmo sem dominarem a língua oral, de certa forma envolvem-se com a comunidade ouvinte, pois estão inseridos nela. A autora exemplifica que brasileiros que fazem cursos para aprenderem outro idioma – inglês, francês, espanhol - têm uma aprendizagem fora do contexto cultural, pois não estão imersos nessa cultura. Não é o caso, por exemplo, de brasileiros filhos ou netos de imigrantes que às vezes não dominam a língua de origem de seus pais, mas coexistem com a cultura destes e, portanto são vistos como biculturais.

De acordo com Ramos (sd, apud GOLDFELD 1997, p. 107), três inferências podem assegurar a realidade do indivíduo bicultural: “viver em duas ou mais culturas, adaptar-se, mesmo que em parte, a estas culturas e atuar no mundo misturando estas culturas”.

O autor valoriza esta mistura, pois, ao contrário do indivíduo bilíngüe, que pode optar por uma ou outra língua, o indivíduo bicultural é constituído enquanto tal, ele é, age e pensa sempre, em todas as situações, como um indivíduo bicultural, que percebe o mundo e a si próprio a partir da mistura dos recortes do mundo que estas culturas fazem.

Backhtin, (sd, apud GOLDFELD 1997, p. 46) em seus estudos: “Aborda também as diferenças culturais que são refletidas na língua e o poder que estas podem exercer no sentido até de exploração dos indivíduos de classe sócio econômicas mais baixas”. Nesse sentido Goldfeld ressalta que:

Estas noções de Backtin nos levam a questões extremamente complexas no estudo da aquisição da linguagem de crianças surdas, modificando uma visão mais estática da língua, isolada de seu contexto social, que ainda é muito utilizada no estudo da surdez.

Essa visão estática da língua, que reflete a questão social defendida por Saussure no qual “a língua é formada pela comunidade e o indivíduo não pode modificá-la, deve apenas aceitá-la e utilizá-la” (GOLDFELD 1997, p. 47), está relacionada ao emprego de princípios lingüísticos partilhados por uma sociedade e instituídos ao longo dos tempos pela mesma, e de certa forma, ‘imposto’ “para cada novo membro desta sociedade”.

Entende-se, segundo a autora (p. 47), que essa visão não valoriza a importância “das relações interpessoais e do contexto social”, acreditando então que a aquisição da Língua

Portuguesa possa ocorrer por meio da compreensão das regras gramaticais, “o que não acontece na realidade com os ouvintes”.

Nesse caso Goldfeld (p. 47) defende que: “para o falante de uma língua, sua gramática é percebida apenas de forma inconsciente, o que é importante para o falante é o conteúdo, o que é dito. Seria, então, bastante errôneo basear a aquisição da linguagem das crianças surdas apenas nas regras gramaticais”.

Backtin (sd, apud GOLDFELD 1997, p. 89) diz a respeito das regras gramaticais:

Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos textos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores... Os membros de uma comunidade lingüística normalmente não percebem nunca o caráter coercitivo das normas lingüísticas. A significação normativa da forma lingüística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos.

Bryant e Bradley (sd, apud RAMOS 2002) ressaltam que diferenciar e reconhecer a figura de cada letra e palavra e compará-las aos sons do alfabeto são requisitos essenciais para que uma criança leia, portanto, é inegável que o conhecimento da linguagem oral influencie no desenvolvimento da leitura e escrita.

De acordo com Ramos (2002, p.66):

Perfetti diz que ler envolve o reconhecimento de palavras (acesso ao léxico mental) e a compreensão do que é reconhecido. Lecours, Tainturer, Parente e Vidigal afirmam que a construção do léxico mental depende de fatores sócioambientais como a escolarização e as características de cada língua. Com base nessas afirmações, não se pode negar a influência da linguagem oral no posterior desenvolvimento da leitura e escrita, ou seja, quanto mais rico o conhecimento da língua oral, maior a base sobre a qual se estabelecerão habilidades para a leitura e escrita.

A autora evidencia que o surdo tem como referência a linguagem de sinais – que apresenta uma organização diversa da Língua Portuguesa – e não possuindo a referência oral-auditiva enfrenta sérios obstáculos na aprendizagem da escrita. Se levarmos em conta as diferenças entre o surdo e o ouvinte no processo de aquisição da linguagem escrita, por exemplo, podemos entender as dificuldades enfrentadas pelos surdos na aquisição de uma modalidade de linguagem tão incomum, a qual não está habituado.

Nesse sentido, para o surdo, a presença dessas duas modalidades de linguagem estando presentes no seu dia-a-dia poderá auxiliá-lo a alcançar na práxis o aprendizado lingüístico de maneira significativa, lhe permitindo a assimilação do sentido da escrita para que seja aprendida como segunda língua.

## 2.1. A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DA LIBRAS PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.

Sacks (1998, p. 49) faz suas próprias indagações ao interessar-se pelos surdos – “sua história, suas dificuldades, sua língua, sua cultura”:

O que é necessário, eu perguntava, para nos tornarmos seres humanos completos? O que denominamos nossa humanidade dependerá parcialmente da linguagem? O que acontece conosco se não aprendermos língua alguma? A linguagem desenvolve-se de modo espontâneo e natural ou requer contato com outros seres humanos?

Essas indagações evidenciam, na prática, a importância da aquisição da linguagem pelo aluno surdo e as estratégias necessárias para possibilitar um convívio no meio social e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Pretende-se enfatizar nesse capítulo a importância da aquisição da linguagem, pois se sabe que é por meio dela que se dão os processos de comunicação e constituição do pensamento.

Segundo Vygotsky, (sd, apud GOLDFELD 1997) na marcha para a conquista da linguagem a criança recebe influência do meio social. Esse processo acontece de uma perspectiva “exterior para o interior” da pessoa. Nesse sentido, as palavras serão o canal de direção rumo ao entendimento, ou seja, o pensamento é concretizado por meio delas. Nessa mesma concepção,

backtin (sd) declara que a linguagem – os signos – faz a conciliação “entre a ideologia e a consciência”.

A linguagem seja ela visual ou auditiva pode ser proveitosamente aplicada como forma de emprego dos signos. Desse modo, Goldfeld (p. 50) ressalta que “não é apenas a fala oral ou a língua auditiva oral o único meio de utilização dos signos”.

Vê-se nessas afirmações da autora (p. 49), a importância das “relações sociais e lingüísticas” para a formação do indivíduo, na qual o meio social pode interferir significativamente para que o desenvolvimento da linguagem ocorra de modo efetivo. Sendo assim, é imprescindível que o surdo tenha acesso a uma língua o mais cedo possível já que os signos, segundo Backtin, “são essenciais para a constituição da consciência”.

De acordo com a autora “as perspectivas dessa relação ressalta a ação estruturante e organizadora da linguagem diante dos processos cognitivos que, mediante essa concepção, dependem de vários processos de significação”. Para a autora, diante dessa colocação, devemos considerar o entendimento da utilização da língua para uma visão de alcance da escrita como apropriação do signo, o qual presume que “a identificação e classificação das formas lingüísticas devem ceder lugar à compreensão do uso da língua”.

Sacks (1998) relata o caso de David Write que perdeu a audição após ter aprendido a língua. Write não tinha idéia de como seria para uma pessoa que não tinha a audição ou a perdeu antes mesmo de aprender uma língua.

Write (1969, p.25, apud SACKS1998, p.18) fala sobre o fato de ter-se tornado surdo:

Tornar-me surdo na época em que me tornei – se a surdez tinha que ser meu destino – foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade, uma criança provavelmente já conhece os fundamentos da língua, como eu compreendia. Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronúncia, sintaxe, reflexão, expressões idiomáticas, tudo foi adquirido pelo ouvido. Eu possuía a base de um vocabulário que poderia ser ampliado sem dificuldade com a leitura. Tudo isso me teria sido impossível se eu tivesse nascido surdo ou perdido a audição mais cedo. [grifo do autor].

De acordo com Sacks, ao ingressar como aluno na Nortlampton School nas Midlans da Inglaterra, aos oito anos de idade (período em que ficou comprovado que a surdez de Write não tinha cura), Write deparou-se com uma situação distinta da sua - “uma criança com surdez pós-lingüística e uma sólida compreensão da língua”. O autor declara que Write “ficou pasmo no primeiro encontro com os colegas” (p. 25): “Às vezes eu tinha aula junto com Vanessa. Ela foi a primeira criança surda que conheci. [...] Mas mesmo para uma criança de oito anos como eu, seus conhecimentos gerais pareciam estranhamente limitados”.

Sacks (p. 25) complementa que:

[...] A menina não era nada estúpida, mas, tendo nascido surda, adquiriu lenta e penosamente um vocabulário que ainda era demasiado reduzido para lhe permitir ler por diversão e prazer. Em consequência, não havia quase meios pelos quais ela pudesse adquirir a base de informações variadas e temporariamente inúteis que outras crianças adquirem de forma inconsciente nas conversas ou leituras ao acaso. Quase tudo o que Vanessa sabia alguém lhe ensinara ou fora obrigada a aprender. E essa constitui uma diferença fundamental entre as crianças que ouvem e as crianças surdas congênicas – constituía na era pré- eletrônica.

Sacks (p. 28) ressalta a carência ou “privação do conhecimento” pela falta de comunicação ou providência que pudesse remediar a ausência da linguagem. Segundo o autor, essa situação do surdo causou bastante inquietação entre estudiosos como Sicard (sd), gerando vários questionamentos, como: “Por que a pessoa surda sem instrução é isolada na natureza e incapaz de comunicar-se com os outros homens? (...) Por que então a pessoa surda permanece estúpida enquanto nos tornamos inteligentes”?

Para Sacks (p. 28) a resposta a essas perguntas “está no uso dos símbolos”, pois, segundo Sicard (sd), o surdo desprovido de uma linguagem e conseqüentemente de “símbolos para fixar e combinar idéias [...] existe um vácuo absoluto de comunicação entre elas e as outras pessoas”.

Segundo Soares (1999, p. 17, apud SILVA 2006, p. 17), Cardano reconheceu publicamente a habilidade do surdo em raciocinar, pois entendia que a escrita poderia representar os sons de fala ou idéias do pensamento. Sendo assim a surdez não seria um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento.

Quadros (2006), portanto, enfatiza que o conhecimento que as crianças levam para a escola é mediado pela língua. No entanto, as crianças surdas, especialmente filhas de pais ouvintes, possuem uma grande dificuldade em adquirir conhecimento tendo por base a comunicação estabelecida no seio familiar. Dessa forma, o aprendizado dessa criança vai depender da aquisição de uma linguagem no qual a escola terá a responsabilidade de mediar o seu aprendizado.

Por outro lado, a criança surda filha de pais surdos que aprende a língua de sinais poderá possuí a vantagem de ter acesso a uma língua tal qual uma criança ouvinte, ou seja, “desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”. (QUADROS 2006, p. 20).

Nesse sentido, a criança que adquire a língua de sinais vai precisar interagir com usuários da mesma língua para que essa experiência venha se tornar a base para o aprendizado de outros conhecimentos, inclusive o aprendizado de uma segunda língua assinalando a situação bilíngüe dessa criança surda. Nessa perspectiva, Quadros (2006, p. 17) evidencia que: “A Língua Portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as funções sociais representadas no contexto brasileiro”.

Porém, o português escrito é ensinado às crianças surdas da mesma forma que se ensina às crianças ouvintes sem levar em considerações suas diferenças em relação à aprendizagem dessa língua, já que uma criança ouvinte tem como base a língua oral, a qual já está habituada, pois faz parte do seu contexto cultural.

Quadros ressalta (2006, p. 23) que:

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

A alfabetização da criança surda por meio da língua de sinais vai poder oferecer a esta princípios que assinalem a realização de associações com o uso corriqueiro dessa língua cooperando para a “experiência com o sistema de escrita” da mesma. Dessa forma, “a criança

passa a criar hipóteses e a se alfabetizar”. Quadros (2006, p. 29) reforça que “experiência com o sistema de escrita significa ler esta escrita. Leitura é uma das chaves para o processo de alfabetização. Ler sinais é fundamental para que o processo se constitua”.

De acordo com Mendes e Novaes, (2002, p. 132, 133) “a leitura é um processo cognitivo. (...) Refletir sobre o seu próprio movimento de compreensão auxilia o leitor a entender e conhecer melhor tal processo de leitura”. De acordo com as autoras, essa dificuldade para a apropriação da linguagem pode prejudicar o desenvolvimento da leitura e complementa:

Kanpmfe e Turecheck afirmam existir um déficit lingüístico na criança surda, que resulta em dificuldades de leitura. Segundo esses autores, a criança surda chega aos cinco anos com menor habilidade lingüística que a criança ouvinte, pois não tem todas as oportunidades de escutar durante o período de desenvolvimento da linguagem e geralmente apresenta dificuldades na comunicação.

Vê-se então que, para o surdo, a aquisição da língua oral não pode ser analisada como uma condição para que a leitura e escrita sejam aprendidas, pois a atuação deste concernente à apreensão da leitura não é a mesma que para um ouvinte. Porém, de acordo com a autora, essa análise também não é uma condição que interfira na execução da linguagem ou no desempenho da capacidade de leitura de alguém, mesmo que seja ouvinte.

Nesse sentido, entende-se que a função da língua de sinais no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita é essencial para o surdo, pois a aprendizagem dessa língua vai favorecer ao processo de aprendizagem da escrita do português para que ocorra de maneira consciente por meio da reflexão da língua estruturante – a LIBRAS.

De acordo com Quadros (2006, p. 32), a criança, “passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto competência crítica sobre o processo”. Para essa autora, a aprendizagem de ambas as linguagens podem ocorrer simultaneamente favorecendo para que o desenvolvimento da escrita aconteça de maneira consciente.

## 2.2. A COMPREENSÃO DO USO DA LÍNGUA PARA O APRENDIZADO DA ESCRITA DE FORMA CONTEXTUALIZADA.



De acordo com Rinaldi (BRASIL: MEC/SEESP, 1998, P. 177) – a dificuldade de comunicação através da Língua Portuguesa – “oral ou escrita” – é o maior obstáculo que a pessoa surda enfrenta. Nesse sentido, a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita despertou indagação como: Para ler é indispensável aprender a falar? A emissão de sons é imprescindível para a aprendizagem da leitura?

A preocupação com a alfabetização dos surdos tem-se fundamentado na leitura e produção escrita em Língua Portuguesa, porém, valorizando em grande parte a aquisição da linguagem oral como base para esse aprendizado. Alisedo (1994, apud RINALDI 1998, p. 179) enfatiza, sobretudo, a valorização da conquista do conhecimento sobre a utilização da leitura e produção escrita. “A modalidade escrita de uma língua como a Língua Portuguesa se permite transmitir mensagens no tempo e no espaço e é responsável pela transmissão de conhecimentos”.

Sendo assim, Rinaldi (p. 179) enfatiza a importância da modalidade escrita pelo fato de poder anunciar o mesmo julgamento e a mesma definição assim como a língua oral ou a língua de sinais, ou seja, “o que se pode falar, pode-se veicular através de sinais ou pode-se escrever”.

Percebe-se que a leitura precisa ser assimilada pelo surdo antes mesmo da demonstração escrita, antecipando assim, “o reconhecimento de imagens gráficas” a partir da “discriminação visual”. O aluno surdo, assim como o ouvinte utiliza-se da visão ao percorrer o processo de aprendizagem da escrita interpretando o teor anunciado por meio desta, entendendo os símbolos gráficos prontamente de forma geral, abarcando o sentido completo, avaliando-os e “interagindo-os a sua vivência” (p.180).

Quando os alunos despertam para a função social da escrita, dado o seu contato constante com as representações gráficas, com jornais, letreiros de ônibus, rótulos de vários produtos, outdoors, nomes próprios, livros, anotações no caderno, no quadro de giz e revistas, percebe-se nos surdos, a intenção de transcrever os sinais. Nesse momento, caracteriza-se, para eles, a fase pré-silábica. (p. 200).

Segundo Rinaldi, as crianças surdas passam pelo estágio de desenvolvimento da linguagem da mesma forma que uma criança ouvinte, com a diferenciação única de que precisa de uma adaptação do que é comunicado para que prossigam com suas “hipóteses e conflitos, a fim de evoluir” para a aprendizagem da escrita.

De acordo com Freire (1999, apud GUARINELLO e BORTOLOZZI 2002, p. 78) “é no ensino de português que o aluno encontra uma de suas maiores dificuldades, já que este é adquirido de forma sistemática e artificial”.

Para que as crianças surdas alcancem o aprendizado lingüístico de modo considerável lhe concedendo o entendimento sobre o propósito da escrita como segunda língua é necessário questionar as tradicionais metodologias de ensino adotadas, pois seus problemas na aquisição da linguagem escrita podem estar relacionados com a forma como tem sido ministrado esse ensino, se trabalhado de forma automática e fora do contexto de leitura e escrita baseada em uma concepção da linguagem aceita como código artificial, ensinado em condições artificiais.

Para Guarinello e Bortolozzi (2002, p. 76), a proposta de ensino da linguagem escrita para surdos precisa evidenciar uma concepção de linguagem que valorize as “diferentes trocas sociais e jogos interativos” de maneira que possam compor o conhecimento correspondente aos pontos fundamentais da língua e seu significado por meio de atividades contextualizadas, priorizando a função social da escrita.

### 2.3. A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

A descoberta da surdez é um momento bastante delicado para a família, pois a partir desse momento ela passa por diversas mudanças emocionais sendo necessário saber lidar com esses momentos procurando compartilhar os sentimentos com pessoas que estão vivenciando o mesmo drama.

Rinaldi (BRASIL: MEC/SEESP, 1997) enfatiza bem essa descoberta apresentando as fases e as características de cada uma delas que referencia uma série de sentimentos da família em relação à descoberta da surdez.

A **fase do choque**, referenciada pela mistura de sentimentos positivos e negativos precisa ser trabalhada para que esses sentimentos possam ser bem compreendidos. Segundo Rinaldi (P. 105): “A intenção dos profissionais que atuam com pais de surdos é de desfazer os sentimentos negativos, ajudando-os a transformá-los em sentimentos positivos”.

Na **fase da reação**, a família tem dificuldades de admitir o fato procurando negá-lo, buscando algum motivo que o justifique, e a falta de informação é um fator que gera a insegurança podendo ser amenizada mediante orientações de profissionais, assistentes social, professores e outros.

Quando passam a entender melhor o problema, assimilando a realidade da surdez, os pais passam para a **fase de adaptação** na qual, após estarem cientes sobre a “deficiência” poderão lidar melhor com a criança por meio de orientações mais específicas – **fase da orientação** – inclusive a respeito dos serviços disponíveis para esse caso como: “os serviços oferecidos pela comunidade, os direitos dos portadores de deficiência, além de seus próprios direitos”. (p. 103).

O papel da família é de vital importância tão logo seja evidenciada e comprovada a surdez. E conforme já evidenciado neste trabalho, o atendimento precoce à criança surda será de suma importância para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Rinaldi ressalta que as orientações que os pais recebem a partir do diagnóstico da surdez irão auxiliá-los no encaminhamento adequado para que sejam tomadas as primeiras providências de atendimento à criança surda, sendo assim, diagnosticado o tipo de perda e o grau de comprometimento auditivo – “realizado por fonoaudiólogo especializado em audiologia” – fazendo-se a indicação correta para o uso de aparelho de amplificação sonora individual adaptado ao tipo de perda apresentado pela criança.

Embora alguns casos de surdez leve ao comprometimento irreversível, dependendo do grau da perda, a criança pode ser estimulada a reconhecer os sons reagindo a eles e segundo o autor (p. 88) “com o tempo, codificar alguns sons da palavra falada. Esse é o objetivo da estimulação auditiva”.

A aquisição da linguagem é de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança sendo papel da família nesse ponto muito importante para que por meio dessa interação com a criança a família possa transmitir “segurança, carinho comunicação, desenvolvimento psicossocial e integração”. (p. 113 a 121).

Rinaldi (p. 114) enfatiza que a família tem uma atuação importante no “processo desenvolvimento da comunicação do surdo”:

Os pais, bem orientados pelos serviços educacionais, sabem que precisam desenvolver a linguagem de seu filho, ou seja, sabem que as crianças, mesmo surdas, já nascem com a

capacidade de expressar o que quiserem, por meio do corpo, principalmente dos gestos, e até por meio das palavras.

O autor ressalta que por meio da facilitação do desenvolvimento da comunicação a criança surda poderá ter acesso a uma educação social de qualidade proporcionada primeiramente pelos pais, estes orientados pelos professores, o que irá influenciar também essa criança em outros fatores do seu desenvolvimento como: a autonomia, o emocional, a aquisição de valores e outros.

Segundo o mesmo autor, a integração, que se configura no direito que a criança surda tem de participação plena em todos os seguimentos sociais vai depender entre outros fatores, principalmente, da aceitação das diferenças. Nessa ação, os pais e a escola devem estar empenhados para que a criança surda encontre o apoio necessário para a efetivação da integração, favorecendo a sua participação em atividades do dia-a-dia.

Rinaldi (p. 120; 121) também destaca O Programa de Estimulação Precoce, enfatizando o seu grande valor para despertá-lo de um compromisso dos pais com o desenvolvimento da criança servindo “como principais agentes de integração e como elementos, indispensáveis de ligação entre sua criança e a comunidade escolar”. De acordo com o autor, deve-se dar início ao Programa de Estimulação Precoce assim que a surdez for diagnosticada e a continuidade das atividades em casa precisa ser levada a sério pelos pais.

O atendimento especializado - que começa com a estimulação precoce, pode ser mantido durante toda a escolarização do surdo, devendo a família participar de todo o processo oferecendo aos professores todas as informações a respeito do histórico de vida da criança.

Cabe, portanto, aos pais, a assistência e monitoramento da escolarização desse aluno mantendo-se sempre informado a respeito do atendimento especializado e optando pelo método ou filosofia metodológica que achar mais conveniente para a aprendizagem da comunicação do filho (a) destacando-se entre os principais: o “oralismo”, a “comunicação total” e o “bilingüismo” – já mencionados, sendo este último, o indicado preferencialmente neste trabalho por priorizar a aquisição da LIBRAS como língua estruturante para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Todo o esforço empregado pelos pais para que o filho com necessidades educativas especiais possa ingressar na escola e desfrutar dos direitos educacionais como qualquer outra criança, da maneira que convém, sendo-lhe assegurado um tratamento especial de acordo com suas necessidades é uma porta de acesso à educação inclusiva.

Nesse sentido, se os pais estabelecem uma relação mais próxima com a escola e o professor afim de que possam exercer uma influência positiva na escolarização da criança por meio de uma convivência cordial e verdadeira, já é bastante significativo para a aprendizagem desse aluno. Sendo assim, (FULLAN 1991, p. 227, apud MITTLER 2003, p. 205) “quanto mais próximo o pai ou a mãe estiverem da educação da criança, tanto maior será o impacto no desenvolvimento da criança e na sua realização educacional”.

Goldfeld (1997), ao enfatizar a importância das interações para a criança surda dá ênfase às aprendizagens intermediadas não somente no convívio escolar, mas sobre tudo, destacando as relações estabelecidas fora deste contexto, recebendo informações a partir das relações com os adultos por meio da linguagem que utilizam, de forma que o seu desenvolvimento seja impulsionado por intermédio dessa aprendizagem. Corroborando ao pensamento de Vygotsky (sd), Goldfeld (p. 70) afirma ainda que a “aprendizagem direciona e impulsiona o desenvolvimento, (...) ele está intimamente relacionado às formas sócio-históricas às quais a criança está exposta, desde o seu nascimento”.

De acordo com a autora (p. 70):

As respostas para as questões do desenvolvimento devem ser procuradas fora da criança, no meio social, nas relações que ela cria. É a partir das relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá. Os adultos, e em primeiro lugar os pais, têm um papel determinante no desenvolvimento da criança. Como foi dito anteriormente, as funções mentais surgem primeiro no nível interpessoal, ou seja, a partir da relação entre a criança e o adulto (principalmente os pais, já que estes são as pessoas que cuidam da criança e que exercem o papel de mediadores entre a criança e as pessoas com quem ela não convive intensamente).

Essa relação, segundo Mittler (2003), além de impulsionar a inclusão social e escolar – principalmente dos que vem sofrendo juntamente com os filhos a experiência da exclusão social – pode suscitar alterações significativas na formação escolar das crianças. Pode também oferecer aos pais certos benefícios como maiores esclarecimentos sobre a maneira de lidar com as necessidades especiais da criança, sanando suas dúvidas e incertezas, sendo providas pelo professor ou especialista as informações necessárias sobre os procedimentos e atitudes em relação à educação desta.

De acordo com Saberes e Práticas da Inclusão (SEESP/MEC, 2006, p. 32) a missão da educação de crianças com necessidades educativas especiais cabe tanto aos pais como aos profissionais. O compromisso dos pais com a educação dessas crianças vai favorecer ainda mais

essa integração e facilitar o apoio destes para que exerçam o seu dever como “pais de uma criança com necessidades especiais”.

#### 2.4. A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA.

A educação do aluno surdo precisa ser analisada e refletida levando-se em consideração aspectos relacionados à história da educação dos surdos – em destaque a luta pelo direito lingüístico – com o propósito de fazer com que sejam respeitados em sua diferença. A identidade é um fator que nos faz refletir sobre a questão da humanização e o reconhecimento de cada ser como tal independente das diferenças.

Quando consideramos as peculiaridades dos surdos entendemos que a condição de surdez não lhes priva do direito de serem identificados como humanos, pois trazem em sua história a marca da própria identidade e isso é o que os constitui como seres humanos. Como ressalta Ciampa (1998, p.8, apud SOARES e LACERDA 2007, p.122): “Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano”.

Segundo Soares e Lacerda (2007) a presença de outros surdos na convivência diária promove a identidade e a importância destes como seres humanos, já que por muito tempo os surdos foram “afetados pelo desejo” de serem “humanizados – pela maioria ouvinte – por meio do ensino da língua oral”. Nesse sentido, Moura (1996, p. 189, apud SOARES e LACERDA, 2007, p. 123) trata a construção da identidade do surdo, que segundo a autora é “baseada naquilo que ele não é”.

Soares e Lacerda ainda destacam a análise de Hall (2000) sobre a identidade dos surdos na “concepção do sujeito pós-moderno”, o qual tem a sua identidade transformada sucessivamente pelos aparelhos culturais que o cercam, assumindo assim, “várias identidades”.

Perlin (1998), apreciadora das idéias de Hall é também destacada por Soares e Lacerda (p. 125) que enfatizam que o olhar da autora sobre as identidades é bastante interessante, pois incidem em circunstâncias diferentes podendo até mesmo coexistir:

Perlin (1998), pesquisadora surda, aborda questões da identidade e as relações de poder entre surdos e ouvintes, partilhando também das proposições de Hall. Afirma haver múltiplas

identidades surdas, tais como: identidades surdas (propriamente), híbridas, de transição, incompletas e flutuantes. Esta classificação é feita pela autora considerando-se as diferenças existentes entre os sujeitos surdos, o modo como se vêem e são vistos no meio em que vivem, o momento em que ocorreu a surdez, como se relacionam com ela etc.

Outra abordagem importante que as autoras fazem acerca da identidade parte das proposições de Vygotsky (1924) na visão histórico-cultural, destacando mais uma vez a função essencial da linguagem no desenvolvimento humano que pode afetar consideravelmente, de forma expressiva na aquisição de experiências do indivíduo por meio dos conhecimentos produzidos. Nesse sentido as autoras reforçam (p. 126) a importância da linguagem para o desenvolvimento por meio das interações e os subsídios dessas atuações na construção dos sujeitos. “Para vygotsky o conhecimento do singular é fundamental para a psicologia social”.

Soares e Lacerda (p. 126) enfatizam ainda a contribuição de Molon (1990) para o entendimento da subjetividade evidenciada por Vygotsky: “Discute a constituição do sujeito pelo conhecimento do outro (...). Este reconhecimento *eu-outro* ocorre pela interação dos sujeitos”. Porém, as autoras destacam que Molon analisa o “conceito de interação”, como “ação compartilhada” sendo, portanto, indispensável à participação dos dois sujeitos nessa ação. Segundo Molon, (1999, p. 135 apud SOARES e LACERDA 2007, p. 127) só a interação não proporciona a constituição do sujeito “pois as relações sociais são múltiplas, contraditórias e abrangem uma infinidade de possibilidades de objetivações”.

Os autores evidenciam a insuficiência da escola ignorando as diferenças desses alunos em relação aos demais tratando com desdém suas peculiaridades, pois na maioria das vezes desconhecem como lidar com elas.

Dessa forma, têm-se nessas proposições que a proposta de inclusão do aluno surdo em escola regular acaba negando a possibilidade do “pleno desenvolvimento lingüístico” do aluno surdo e conseqüentemente às relações sociais comprometendo as trocas de experiências que conduzem o sujeito à construção da subjetividade.

Outro fator importante tanto para o reconhecimento como para construção da identidade surda é a necessidade óbvia de adequações da proposta pedagógica da escola inclusiva para que as peculiaridades do aluno surdo sejam consideradas e trabalhadas de maneira que a surdez não seja negligenciada diante das atividades propostas em sala de aula, as quais ignoram a presença desse aluno desmerecendo o enfrentamento da realidade deste e a questão da diferença.

A contradição existente no espaço escolar concernente à inclusão do aluno surdo é muito evidente uma vez que se encontra completamente disposto para ouvintes.

Diante dessa problemática concernente à inclusão do aluno surdo em escola regular e construção da identidade nesse espaço, Soares e Lacerda (2007, p. 142) ratificam:

Parece-nos que as condições que permitem a representação dos personagens pelo aluno surdo na relação com o próximo são desfavoráveis, porque os próximos sempre são ouvintes, e a identidade vai construindo-se como se o aluno fosse ouvinte também. Em contrapartida, essas mesmas vivências com ouvintes, por vezes, abrem espaço para a constituição de uma identidade surda. Os diversos personagens se opõem e se entrelaçam nas experiências desse sujeito. Embora concordemos com as proposições de que assumimos diversos personagens, e que há uma multiplicidade de possibilidades, os personagens assumidos pelo aluno concorrem para uma identidade fortemente marcada pelo “ser ouvinte”, que é efetivamente impossível.

De acordo com Machado (2006) as ações de inclusão do aluno surdo na escola regular não podem estar restritas à sua colocação nas escolas tratando a temática sobre tal processo de maneira aparente e elegendo exemplos ajustados a uma educação oralista com a finalidade de refletir um padrão de “igualdade”.

Este autor evidencia que as interações podem promover aprendizagens, porém, em se tratando de alunos surdos é primordial que estabeleçam contato com outros em igual condição para que possam se identificar e construir sua própria identidade apropriando-se da língua e cultura adequadas para o desenvolvimento da cidadania.

## 2.5. A FUNÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

As dificuldades encontradas na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido um aspecto relevante para a escola inclusiva, principalmente no que diz respeito à capacidade de lidar com as diferenças.

Reconhecer cada aluno e suas peculiaridades resistindo às antigas concepções que impedem de dispensar a esses alunos o devido atendimento que lhes é assegurado por direito configura o verdadeiro papel da escola inclusiva. Porém, segundo Ferreira e Ferreira (2007, p. 37): “Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular”.



Os autores evidenciam a insuficiência da escola ignorando as diferenças desses alunos em relação aos demais tratando com desdém suas peculiaridades, pois na maioria das vezes desconhecem como lidar com elas. Nesse caso, Ferreira e Ferreira (2007) colocam em evidência a formação do professor:

Nesse sentido fica patente o despreparo dos educadores em geral quanto ao reconhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade, e este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional do professor. Ferreira e Ferreira (pag. 37, 2007.).

Segundo os autores, a formação inicial do professor não atende à expectativa das diferenças. Sendo assim, esse professor ao assumir a responsabilidade de uma classe heterogênea muitas vezes não se dá conta da diversidade que irá encontrar e acaba imaginando uma realidade ofuscada pela não aceitação das diferenças.

Dessa forma, a visão de igualdade instituída pela escola acaba sendo evidenciada por “características secundárias de tipo físico, preferência, gostos” e outros. Porém, Ferreira e Ferreira (p. 38) enfatizam a aceitação das diferenças sob outra ótica, “implicando as relações humanas e a formação dos sujeitos”.

Nessa perspectiva concebe-se o desenvolvimento de atitudes que valorizem as relações configurando a aceitação das diferenças estimulando as relações sem rotulações concebendo a visão do ensino novas perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Numa sociedade, grupo social ou nas instituições, assim como nas políticas, não se pode ignorar que as deficiências existem e são ao mesmo tempo agravadas e negadas pela construção social que as acompanha e que coloca a diversidade na posição de ilegitimidade no contexto das relações humanas. Ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, não apenas alterando os rótulos com os quais caracterizam as suas identidades, mas ressignificando o “outro” no fazer pedagógico. (p. 39).

Ferreira e Ferreira (p. 40) evidenciam a visão de Pimenta (1999) que “aponta para a escola a função de incorporar o aluno no processo civilizatório” e evidenciam que a educação para esses alunos deve estar “revestida dos mesmos significados e sentidos” tanto quanto para os demais alunos levando em conta o valor das interações de maneira que possam compartilhar os mesmos privilégios, acessibilidade e oportunidades garantidas para a aquisição do conhecimento, inovações tecnológicas e acesso às experiências culturais diversas.

### **CAPÍTULO 3 – INVESTIGAÇÕES E ANÁLISES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS.**

Este capítulo tem como principal objetivo usar as investigações realizadas durante o processo de desenvolvimento desse trabalho, tendo como base pesquisas qualitativas e as revisões bibliográficas para que seja possível colocá-las em evidência no sentido de enriquecer as análises que serão realizadas a partir de um questionário aplicado a professores em uma escola pública da DRE do Paranoá sob regime de inclusão.

Nesta mesma ocasião serão feitas também análises a respeito de um estudo de caso tendo como fonte observações feitas em salas de aulas com alunos surdos incluídos em turmas bilíngues e análises de dados do depoimento de uma mãe ouvinte sobre a educação da filha surda.

O depoimento será analisado juntamente com a observação realizada em classe inclusiva em uma das escolas públicas do Paranoá em que foi aplicado o questionário, a dez professores, da escola da qual trabalho, com o intuito de evidenciar os resultados decorrentes das diferenças no atendimento ao aluno surdo desde o início de sua escolarização evidenciando a importância da participação dos pais nesse processo.

#### **3.1. QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA SOB REGIME DE INCLUSÃO.**

**QUESTÃO 1** - A participação dos pais no processo de escolarização da criança surda constitui um fator importante?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
SIM	Nove	90%
NÃO	Zero	0%
ÀS VEZES	1	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

De acordo com as respostas obtidas nesta questão, os dados apresentam uma configuração percentual positiva. Dessa forma, fica claro a opinião dos professores em relação à

participação dos pais no processo de escolarização da criança surda, embora essa nem sempre ocorra de maneira satisfatória e positiva.

Porém, a participação dos pais nesse processo representa um valor significativo para essa criança a partir do momento em que a surdez é comprovada, pois de acordo com Goldfeld (1997, p. 70): Os adultos, principalmente os pais, “têm um papel determinante no desenvolvimento da criança”.

Sendo assim, o empenho dos pais desde a escolarização da criança surda, a partir de seu atendimento em Programas de Estimulação Precoce participando de todo o processo de seu desenvolvimento e aprendizagem de maneira efetiva e promovendo a interação desse com os demais constitui um dos principais meios de conduzir bem o encaminhamento desse aluno rumo à aquisição da linguagem para o sucesso de sua aprendizagem escolar.

**QUESTÃO 2** - A responsabilidade da educação do aluno surdo é exclusivamente do professor?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
SIM	0	0
NÃO	10	100%
ÀS VEZES	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

O resultado obtido na questão anterior não deixa dúvidas de que o professor não se sente responsável sozinho. É evidente que a responsabilidade da educação da criança surda não é exclusiva do professor, visto a importância fundamental em geral da família e em especial dos pais nesse processo, não esquecendo a parcela de responsabilidade que sociedade e governo tem.

Nesta questão, as respostas foram unânimes, ou seja, os professores demonstram estar em plena sintonia ao responderem que esta responsabilidade não é única deles, embora não se excluam ou se omitam em relação à educação do aluno surdo. Muito pelo contrário. A partir de relatos de alguns professores sobre a experiência que têm com a educação de alunos surdos percebeu-se a preocupação dos mesmos em dividirem com os pais essa responsabilidade transmitindo-lhes segurança e tranquilidade em relação à educação da criança surda.

Porém, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica evidencia (p. 33) que:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios de acesso ao currículo.

Nesse sentido, fica evidente a parcela de responsabilidade do professor em relação à educação do aluno surdo, pois as necessidades que apresenta esse aluno requerem principalmente da escola uma responsabilidade muito grande com a sua educação.

**QUESTÃO 3** – Você considera importante a presença de um intérprete na sala de aula?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
SIM	9	90%
NÃO	1	10%
ÀS VEZES	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Nesta questão, nove professores responderam positivamente pela importância da presença de um intérprete na sala de aula, ou seja, mais uma vez a maioria prevalece. A necessidade da presença de um intérprete na sala de aula é sem dúvida indispensável, salvo em alguns casos em que o professor tem o domínio da língua de sinais e/ou os alunos surdos não apresentem nenhuma outra especificidade que demande desse professor (a) um esforço e atenção que possa acabar prejudicando o rendimento da turma em geral. Sendo assim, o Decreto nº 5.626/05, capítulo VI declara o seguinte:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com

docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

As garantias desse decreto são bem claras concernentes à adequação do ensino no que se refere aos direitos desse aluno em ter o acesso à educação por meio de um ensino mediado por professores bilíngües ou intérpretes.

Sendo assim, a presença do intérprete na sala de aula é garantida por lei constituindo, assim, um direito do aluno surdo quando o professor da classe regular não tiver uma especialização adequada para lidar com o mesmo da maneira que convém.

O intérprete é um profissional devidamente competente para proporcionar ao aluno surdo o devido respaldo por meio da Libras podendo lhe garantir a transmissão das informações escolares, não sendo negado a esse aluno o direito à comunicação e interação – mesmo que mediada – em sala de aula.

**QUESTÃO 4** - Em sua opinião, qual a importância da aquisição da LIBRAS pelo surdo para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
MÁXIMA	8	80%
REGULAR	2	20%
NENHUMA	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Segundo o quadro demonstrativo, a maioria das respostas (80%) demonstra importância máxima para a aquisição da Libras pelo surdo como base para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Rinaldi (BRASIL: MEC/SEESP, 1998, p. 149) faz as seguintes observações acerca do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos:

Argumenta-se que o português escrito pode ser plenamente adquirido pelo surdo se a metodologia recorrer, principalmente, a estratégias visuais, essencialmente à LIBRAS, não se enfatizando a relação letra-som, e se essas estratégias forem similares àquelas utilizadas no ensino de segunda língua ou língua estrangeira. Mostra-se que a fala tem um papel fundamental nesse processo de aquisição, principalmente, no que diz respeito à veiculação das estruturas lingüístico-cognitivas do conhecimento e da experiência necessárias à produção e à compreensão textual. Enfatizando esse aspecto da fala em detrimento dos segmentos fônicos, seria, pois, perfeitamente possível substituí-la pela LIBRAS, que, na realidade, nada mais é do que a “fala” da modalidade espacial-visual de língua utilizada pelos surdos brasileiros. Fala nesse caso, deve ser entendida como uma modalidade distinta da escrita como se segue:

fala ----- escrita

fala ----- língua

A LIBRAS, para os surdos, assim como o português falado, para os ouvintes, fornecerá todo o aparato lingüístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas e conseqüentemente criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses; contextualizações e explicações metalingüísticas do texto, principalmente daquelas específicas da língua portuguesa, de difícil apreensão pelo surdo.

Esta questão é bastante pertinente, dada a ênfase sobre a aquisição da linguagem oral que ainda se vê tão presente na educação escolar da criança surda e por ela ser evidenciada na atualidade numa perspectiva bilíngüe. Nesse sentido, a Libras por ser considerada a língua natural dos surdos, a qual ele adquire com naturalidade assim como um ouvinte adquire o português falado tem sido bastante evidenciada na educação do aluno surdo por estabelecer com mais solidez uma base para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

**QUESTÃO 5** - Você acha que aluno surdo precisa ser oralizado para adquirir competência para a escrita?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
SIM	2	20%
NÃO	6	60%
ÀS VEZES	2	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Nesta questão, 60% dos professores demonstraram ser favoráveis à oralização de alunos surdos como requisito importante não só para a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita como também para a socialização desses alunos com os ouvintes, de maneira que dessa forma eles possam se igualar aos demais e se situarem na sociedade sem grandes dificuldades de comunicação.

Nesse sentido Goldfeld (1997, p.30) ressalta que: “O oralismo, ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português)”.

Porém, os professores não defendem o oralismo como único recurso para a comunicação do surdo, mas como mais uma opção além da Libras para que ele possa por meio das percepções sonoras – se houver ainda algum resíduo auditivo – ou vibrações discriminar alguns sons para que possa ajudá-los por meio de técnicas específicas a serem alfabetizados na Língua Portuguesa.

Entretanto, Rinaldi, 1998 faz as seguintes observações acerca da aquisição da língua oral por surdos para a aprendizagem do português escrito:

A compreensão e a produção de um texto escrito requerem estratégias linguístico-cognitivas complexas que vão além da decifração das letras e de sua pronúncia correta, além da decodificação das palavras e do simples fato de saber falar a língua-alvo da escrita, porque senão não teríamos analfabetos ouvintes, falantes do português que não reconhecem as letras do alfabeto. No caso do surdo brasileiro, o problema que se coloca é o seguinte: pelo fato de ser surdo, ele não adquire a língua oral, ou seja, o português falado de forma espontânea e, assim, seu desempenho nessa modalidade da língua portuguesa é, em geral, extremamente precário. Como as metodologias de ensino/aprendizagem da escrita, no Brasil, fazem apelo, na maioria dos casos ao aspecto fônico da língua para ensinar as letras do alfabeto gráfico, e as palavras, geralmente, são apresentadas descontextualizadas e sem ênfase no significado, o desempenho do surdo no português escrito, que poderia ser excelente, acaba sendo precário ou quase nulo. Rinaldi (Brasil/MEC, 1998, p. 148).

O autor evidencia claramente a não necessidade absoluta de aquisição da língua oral pelo surdo como requisito para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita que tem como foco principal o aspecto fônico, pois o surdo, ao contrário do ouvinte não possui a referência auditiva para a aquisição desta com naturalidade, fator bastante relevante neste aspecto. Contudo, não é bastante para que por meio das letras a pronúncia dos sons corretamente e a decodificação das mesmas sejam suficientes para desenvolverem a competência para a escrita.

**QUESTÃO 6** - O professor precisa se especializar na área da surdez para trabalhar com alunos surdos?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
SIM	10	100%
NÃO	0	0%
ÀS VEZES	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Nesta questão todos os professores (100%) reconhecem a necessidade de especialização na área da surdez, pois um conjunto de fatores contribui para o sucesso da escolarização do aluno surdo: adequação do currículo, métodos, técnicas e recursos apropriados, bem como professores devidamente especializados e capacitados para lidar com esses alunos.

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (p. 32 enfatiza que):

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

- a) formação em curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental, e;
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O professor convive constantemente com a possibilidade da presença eventual de algum aluno com necessidades educativas especiais em sua sala de aula, como por exemplo, um aluno surdo. Nesse caso faz-se necessário que o professor tenha os conhecimentos mínimos necessários para trabalhar com esses alunos, como pelo menos alguma compreensão sobre a Libras e especificidades referentes à educação do aluno surdo.



Entretanto, sabe-se que a presença de um intérprete nesses casos, como foi evidenciado na Questão 3 (Decreto nº 5.626/05) é de suma importância para que não haja falhas na transmissão de conhecimentos, já que o maior problema na escolarização desses alunos tem se situado na dificuldade de comunicação.

**QUESTÃO 7** – Que importância você atribui à formação continuada dos professores para o trabalho com alunos especiais, destacando o aluno surdo?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
MÁXIMA	10	100%
REGULAR	0	0%
NENUMA	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Nesta questão evidenciou-se a importância máxima para a formação dos professores. Nesse sentido vê-se o reconhecimento dos mesmos sobre a seriedade desse assunto, pois nota-se claramente a carência de profissionais nessa área que se dediquem com afinco a essa “missão”, pois muitos não se encontram preparados para lidarem com necessidades educativas especiais.

Ferreira e Ferreira (2007) ao evidenciarem a formação do professor deixam claro o despreparo dos educadores em relação à falta de conhecimento a respeito das peculiaridades do aluno, porém responsabilizando essa questão à falta de uma política de formação continuada de agência o preparo e o avanço desse profissional no conhecimento da respectiva área em que atua.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (p. 32): “Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios”.

Porém, a formação continuada do professor parte do princípio da responsabilidade do mesmo com o ensino diante do compromisso que estabelece com a educação desse aluno. Sendo assim, essa questão precisa ser analisada pelo profissional com a finalidade de estabelecer uma

reflexão contínua sobre as formas como tem realizado o seu trabalho, visando, sobretudo, o progresso da aprendizagem do aluno.

**QUESTÃO 8** - Em sua opinião, o professor deve buscar continuamente adequações metodológicas para trabalhar com alunos surdos (A), ou os métodos tradicionais garantem resultados mais positivos (B)?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
A	10	100%
B	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Os professores mostraram-se favoráveis (100%) às adequações metodológicas para o trabalho com os alunos surdos. De acordo com a opinião dos professores, as adequações metodológicas são feitas sempre que se fizer necessário, a qualquer sinal de dificuldade do aluno ou particularidades que apresente com relação à aprendizagem. Nesse caso, importa e muito a necessidade especial de cada aluno.

GUARINELLO e BORTOLOZZI (2002) evidenciam que a maneira como o português é ensinado para os alunos surdos é em geral “sistemática e artificial” devido à forma como as metodologias tradicionais são trabalhadas valorizando a memorização pela repetição.

Nesse sentido, para a aprendizagem desses alunos se dê de forma mais natural se faz necessário uma proposta de ensino que faça uso de atividades contextualizadas para que esses alunos possam assimilar a função social da escrita no seu cotidiano.

**QUESTÃO 9** - A interação do aluno surdo com professores e alunos ouvintes é suficiente e satisfatória para a garantia do acompanhamento das atividades em sala com sucesso?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
SIM	0	0%
NÃO	6	60%
AS VEZES	4	40%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Cabe ressaltar, que todos ainda estão em processo, e que o mais importante é que haja uma língua em comum.

Os professores ficaram um pouco duvidosos nesta questão demonstrando bastante cautela ao responderem, e não obstante enfatizem a importância das interações para a aprendizagem, também reconhecem que nem sempre essa aconteça de maneira satisfatória, pois, as interações que os alunos estabelecem uns com os outros ainda deixa a desejar apesar de os alunos ouvintes se interessarem pela Libras e apresentarem boa vontade para se comunicarem com os colegas surdos.

Nesse caso, a interação entre alunos surdos se torna mais eficaz para que por meio do conhecimento mútuo possam identificar as semelhanças entre si e com os demais colegas ouvintes chegando ao conhecimento da “subjetividade” enfatizada por Vygotsky no capítulo II deste trabalho (p. 31).

De acordo com Machado (2006), as interações podem promover aprendizagens, porém, em se tratando de alunos surdos é primordial que estabeleçam contato com outros em igual condição para que possam se identificar e construir sua própria identidade apropriando-se da língua e culturas adequadas ao desenvolvimento da cidadania.

**QUESTÃO 10** - Que valor você atribui ao papel das interações sociais para o desenvolvimento intelectual, reconhecimento da identidade humana e autonomia da criança surda?

<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
MÁXIMO	9	90%
REGULAR	1	10%
NENHUM	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

É incontestável a contribuição das interações para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Sendo assim, nesta questão – em que 90% dos professores reconhecem o valor máximo das interações – é relevante lembrar a visão de Soares e Lacerda (2007) sobre a importância do compartilhar a mesma língua para a constituição dos sujeitos defendendo a importância desta tanto para a troca de experiências como para a construção da identidade (vide p. 30).

Outro fator importante são as interações estabelecidas com os adultos que configura na aquisição de experiências que a criança obtém desde cedo, tendo como referência, os ensinamentos de seus pais, as transmissões de valores e demais aprendizagens que contribuem para a construção da autonomia.

### 3.2. ANÁLISE SOBRE UM ESTUDO DE CASO E OBSERVAÇÃO EM ESCOLA INCLUSIVA.

O estudo de caso aqui apresentado foi realizado a partir do relato de uma mãe ouvinte sobre a educação da filha surda, por meio de uma entrevista. Para a realização dessa entrevista utilizei como recurso uma câmera filmadora para registrar o depoimento da mãe com precisão, de maneira que pudesse ser relatada na íntegra neste trabalho.

As pessoas aqui mencionadas terão a sua identidade preservada por motivos éticos, e, portanto, serão identificados apenas pelas iniciais de seus respectivos nomes. Sendo assim, a mãe entrevistada será identificada pela letra “C” e a filha, pela letra “A”. Na entrevista, “C” cita o nome de dois sobrinhos. Ambos serão identificados pela letra “S” (S<sup>1</sup> e S<sup>2</sup>).

A entrevista foi realizada às 09h45min da manhã do dia 30 de abril de 2010 e segue abaixo com narrativa e perguntas, seguidas de respostas da mãe.

Durante a gravidez, precisamente aos três meses de gestação, a mãe contraiu rubéola, porém, não sabia que a doença poderia causar algum dano ao bebê. Segundo a mãe (C), a filha (A) nasceu em casa e posteriormente fora levada ao hospital para receber os primeiros cuidados pelo médico pediatra.

A mãe relata que “A” era uma criança muito calma. Um bebê que não chorava, não demonstrava inquietação e nem acordava com qualquer barulho. Ressalta ainda que os exames realizados não detectaram a causa da surdez.

**C:** “Até hoje não se sabe se ela nasceu surda, pois aos seis meses de idade, ela teve otite aguda. Depois disso, ela começou a mudar o comportamento se tornando mais agitada. Até “A” completar um ano e meio, eu não sabia que ela tinha algum problema”.

Ao levar a filha ao pediatra, a mãe relatou que a criança não pronunciava nada, ao menos a palavra mamãe. Diante disso, o médico sugeriu que “C” procurasse o Hospital Sarah Kubitschek. Foi o que “C” fez. No Sarah, indicaram para ela o Centro Educacional de Audição e Linguagem – CEAL. A partir daí, “C” foi orientada a realizar os exames necessários para um diagnóstico preciso.

**C:** “Não tinha conhecimento nenhum sobre a surdez, não tinha a menor idéia, nunca convivi com pessoas surdas, não sabia como fazer. No dia de pegar o exame, ninguém tinha coragem de abrir o exame. Nem eu nem meu marido. Nós tínhamos-mos medo do que estava escrito ali. Eu temia pelo resultado”.

Eu pergunto para “C”, como foi aceitar essa realidade? Ela responde que para ela não foi tão difícil como para o pai de “A”.

**C:** “Hoje, “A” está com 28 anos, e ele nunca aceitou. Para ele sempre teve aquela diferença entre “A” e os outros filhos. Por esse lado foi muito difícil para mim, porque eu tive que enfrentar sozinha essa dificuldade”.

Depois do diagnóstico, o CEAL orientou a respeito do tratamento que seria realizado com a criança.

**C:** “Minha filha tinha um ano e meio quando começou o acompanhamento no CEAL. Eu tinha que levá-la uma vez por semana para acompanhamento com fonoaudiólogo. Logo passou a ser duas vezes por semana. Eu não via diferença nenhuma. Eu chorava muito. Ela continuava muito nervosa. Aí eu insisti com o Padre – diretor do CEAL até hoje – pois na época tinha internato... Então eu insisti com o padre que ele conseguisse uma vaga para minha filha no internato. Mesmo sabendo que seria muito difícil para mim, ficar sem minha filha a semana toda, uma criança de dois anos, eu abri mão para o bem dela. Então, eu consegui a vaga. E no dia de

levá-la, eu fui morrendo de chorar. Eu tinha medo que ela sentisse falta de mim e saísse na rua para procurar por mim. Quando cheguei a casa, liguei para o CEAL e as freiras que cuidavam dela me tranquilizaram”.

De acordo com “C”, a criança ficou no internato até os seis anos de idade. Ela levava na segunda-feira e buscava na sexta-feira. E durante o tempo de internato a criança foi apresentando melhora no comportamento gradualmente. Acabou o nervosismo e ela passou a interagir mais com as pessoas e aos dois anos e meio de idade “A” já falava mamãe, já sabia pedir as coisas, já apresentava um grande progresso em tudo.

A mãe fala sobre a dificuldade que enfrentava na época para oferecer a assistência que a filha precisava:

**C:** “Na época morava em São Sebastião e saía de casa às 04h30min horas da madrugada, pois não havia muitos ônibus. Andava com ela três quilômetros até a parada de ônibus. Meu marido sabia que tinha que ir, mas ele... Se eu o pedisse ia, mas se eu não pedisse... Ele fingia até que estava dormindo. Eu levantava, tomava café, arrumava “A” e saía. Ele não queria ter responsabilidade com ela. E aí, todo mundo falava assim, inclusive minha sogra: isso é uma bobagem, Deus quis que a sua filha nascesse assim, você está arriscando a sua vida e a vida dela, você está se sacrificando. Mas eu falava: Não. Por que ela nasceu assim eu vou deixar ela ficar assim? Dependente pro resto da vida?”

“Na época eu trabalhava em casa de família. Deixava “A” no CEAL, e na sexta-feira minha patroa ia buscar os filhos no colégio e pegava “A” para mim. E era assim. Mas a minha preocupação era quando ela saísse do CEAL. Porque lá ela só convivia com crianças surdas. E quando ela saísse? Porque ela ia estudar em outro colégio... E a aceitação? Porque eles ficam naquele mundinho ali dentro e só saem do CEAL para um colégio normal quando já estão preparados. O CEAL foi tudo. Se não fosse o CEAL, eu não sei o que seria de mim hoje... Dela hoje. Porque eu não sabia de nada, não sabia nem o que fazer. Então, aos seis anos acabou o internato e aos sete ela entrou para uma escola regular. Pela manhã ficava no CEAL e a tarde ia para o outro colégio”.

Eu pergunto para “C” sobre o trabalho de estimulação que era realizado com “A”, se ela tinha conhecimento de como era realizado esse trabalho.

C: “Quando era duas vezes por semana eu ficava lá e via colocarem o aparelho nela, conversarem com ela... Depois do internato não teve como”.

Qual o grau de perda que ela apresentava?

C: “De um ouvido ela tinha perda total e do outro ouvia muito pouco, bem baixo. Ela usava aparelho, mas quando chegou à adolescência não quis usar mais. Ela falava pra mim que não mudava, ouvia os sons, mas sem definição. E também, logo ela aprendeu a língua de sinais no CEAL, na convivência com os outros surdos. Porém, no CEAL o Padre sempre falava... Sempre que o Padre via os alunos se comunicando por sinais ele dava bronca, porque era para os alunos falarem”.

Pergunto se os alunos se comunicavam em língua de sinais escondido.

C: “Não. Mas em sala de aula não era permitido. É porque eles são muito acomodados, as crianças. Elas acham melhor comunicar por sinais do que falando como nós. Têm deles que falam até bem. A minha filha mesmo fala. Que dizer, às vezes troca as letras né?... Elas têm muito problema no português, eles costumam trocar as letras”.

Nesse momento interrompo dizendo que não é natural para o surdo aprender a linguagem oral. É natural para uma criança ouvinte. Para o surdo é diferente, pois não tem a referência auditiva.

C: “Exatamente! Na época eu sofri “pra caramba” pra entender o que ela me falava, porque no começo ela não sabia, não saía o som, só depois que foi trabalhando bem... Foi muito difícil”.

Você acha que o processo de aprendizagem da língua oral foi muito lento para ela?

C: “Até que não, porque começou bem cedo. Isso daí tem que ser muito cedo, entendeu? Quanto mais cedo melhor eu já comecei trabalhando isso com ela muito cedo, com um ano e meio”.

Esse momento da entrevista foi surpreendente, pois até então, eu só sabia que ela tinha uma filha surda. Porém, “C” revelou que tinha um sobrinho surdo (S<sup>1</sup>) que não teve a mesma sorte que “A”.

**C:** “Hoje, “S<sup>1</sup>” tem 25 anos e é uma pessoa completamente dependente. Pra começar os pais não se esforçaram da mesma maneira que eu fiz. Eu abri mão de muitas coisas. O marido, os filhos na época, menores, falavam que eu gostava só dela. Porque eu me dedicava mais a ela. Mas não era. Hoje ela é uma pessoa completamente independente. Está morando no Rio de Janeiro agora. Antes ela trabalhava na Loja Disbrave como assistente administrativo. Eu fiquei um pouco desesperada, mas ela já era maior de idade né... E ela sempre foi uma pessoa que nunca quis ficar dependente de mim, sempre se esforçou para isso. Com dez anos já pegava ônibus sozinha”.

Eu pergunto para “C” como foi o processo de alfabetização de “A”. Começou no CEAL mesmo?

**C:** “Sim. Normal, a escrita, com uns três anos e meio. E com sete anos já estava preparada para ir para a primeira série. Era escola regular, mas tinha um ou dois alunos surdos na sala”.

Quando ela entrou em uma escola regular, continuou tendo o acompanhamento com fonoaudiólogo?

**C:** “Sim. A mesma coisa. Não teve mudança nenhuma. E ainda tinha uma pessoa, um assistente social, que se deslocava do CEAL para a escola para conversar com os professores, para acompanhar, para saber como a criança estava. Tinha uma agenda que os professores se comunicavam, mas uma vez por mês esse assistente social ia até lá. O CEAL sempre esteve presente dando esse apoio. Assistência médica, odontológica... Mas eu enfrentei tudo isso sozinha, tive que abrir mão de muitas coisas, me sacrifiquei para ela ter a independência dela”.

Como é a vida social de “A”?

**C:** “Normal. Não tem dificuldade em nada”.

Qual a linguagem predominante na comunicação de “A” com as pessoas?

**C:** “As duas. Sinais e falando. Só que os sinais são mais rápido. Quando ela está com os surdos são sinais, com ouvinte é falando mesmo. Só que tem que ficar de frente e falar devagar. Ela faz leitura labial e entende perfeitamente”.

Pergunto se “C” aprendeu a Libras.



**C:** “Pra te falar a verdade, não. Já senti vontade de aprender Libras. Na época eu não sabia como. Eu trabalhava em casa de família de segunda a sábado, só tinha o domingo para ficar em casa”.

Você se arrepende de alguma coisa que fez ou deixou de fazer? Faria alguma coisa diferente se pudesse voltar atrás ou está satisfeita com tudo?

**C:** “Estou satisfeita. E olha que ela sempre me agradece. Ela é muito carinhosa, sempre me agradece muito mesmo”.

A mãe, “C” relata mais um caso de surdez na família. Outro sobrinho. A criança (S<sup>2</sup>) perdeu a audição após ter meningite, aos três anos de idade e aos seis anos de idade entrou no CEAL. Nessa época, não pegou mais internato. Hoje ele está com 16 anos.

Pergunto se “C” acompanhou o processo de escolarização desse sobrinho.

**C:** “Não. Mas ficou mais fácil para minha irmã entender porque ela viu o meu sofrimento e como que era. Só que ela não sabia o tamanho, a dimensão. Ela não tinha idéia... Aliás, nem ela nem ninguém da minha família. Sabiam que eu lutava com isso, mas não sabiam como. Depois que o (S<sup>2</sup>) ficou assim, foi que ela virou para mim e falou: “É minha irmã, agora eu sei o que você passou”. Porque ela estava vivendo a mesma situação que eu. O outro sobrinho “S<sup>1</sup>” não teve a mesma sorte porque era uma criança muito doente. Vivia mais no hospital. Então ele passou da idade de entrar no CEAL. Eu até estive no CEAL, conversei com o Padre José, mas não teve como colocar ele lá dentro”.

Então “S<sup>1</sup>” não adquiriu nenhuma linguagem?

**C:** “Não. O que ele sabe na linguagem de sinais aprendeu sozinho é uma linguagem inventada. É muito restrito, muito reduzido. Na maioria das vezes você não entende nada. Ele está com 25 anos e não sai de casa sozinho. Primeiro que eu acho errada a mãe, os pais superproteger. Não é bem assim. Não vai ter pai e mãe pro resto da vida. Você tem que deixar até certo ponto, tem que andar com suas próprias pernas, senão depois vai ser ruim para a pessoa. Vai ser uma pessoa completamente dependente”.

Qual foi a causa da surdez de “S<sup>1</sup>”?

**C:** “Não foi diagnosticado. Ele nasceu prematuro e teve vários problemas de saúde”.

O que aconteceu com “S<sup>1</sup>”?

**C:** “Não sabe nem escrever o nome. A mãe só se preocupou em trabalhar. Foi deixando, foi deixando. Ele foi para a escola já grandinho. Uma vez por semana começou a ter acompanhamento em um centro de apoio e aí entrou numa escola normal (regular). Mas se não tinha... Não tinha como ele aprender. Ele não aprendeu a ler, não tem como, nada. Ele não aprendeu a falar...”

Por que não aprendeu nenhuma linguagem? Eu interrompo neste momento, pois “C” tem dificuldades em explicar.

**C:** “É”.

A linguagem então iria viabilizar o processo de aprendizagem, certo?

**C:** “É. Se não tiver, não tem jeito. É uma pena, eu sempre falei para a mãe dele e ainda falo até hoje.

Este capítulo veio conferir mais uma vez a importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento da criança surda que se configura nessa entrevista por meio da luta de uma mãe que se esforçou extremamente para que a filha surda adquirisse uma linguagem.

No depoimento de “C” podemos perceber a importância do papel dos pais como principais provedores de uma educação de qualidade para o (a) filho (a) surdo (a). De acordo com os relatos de “C”, a filha recebeu todo o respaldo para o desenvolvimento da linguagem, pois recebeu os estímulos necessários para isso no devido tempo. É o que se espera dos pais para que o (a) filho (a) surdo (a) possa desenvolver suas capacidades cognitivas a partir da aquisição de uma linguagem, seja qual for para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

As observações relatadas a seguir fazem parte desse trabalho como fonte de pesquisa para análise a respeito da educação do aluno surdo em escola regular sob regime de inclusão. Sendo assim, serão citadas algumas experiências observadas em duas classes inclusivas em que uma delas, 3ºano do Ensino Fundamental, se encontra matriculados dois alunos que apresentam surdez severa. Os alunos surdos mencionados serão identificados pelas letras “A” e “J”. A outra classe observada, 5ºano do Ensino Fundamental, estão matriculados mais dois alunos com os casos de perda auditiva moderada e surdez total, porém, um deles é um caso atípico. Ambos serão identificados pelas letras “S” e “D”.

No dia 11 de junho de 2010 estive presente em uma escola classe do Paranoá no turno matutino para a observação, e ao chegar, os alunos já se encontravam reunidos no pátio. Esse primeiro momento é caracterizado pela acolhida aos alunos, ocasião em que cantam e fazem a oração universal – o Pai Nosso – em Libras.

As observações foram realizadas em uma classe regular inclusiva do 3º ano de Ensino Fundamental com um total de quatorze (14) alunos matriculados, sendo doze (12) ouvintes e dois (2) surdos.

Durante a observação pude constatar que a professora é bem dinâmica e procura promover a interação das crianças surdas com as demais. Porém, reivindica a presença de um intérprete para que os alunos (todos) tenham um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados.

A professora relata que é bastante desgastante conciliar uma turma regular com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais – no caso de surdos – sem a presença de um intérprete na sala de aula. Porém, segundo o que a professora relata, a Secretaria de Educação Especial admite com a sua formação – Pedagogia e Libras – a possibilidade de assumir uma turma com essa especificidade, dependendo do número de alunos surdos matriculados na mesma e se não houver nenhum agravante além da surdez.

As crianças parecem interagir muito bem umas com as outras, até mesmo sem a intermediação da professora. “Elas acabam se entendendo, pois as ouvintes aos poucos vão aprendendo a língua de sinais com os colegas surdos”, diz a professora. Presenciei um ambiente muito rico em interações e pelo que pude observar, parece-me que as crianças ouvintes se sentem bastante entusiasmadas para isso.

A professora procura seguir uma rotina para que os alunos surdos assimilem sobre a organização da aula, o início, término, tempo de duração, hora do lanche, ir embora, utilizando para isso pequenos cartazes, pois eles têm dificuldade de compreensão sobre tudo o que é abstrato. Cartazes: Entrada → Atividade → Lanche → Escovação → Recreio → História → Saída. Todos os cartazes são ilustrados.

Tudo o que é trabalhado com os alunos ouvintes é também trabalhado com os alunos surdos, porém com certa adaptação curricular, para a sua aprendizagem. Nesse sentido, pois, as aulas são ministradas por temas, ou seja, é dado um mesmo texto para toda a turma, sendo que

com os alunos ouvintes a professora trabalha a leitura e produção textual e com os alunos surdos ela extrai do texto um tema ou assunto a ser trabalhado naquele dia, como por exemplo: Cada pessoa tem um nome, As frutas têm nome, os animais, as partes do corpo – nomeando tudo, ou seja, sempre registrando na forma escrita. Os verbos são mais fáceis, pois os alunos podem representar as ações. Os temas são trabalhados por meio de contação de histórias pelo menos duas vezes na semana.

A professora passa uma atividade para os alunos, a continuação de um texto que estiveram trabalhando a aula passada. Ela relembra com a turma a história pedindo que os dois alunos surdos contem até onde parou na aula passada enquanto ela traduz. Depois disso, passa uma atividade referente ao texto para os alunos ouvintes, e em seguida senta-se de frente aos dois alunos surdos – estimulando-os à leitura labial – e trabalha com eles o texto de outra maneira. Durante toda a aula a professora utiliza a linguagem oral com os alunos e a língua de sinais ao mesmo tempo. Ela enfatiza muito a leitura labial e estimula os alunos a oralizar.

Na hora do recreio peço que a professora me fale um pouco sobre os alunos “A” e “J”. Ela diz que “J” está desde o início na escola e se encontra em um estágio de alfabetização bem mais avançado que “A”, que não tinha desenvolvido nenhuma linguagem quando chegou em 2009, mas teve uma evolução maravilhosa. De acordo com a professora foi realizado com “A”, primeiramente, um trabalho individualizado para a aquisição da Libras. Em 2010 entrou no 3º ano e já está sendo alfabetizado nas duas línguas, porém, não apresenta a mesma evolução que “J”. Os alunos surdos ainda não fazem a leitura do português escrito com precisão, mas entendem as histórias.

A professora diz que até ser alfabetizado, o aluno precisa estar em uma sala especial, com um número reduzido de alunos. “O atendimento individualizado no início é muito importante, mas a interação em classe regular é de grande valia para a aprendizagem”, diz a professora.

Para ela é muito importante a aprendizagem da língua oral para que os alunos surdos possam interagir melhor no meio de ouvintes e, portanto, ela os estimula nesse sentido. A professora enfatiza bastante a importância da aquisição da oralidade e a aprendizagem da leitura labial e diz estimular os alunos, falando pausadamente e fazendo com que sintam as vibrações da voz para que possam discriminar os sons vocais das letras do alfabeto.

O vínculo afetivo também é muito importante, pois faz com que eles se sintam mais à vontade, tenham mais confiança na pessoa (no caso a professora). Os dois alunos disputam muito a atenção da professora e ela se sente lisonjeada com isso.

O caso desses dois alunos surdos observados nessa classe é bem diferente do caso que será relatado a seguir, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental na qual, a professora regente tem em sua sala de aula a presença de uma professora intérprete que executa também o trabalho pedagógico com dois alunos, um com surdez moderada (que será identificado por “C”) e faz uso do aparelho auditivo, e outro aluno (que será identificado por “D”) com surdez severa e cegueira quase que total. O aluno “D”, com 18 anos de idade tem apenas 20% da visão no olho direito e no olho esquerdo enxerga apenas vultos e precisa chegar muito perto para discriminar alguma figura. Este caso me chamou bastante à atenção.

O trabalho que ambas realizam são bem distintos. A professora regente “X” não tem experiência com alunos surdos, enquanto a professora intérprete “Y” já tem experiência como alfabetizadora de alunos surdos a dezesseis (16) anos. Porém, relata que alfabetizar “D” está sendo para ela bastante desafiador, pois nunca tinha alfabetizado alunos que além da surdez apresentasse mais algum tipo de necessidade educativa especial. “Acho que Deus que me colocou aqui para ajudar esse menino”, diz “Y”.

O aluno “D”, além de apresentar mais uma agravante está bastante atrasado em relação ao restante da turma. Sendo assim, ele não acompanha o mesmo conteúdo e atividades da classe. A professora “Y” diz ainda que esse atraso do aluno “D” não é normal para um garoto da idade dele: “Acho que talvez ele possa ter mais algum problema além da surdez e cegueira. Pode ser algum tipo de déficit intelectual, não posso afirmar nada. Mas já solicitei a realização de exames, somente com laudo podemos afirmar alguma coisa”.

A professora diz que em algumas situações ela aproveita o mesmo conteúdo que está sendo trabalhado no momento na sala e adapta ao aluno “D”, mas no geral, as atividades são bem diferenciadas. Ela ainda trabalha atividades explorando a pouca visão do aluno, mas comenta que o problema de “D” é genético e vem progredindo bastante. “Quando ele perder a visão por completo, acredito que deverá ter um acompanhamento em uma escola especial para alunos surdo-cegos”, diz a professora.

Durante a minha observação, as professoras “X” e “Y” prosseguiram normalmente, ambas simultaneamente e independentes uma da outra. A professora “Y” desenvolve uma tarefa

com o aluno “D” todos os dias que compreende no reconhecimento dos dias da semana por meio de um calendário confeccionado em uma plaqueta com pequenas fichas escritas em português. O aluno “D” marca nesse calendário o dia da semana, o mês e o ano. A professora pergunta em Libras como está o tempo, se frio ou quente, ensolarado ou chuvoso e o aluno faz o registro por escrito de todas essas informações no caderno de português.

A professora “Y” ensina a matemática para “D” sempre utilizando material concreto (material dourado, canudos, fichas, cubos com representações numéricas e outros recursos que ela mesma confecciona como o quadro de pregas entre outros).

O aluno “S” consegue acompanhar a classe e não apresenta dificuldades em assimilar o conteúdo. Nesse caso ele é apenas orientado pela professora “Y”. Senta-se ao lado de “D” para que seja possível a professora “Y” orientá-lo. Essas orientações consistem apenas em esclarecer aquilo que o aluno não entendeu a respeito de algo que foi falado ou conteúdo que não tenha compreendido bem. Os alunos “S” e “D” freqüentam a sala de recurso duas (2) vezes por semana sendo trabalhados a leitura e interpretação de textos em português e Libras.

As experiências observadas nas duas turmas são bastante diferentes. Isso mostra acima de tudo que os alunos surdos apesar de apresentarem uma particularidade em comum são bem distintos entre si. A forma como aprendem e interagem depende muito de outras especificidades que possam apresentar cada um além da surdez.

Reily (2004) quando trata a respeito dos mitos que permeiam a escola regular sobre o aluno surdo define e explica vários conceitos que são muitas vezes utilizados para rotular esses alunos, entre eles o conceito de que todos os alunos surdos são iguais.

A partir dessas observações pode-se constatar essa evidência diante dos casos aqui relatados. Pois não se pode comparar a aprendizagem de um aluno que apresenta um caso de surdez moderada e utiliza um aparelho de amplificação sonora conseguindo não apenas distinguir os sons como desenvolver a linguagem oral por meio da audição, com a aprendizagem de um aluno que apresente surdez severa ou, além disso, mais um agravante como a cegueira.

De acordo com o primeiro caso analisado por meio da entrevista com a mãe “C” e os casos observados na escola fica evidente que a aquisição de uma linguagem traz benefícios potencializadores para a aprendizagem do aluno surdo. Porém, as formas e meios – métodos, filosofias – que irão viabilizar o desenvolvimento desse aluno para tal competência vai depender

não somente do grau de surdez que apresenta ou benefícios que ainda possa ter dos resíduos auditivos que podem ser resgatados com o uso de um aparelho auditivo, como também o tempo em que perdeu a audição, os estímulos que esse aluno recebeu e quando recebeu, o apoio que obteve da família, entre outros fatores.

Portanto, a grande missão de educar esse aluno se resume nesse trabalho em favorecer o quanto antes à aprendizagem de uma linguagem. Bom seria que se priorizasse em todos os casos a Língua Brasileira de Sinais para que esse aluno tivesse o acesso a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua de uma maneira mais natural, assim como é para um ouvinte aprender o português escrito por intermédio da linguagem oral.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política de educação inclusiva evidencia que as escolas regulares de ensino atendam aos alunos com necessidades especiais integrando-os e incluindo-os ao sistema de ensino juntamente com os alunos ditos “normais”. Porém, as propostas curriculares precisam atender as peculiaridades de aprendizagem desses alunos para que ela aconteça de maneira justa e harmônica. Nesse sentido a política de integração precisa reconhecer as dificuldades existentes na escola regular em adequar o currículo escolar às exigências particulares desses alunos especiais em relação à sua aprendizagem.

A inclusão do aluno surdo em escola regular tem o propósito de oferecer os mesmos direitos e igualdades a esses alunos, assim como para os demais. Porém, essa inclusão defendida com base nesses ideais não proporciona as mesmas vantagens de aprendizagem que um aluno ouvinte possui.

O fato de não compartilhar a mesma língua é um caso que dificulta a aprendizagem desse aluno, pois as condições de aprendizagem são diferentes para surdos e ouvintes.

Faz-se necessário, então, que as necessidades educacionais do aluno surdo sejam observadas para que possam desfrutar de uma educação mais igualitária na medida em que forem supridas suas necessidades educativas especiais.

Espera-se que por meio dos esclarecimentos a respeito das dificuldades que permeiam a educação do aluno surdo se possam atingir maiores e melhores ações que priorizem o pleno

desenvolvimento desse indivíduo para a construção de sua identidade e autonomia, bem como o direito ao exercício da cidadania.

Faz-se necessário propor melhores condições de ensino e aprendizagem por meio do reconhecimento das necessidades do aluno surdo em relação ao aprendizado da língua portuguesa e incentivar os pais a participarem do processo de escolarização do filho surdo contribuindo para a construção da sua identidade e autonomia.

Diante de tais observações acredita-se que esse trabalho tenha atingido, pois, o seu objetivo principal em promover o apoio para o fortalecimento de ações que beneficiem o aluno surdo em suas necessidades educacionais por meio dos esclarecimentos aqui evidenciados que se fazem indispensáveis a toda a sociedade, escola, pais e professores, a respeito das peculiaridades desse aluno e suas dificuldades no que tange a sua escolarização em virtude de uma comunicação precária ou inexistente decorrente da falta de uma linguagem que o conduza ao conhecimento por meio da aprendizagem da língua escrita.

A aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita é sem dúvida uma conquista muito importante para o aluno surdo, pois essa aprendizagem vai lhe proporcionar um leque variado de oportunidades. Através da aprendizagem da leitura e escrita este aluno poderá seguir patamares elevados adquirindo o conhecimento sistematizado por meio da troca de experiências sociais e culturais que esta competência dará.

A valorização da Língua Brasileira de Sinais também se faz presente neste trabalho evidenciando a sua grande importância como língua de base para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

As análises dos dados foram de suma importância para a verificação de muitos fatos que precisam ser revisados acerca da educação do aluno surdo tendo como foco as necessidades educacionais desse aluno em virtude dos graves problemas em sua escolarização decorrentes da dificuldade na comunicação.

Esse estudo, que deu grande ênfase à aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita tem como principal contribuição para a educação de alunos surdos a busca incessante pela qualidade na oferta do ensino na Educação Especial e a valorização dos profissionais que atuam nessa área por meio da formação continuada, pois os avanços do



conhecimento nessa área da educação são determinantes para que a escolarização desses alunos ocorra com sucesso.

É importante também evidenciar a coragem dos pais que enfrentam juntamente com seus filhos todas as dificuldades que os cercam durante a escolarização para que eles adquiram independência e autonomia, tendo como principal dificuldade a inclusão deste na sociedade em geral.

Aos professores, principalmente àqueles que se dedicam à missão de oferecer a esses alunos uma educação que venha suprir suas necessidades educacionais específicas deixo o meu total apreço por saber que no futuro suas ações ficarão marcadas na história da educação de alunos tão especiais.

Diante de tais colocações venho concretizar os objetivos deste trabalho primeiramente reforçando a importância da linguagem para o ser humano independente das diferenças que por ventura venham tornar essa capacidade comunicativa tão incomum a muitos devido às variadas formas de comunicação que podemos estabelecer no meio social. Pois, por meio da linguagem é possível se expressar de várias formas, comunicar-se e interagir no meio social, como sujeito ativo.

## REFERÊNCIAS

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde e GUARINELLO, Ana Cristina (orgs.) e colaboradores. **Linguagem escrita**: Referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2002.

BLATTES, Ricardo Lovatto. (org.). [BRASIL]. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. – 2. Ed.- Brasília: MEC/SEESP, 2006.

[BRASIL]. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. – MEC/SEESP, 2001.

[BRASIL]. **Saberes e Práticas da Inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2 ed].- Brasília: MEC/SEESP, 2006.

[BRASIL]. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2 ed].- Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero (colaboradores). Sobre Inclusão, Políticas e Práticas Pedagógicas, em: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOLDELD, Márcia. MEC/SLL. – São Paulo: Plexus, 1997. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

MENDES, Beatriz C. A; NOVAES, Beatriz C. A Caiuby. Oficina de leitura com alunos surdos: Uma proposta fonoaudiológica em: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; guarinello, Ana Cristina (orgs.). **Linguagem escrita**: Referenciais para a clínica fonoaudiológica. – São Paulo: Plexus, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACHADO, César Paulo (colaborador). Integração/Inclusão na escola regular: Um olhar do egresso surdo, em: QUADROS, Ronice Múller de (org.). **Estudos surdos I**. – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice M6uller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** – Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos.** – Porto Alegre, Artmed, 2004.

RAMOS, Ana Paula Fandanelli (colaboradora). A interface entre a oralidade e a escrita: Reflexões fonoaudiológicas, em: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; guarinello, Ana Cristina (orgs.). **Linguagem escrita: Referenciais para a clínica fonoaudiológica.** – São Paulo: Plexus, 2002.

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação.** Campinas , SP: Papirus, 2004.

RINALDI, Giuseppe (org.). [BRASIL]. **A educação dos Surdos.** Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. vl.II. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

RINALDI, Giuseppe (org.). [BRASIL]. **Deficiência Auditiva.** Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. – vl. I. Brasília: MEC/ SEESP, 1997.

SACKS, Olivier. **Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos.** – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloísa Maria Moreira... [et al.]. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a prática Pedagógica.** 2 vl. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral.** 27 ed.- São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris no Congresso de Milão em 1880, em: QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos Surdos I: Série Pesquisa.** Petrópolis, RJ. - Ed: Arara Azul, 2006.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (colaboradoras). O Aluno Surdo em Escola Regular: Um estudo sobre a construção da identidade, em: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 2 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007.