



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**REFLEXÃO PSICOLINGÜÍSTICA SOBRE AS CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS
DE CRIANÇAS SURDAS**

IZILDA NOLETO E SILVA

Salto del Guaira – Paraguai
2023

IZILDA NOLETO E SILVA

**REFLEXÃO PSICOLINGÜÍSTICA SOBRE AS CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS
DE CRIANÇAS SURDAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlino Iván Morinig.

**Salto del Guaira – Paraguai
2023**

Ficha Catalográfica

Silva, Izilda Noletto

Reflexão psicolinguística sobre as construções conceituais de crianças surdas - Karin Débora de Rodrigues – Assunção/ PY: 2023. 182 p.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS.

1. educação inclusiva 2. Libras 3. língua portuguesa 4. Bilinguismo 5. surdez.

I. Orientador: Prof. Dr. Carlino Iván Morinig

CDD

DEDICATÓRIA

Em primazia este trabalho está dedicado a Deus que sempre me tem acompanhado a cada passo dado na caminhada de minha vida acadêmica. Agradeço por todas as bênçãos e forças que me deu para poder prosseguir e superar cada obstáculo encontrado.

Foi pensando nas pessoas que executei este projeto, por isso dedico este trabalho a todos aqueles a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma. Que as conclusões levantadas possam servir de base para outras pesquisas e conquistas.

Dedico este trabalho a minhas fieis amigas e colegas de turma Karin Débora Rodriguez e Sandra Silva Farias, que assim como eu encerram uma difícil etapa da vida acadêmica com júbilo evidente.

Não há exemplo maior de dedicação do que o da nossa família. À minha querida família, que tanto admiro, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso. E também pela compreensão dos momentos de ausência dedicados a avanços acadêmicos.

Finalmente, é preciso que também dedique este trabalho a minha excelente professora Walquiria Manzi Bertazzo que me acompanhou a cada passo dado, sempre ouvindo minhas angustias e dando todo o apoio e direcionamentos necessários para que as dificuldades pudessem ser superadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus

"Uma noite tive um sonho ... Sonhei que estava caminhando na praia com o Senhor, e pelo céu passavam cenas da minha vida. A cada cena que acontecia, percebia que ficavam dois pares de pegadas na areia, uma era minha e a outra era do Senhor".

Quando a última cena da minha vida passou pela nossa frente, olhei para trás para as pegadas na areia e percebi que muitas vezes, no caminho da minha vida, havia apenas um par de pegadas na areia. Também percebi que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiantes da minha vida.

Você deve me odiar, e então pergunte ao Senhor:

"Senhor, você me disse que, uma vez que eu decidisse te seguir, você caminharia comigo, todo o caminho, mas eu percebi que durante as maiores tribulações da minha vida, havia dois caminhos da minha vida na areia, apenas um conjunto de pegadas".

"Não entendo por que nas horas em que mais precisei de você, você me deixou."

O Senhor me respondeu:

"Meu querido filho, amo-te e nunca te deixarei nas horas da tua prova e do teu sofrimento, quando viste apenas algumas pegadas na areia, foi justamente aí que te carreguei nos braços".

Dedicar é doar, é dar algo muito precioso a alguém, é a nossa essência que se eleva à sensibilidade e estamos dedicando este trabalho monográfico a todos que nos deram a oportunidade de deslumbrar o mundo mágico do conhecimento pelo conhecimento.

Foi a busca mais importante que fazemos na nossa vida profissional e, dentro dela, vislumbramos o quão sublime e importante é querer doar integralmente aos mais sujeitos e excluídos pela sorte, ou os diferentes dizeres.

Aos professores, pessoas iluminadas pelas graças divinas, que neste mundo tão conturbado e materialista, têm a passividade de estender a mão e servir de luz no fim do túnel para quem precisa de caminhar para ser sempre guiado pelo ato magnânimo para doar.

A Deus e à minha família.

RESUMO

Esta pesquisa está centrada no processo de inclusão de pessoas surdas, ou para melhor traduzir, com deficiência auditiva, inserindo-os em novos paradigmas de conceitos e práticas sociais e reconhecendo-as como participantes ativos na construção de uma sociedade que seja, realmente, para igualitária para todas as pessoas, independentemente de sua cor, raça, gênero, tipo de suporte demandado, deficiência e/ou qualquer outro atributo pessoal. Diante disso, os reconhecidamente surdos apresentam dificuldades no aprendizado da língua portuguesa, visto que deveriam aprendê-la como uma segunda língua, contudo isso nem sempre ocorre. O ideal é que o português seja ensinado em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a primeira língua do aluno com deficiência auditiva a fim de que ele consiga compreender melhor a leitura e a escrita que permeiam a sociedade e, em menor escala, o âmbito escolar. Assim, os conceitos inclusivistas são, a rigor, recentes na literatura especializada, porém suas raízes estão ligadas ao passado e abrangem valores que contemplam a inclusão nos ambientes coletivos. Desse modo, o presente estudo tem a meta de caracterizar o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa como segunda língua junto a estudantes com surdez, considerando sua inserção em contexto bilíngue em LIBRAS a partir das experiências pedagógicas e práticas docentes desenvolvidas na Estadual Arthur Riveiro Theodoro Sampaio. Tal escopo partiu da percepção de que há uma série de barreiras culturais e institucionais que dificultam a atuação dos professores junto esse público discente específico. Tendo em vista que a pesquisa recai sobre a realidade de uma única escola, podemos considerá-la como um estudo de caso. Ainda, considerando o caráter geográfico inédito, a pesquisa deve ser considerada, inclusive, como um estudo descritivo de natureza qualitativa, visto que entrevistou docentes atuantes em contextos bilíngues (LIBRAS – Português) com inquiridores abertos. Os resultados indicaram que há uma primazia para o ensino do português e há em curso uma proposta oralista de reconhece a LIBRAS como a primeira língua do aluno surdo, mas não executa ações pedagógicas em prol de seu aprendizado ou aprofundamento.

Palavras-chave: educação inclusiva; libras; língua portuguesa; bilinguismo; surdez.

RESUMEN

Esta investigación se centra en el proceso de inclusión de las personas sordas, o para traducir mejor, con discapacidad auditiva, insertándolas en nuevos paradigmas de conceptos y prácticas sociales y reconociéndolos como participantes activos en la construcción de una sociedad que sea realmente igual para todas las personas, independientemente de su color, raza, género, tipo de apoyo demandado, discapacidad y/o cualquier otro atributo personal. Por lo tanto, los sordos tienen dificultades para aprender el idioma portugués, ya que deberían aprenderlo como segundo idioma, sin embargo, esto no siempre ocurre. Idealmente, el portugués debe enseñarse en LIBRAS (Lengua de Señas Brasileña) como primera lengua del estudiante con discapacidad auditiva para que pueda comprender mejor la lectura y la escritura que impregnan la sociedad y, en menor medida, el entorno escolar. Así, los conceptos inclusivos son, estrictamente hablando, recientes en la literatura especializada, pero sus raíces están ligadas al pasado y abarcan valores que contemplan la inclusión en entornos colectivos. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo caracterizar el desarrollo de la enseñanza de la lengua portuguesa como segunda lengua con estudiantes sordos, considerando su inserción en un contexto bilingüe en LIBRAS a partir de las experiencias pedagógicas y prácticas de enseñanza desarrolladas en el Estado Arthur Riveiro Theodoro Sampaio. Este alcance partió de la percepción de que existen una serie de barreras culturales e institucionales que dificultan el desempeño de los docentes con este público estudiantil específico. Teniendo en cuenta que la investigación recae en la realidad de una sola escuela, podemos considerarla como un estudio de caso. Además, considerando el carácter geográfico sin precedentes, la investigación debe ser considerada, incluso, como un estudio descriptivo de naturaleza cualitativa, ya que entrevistó a profesores que trabajan en contextos bilingües (LIBRAS – portugués) con indagadores abiertos. Los resultados indicaron que existe una primacía para la enseñanza del portugués y hay en curso una propuesta oralista para reconocer LIBRAS como la primera lengua del estudiante sordo, pero no realiza acciones pedagógicas a favor de su aprendizaje o profundización.

Palabras chave: educación inclusiva; libras; lengua portuguesa; bilingüismo; sordera.

ABSTRACT

This research focuses on the process of inclusion of deaf people, or to better translate, with hearing impairment, inserting them into new paradigms of social concepts and practices and recognizing them as active participants in the construction of a society that is really equal for all people, regardless of their color, race, gender, type of support demanded, disability and/or any other personal attribute. Therefore, the admittedly deaf have difficulties in learning the Portuguese language, since they should learn it as a second language, however this does not always occur. Ideally, the Portuguese should be taught in LIBRAS (Brazilian Sign Language) as the first language of the student with hearing impairment so that he can better understand the reading and writing that permeate society and, to a lesser extent, the school environment. Thus, the inclusive concepts are, strictly speaking, recent in specialized literature, but their roots are linked to the past and encompass values that contemplate inclusion in collective environments. Thus, the present study aims to characterize the development of Portuguese language teaching as a second language with deaf students, considering its insertion in a bilingual context in LIBRAS from the pedagogical experiences and teaching practices developed in the State Arthur Riveiro Theodoro Sampaio. This scope started from the perception that there are a series of cultural and institutional barriers that hinder the performance of teachers with this specific student audience. Considering that the research falls on the reality of a single school, we can consider it as a case study. Also, considering the unprecedented geographical character, the research should be considered, even, as a descriptive study of qualitative nature, since it interviewed teachers working in bilingual contexts (LIBRAS – Portuguese) with open inquirers. The results indicated that there is a primacy for the teaching of the Portuguese and there is in progress an oralist proposal to recognize LIBRAS as the first language of the deaf student, but does not perform pedagogical actions in favor of its learning or deepening.

Keywords: inclusive education; pounds; portuguese language; bilingualism; deafness.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Alfabeto em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.....	60
Imagem 2 - Frente da escola.....	130
Imagem 3 - Aproveitamento estudantil.....	131
Imagem 4 - Evolução do IDEB	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Manifestações da linguagem.....	91
Quadro 2 - Literaturas disponibilizadas sobre surdez	94
Quadro 3 - Aspectos do sistema linguístico	116
Quadro 4 - Dificuldades encontradas	139
Quadro 5 - Mudanças institucionais e governamentais.....	141
Quadro 6 - Experiência com estudantes com deficiência auditiva	143
Quadro 7 - Classes regulares e inclusão de alunos	146
Quadro 8 - Desenvolvimento acadêmico	148
Quadro 9 - Trabalho pedagógico.....	150
Quadro 10 - Comportamento em classes regulares.....	152
Quadro 11 - Orientação para o trabalho.....	154
Quadro 12 - Atendimento Educacional Especializado.....	156
Quadro 13 - Participação da família	157
Quadro 14 - Contexto educativo bilíngue	159
Quadro 15 - Português e LIBRAS	161
Quadro 16 - Experiências pedagógicas em contexto bilíngue	163

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
IBC	<i>Instituto Benjamin Constant</i>
IISM	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
INEP	INEP
INES	<i>Instituto Nacional de Educação de Surdos</i>
LDB	LDB
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	20
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	20
1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	22
1.3 IMPORTÂNCIA DA PESQUISA.....	24
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	25
1.5 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA.....	27
1.6 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO: GIROLAMO CARDANO.....	30
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO ESPECIAL E CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A SURDEZ.....	32
2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	32
2.1.1 Histórico da educação especial no Brasil (períodos)	35
2.1.1.1 Primeiro período - 1854 a 1956	36
2.1.1.2 Segundo período- 1957 a 1993.....	37
2.2 SURDEZ.....	40
2.2.1 A deficiência auditiva.....	42
2.2.1.1 Aspectos psicológicos do deficiente auditivo	43
2.2.1.2 Capacidade percepto-motora do deficiente auditivo	45
2.3 O SIGNO	46
CAPÍTULO III - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES SURDOS.....	49
3.1 A EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS	49
3.1.1 Processo histórico das práticas educacionais	54
3.1.2 Perspectivas pedagógicas e sociais	56
3.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	60
3.3 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	63
3.3.1 Os estudos surdos apoiando mudanças nas políticas para a educação de surdos	70
3.4 DISCUTINDO A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	72
3.4.1 Avaliação do aluno: permeando todo o processo.....	75
3.4.2 A avaliação da criança por parte da equipe escolar – alguns indicadores	76
3.5 DESENVOLVIMENTO E POSSIBILIDADES DA CRIANÇA SURDA.....	79
CAPÍTULO IV – IMPLICAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	87
4.1 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS SURDOS	87
4.2 AS LÍNGUAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	93
4.2.1 Educação bilíngue no contexto do aluno surdo.....	98
4.2.2 Aquisição das línguas e a criança surda.....	99

4.3	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: GRUPOS DE FAMILIARES	104
4.4	A LIBRAS E A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	114
4.4.1	Estágios de interlíngua na aprendizagem da língua portuguesa	121
4.4.2	Alfabetização em português no contexto do aluno surdo	123
4.4.3	Aquisição do português por aprendizes surdos	126
4.4.4	Diferentes concepções de língua(gem) na prática pedagógica	127
CAPÍTULO V – MARCO METODOLÓGICO		129
5.1	TIPO DE INVESTIGAÇÃO.....	129
5.2	CONTEXTO E LIMITAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	130
5.2.1	Sujeitos de Pesquisa	133
5.3	INSTRUMENTOS DE COLETA E VALIDAÇÃO.....	133
5.4	INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	135
CAPÍTULO VI – ANÁLISE DE RESULTADOS		137
6.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	137
6.2.1	Dificuldades encontradas	138
6.2.2	Mudanças institucionais e governamentais	140
6.2.3	Experiência com estudantes com deficiência auditiva	142
6.2.4	Classes regulares e inclusão de alunos	145
6.2.5	Desenvolvimento acadêmico	148
6.2.6	Trabalho pedagógico	149
6.2.7	Comportamento em classes regulares	151
6.2.8	Orientação para o trabalho	153
6.2.9	Atendimento Educacional Especializado	155
6.2.10	Participação da família	157
6.2.11	Contexto educativo bilíngue	158
6.2.12	Português e LIBRAS	160
6.2.13	Experiências pedagógicas em contexto bilíngue	162
CONCLUSÕES		166
RECOMENDAÇÕES		170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		173
APÊNDICES.....		183
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA		183
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....		185
APÊNDICE C – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....		186

1 INTRODUÇÃO

Quando, na promoção do aprendizado do surdo, o insucesso das práticas orais ficou evidente, multiplicaram-se, no mundo todo, estudos nas mais diversas áreas da ciência – educação, linguística, psicologia e neurologia –, os quais comprovaram a importância da língua de sinais e a sua contribuição para o desenvolvimento e para a aprendizagem desses indivíduos. Pode-se dizer que recentes, os movimentos sociais de surdos e essas novidades científicas estimularam o questionamento do fonocentrismo, que, por muito tempo, norteou o ensino de surdos. Abriu-se, assim, caminho para que a surdez deixasse de ser vista como patologia e para que o surdo fosse reconhecido como bilíngue.

Nesse sentido, entende-se que o surdo, ainda que se encontre inserido em um núcleo familiar e em uma realidade social onde a maioria das pessoas se comunica oralmente, está indireta e diretamente ligado a espaços e a pessoas que também fazem uso da língua de sinais. Portanto, o reconhecimento do bilinguismo do surdo envolve a aceitação de que ele vive duas línguas diferentes e que para, além disso, ele se forma e se constitui a partir dessas duas línguas. Tão rechaçada historicamente, a língua de sinais começa a ser percebida, então, como algo positivo na existência do surdo, isto é, enquanto um elemento fundamental para a apropriação, por ele, de cultura, para a sua inclusão na sociedade e para a sua obtenção de conhecimento, seja ele acadêmico ou não, propiciando, ainda, o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Mesmo “proibida”, a língua de sinais, de fato, nunca deixou estar presente na vida do surdo, no entanto, estava de maneira marginal, tolhida, fora do ambiente de ensino e de outros lugares em que o falante da língua oficial estivesse. Numa ótica socioantropológica e interacionista, a mudança de percepção do surdo devolveu a língua “proibida” às salas de aula e, dessa maneira, surgiram condições para que o ensino do surdo fosse redimensionado e rediscutido, de modo que evoluísse para um espaço de produção, de diálogo e de transmissão de conhecimento, bem como de desenvolvimento humano pela via do reconhecimento e respeito da diferença.

Dentre as práticas escolares e de aprendizagem, a leitura e a escrita despontam como as que mais exigem reflexão, sobretudo porque é mediante esses dois processos que o bilíngue se revela e se constrói. Mesmo que intensivamente exposto a interações com a língua oral, o surdo não fará, quase, apropriação

nenhuma dessa língua, pois que ela não é compatível com a sua realidade sensitiva. Porém, quando apresentada na modalidade escrita, a língua oficial é mais acessível às capacidades visuais do surdo, viabilizando o seu aprendizado.

Desse modo, este estudo que traz uma reflexão psicolinguística sobre as construções conceituais de crianças surdas objetiva, principalmente, caracterizar o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa como segunda língua junto a estudantes com surdez, considerando sua inserção em contexto bilíngue em LIBRAS a partir das experiências pedagógicas e práticas docentes desenvolvidas na Escola Estadual Arthur Riveiro, em Teodoro Sampaio, São Paulo.

Importante destacar que esse escopo partiu da percepção de que há em contextos educativos uma cultura de imposição da língua portuguesa em demérito da valorização, como primeira língua, da LIBRAS, indicando que há uma inversão inclusiva em curso. Posto isso e com a preocupação de aprofundar esse assunto que carece de maiores debates na seara educativa, que foram consultadas diversas teorias de referência, a saber, Maher (1997), Vygotski (1999a), Parpinelli (1997), Horta (1998), Jimenez (1994) entre outros, assim como autores de artigos científicos mais recentes, tais como, Gatto e Tochetto (2007), Pagliuca, Fiúza e Rebouças (2007) e Moret, Bevilacqua e Costa (2007) que trouxeram visões e recortes mais específicos e importantes para este trabalho.

Diante dessas explicações, o presente estudo se organizou em diferentes capítulos. O primeiro, chamado de Antecedentes Investigativos, ocupou-se de trazer as primeiras informações importantes para os interessados por este estudo, focando em detalhar seções como Apresentação do Problema; Justificativa do Estudo; Importância da Pesquisa; Objetivos da Pesquisa e Relevância Científica. Para isso, estudos de Bisol et al. (2010); Teixeira (2009), Gil et al. (2010), Mo (2007), Ansay (2009), Strobel (2009), Lakatos e Marconi (2007) entre outros foram importantes para fornecer o suporte necessário para sua edificação.

O segundo capítulo, intitulado como Educação especial e considerações iniciais sobre a surdez, objetivou discorrer sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, considerando questões legais e históricas, e conceituando as particularidades da deficiência auditiva. Para isso, foram aprofundados alguns eixos que se interligam conceitualmente, a saber, A Educação Especial; Histórico da educação especial no Brasil (períodos); Primeiro período - 1854 a 1956; Segundo período - 1957 a 1993; Surdez; A deficiência auditiva; Aspectos psicológicos do

deficiente auditivo; Capacidade percepto-motora do deficiente auditivo; e O Signo. Nesse ponto do estudo diversas teorias foram consultadas, tais como Brito (1997), Gonçalves (1994), Lafon, Venter e Genin (1999), Marchesi et al. (1995), Neves (1987), Grunspum (1997), Souza (1990) e Marzolla (1996).

O terceiro capítulo, chamado de Língua Brasileira de Sinais e a Educação para Estudantes Surdos, almejou examinar a educação disponibilizada em contexto brasileiro para estudantes com surdez, considerando processos históricos, políticas inclusivistas e processos avaliativos. Para tal, aprofundou diversos assuntos, a saber, A Educação de Deficientes Auditivos; Processo histórico das práticas educacionais; Perspectivas pedagógicas e sociais; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; A Questão da Educação de Surdos; Os estudos surdos apoiando mudanças nas políticas para a educação de surdos; Discutindo a Avaliação Pedagógica; Avaliação do aluno: permeando todo o processo; A avaliação da criança por parte da equipe escolar – alguns indicadores; Desenvolvimento e Possibilidades da Criança Surda. Assim como o capítulo anterior, foram utilizados diversos estudos tais como as pesquisas de Goldfeld (1997); Wrigley (1996), Sá (1999), Skliar (1998), Marchesi et al. (1995), Santos e Ciampone (2007) entre outros.

O quarto capítulo, Implicações da língua portuguesa no ensino de estudantes com deficiência auditiva, ainda voltado à teoria, buscou determinar as implicações do ensino de língua portuguesa estudantes surdos, considerando o contexto de educação bilíngue e o processo de aquisição da LIBRAS. Para isso, detalhou temas como Aquisição da Língua Portuguesa pelos Surdos; As Línguas no Contexto da Educação de Surdo; Educação bilíngue no contexto do aluno surdo; Aquisição das línguas e a criança surda; Educação Bilíngue De Surdos: Grupos De Familiares; A LIBRAS e a sua Importância no Processo de Alfabetização em Língua Portuguesa; Estágios de interlíngua na aprendizagem da língua portuguesa; Alfabetização em português no contexto do aluno surdo; Aquisição do português por aprendizes surdos; e Diferentes concepções de língua(gem) na prática pedagógica. Os estudos de Souza (1998); Perlin (1998, 2000); Skliar (1997a, 1997b); Ferreira-Brito (1993); Quadros (1997); Quadros e Karnopp (2004) foram fundantes para a composição deste capítulo.

O quinto capítulo foi destinado ao detalhamento da metodologia utilizada, com esmiuçamento de seções como Tipo de Investigação; Contexto e Limitação da Investigação; Sujeitos de Pesquisa; Instrumentos de Coleta e Validação e

Instrumentos de Análise. As teorias metodológicas de Gil et al. (2010), Yin (1994) Lakatos e Marconi (2007) Bardin (2004) foram extremamente importantes para a definição do método científico selecionado: um estudo descritivo, sob a forma de um estudo de caso, com abordagem qualitativa.

O sexto capítulo, intitulado de Análise dos resultados, busca descrever como ocorre o ensino de LIBRAS e língua portuguesa no contexto inclusivo da Estadual Arthur Riveiro Theodoro Sampaio; identificar as percepções dos docentes acerca da inclusão de alunos surdos em classes regulares, considerando as dificuldades encontradas e a aprendizagem dos alunos; e estimar o mérito dado ao ensino de português a estudantes surdos, considerando a necessidade de a LIBRAS ser priorizada no ensino inclusivo. Nesse ponto do estudo, são apresentados os dados coletados e as temáticas debatidas são teorizadas sob os seguintes eixos: Dificuldades encontradas; Mudanças institucionais e governamentais; Experiência com estudantes com deficiência auditiva; Classes regulares e inclusão de alunos; Desenvolvimento acadêmico; Trabalho pedagógico; Comportamento em classes regulares; Orientação para o trabalho; Atendimento Educacional Especializado; Participação da família; Contexto educativo bilíngue; Português e LIBRAS; e Experiências pedagógicas em contexto bilíngue.

Por fim, são apresentadas as conclusões, as recomendações, as referências e os apêndices relativos ao presente estudo. Espera-se que esses escritos tragam profundas reflexões sobre o atendimento disponibilizado aos estudantes surdos da Estadual Arthur Riveiro Theodoro Sampaio e de outras realidades educativas, em prol de se defender um ensino realmente inclusivo e equitativo.

CAPÍTULO I – ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A cada dia é maior a luta para combater a exclusão social e educacional dos surdos, eliminando as barreiras físicas, pessoais, educacionais, curriculares e de participação que esse grupo sofre. Progressivamente, os direitos e deveres sociais das pessoas com deficiência têm sido efetivados e, portanto, têm aumentado as ações que promovem sua participação na comunidade desde as esferas trabalhista, social e educacional.

Neste quadro de direitos, a comunidade surda tem sido tida em conta, dando-se importância às peculiaridades da sua identidade e ao papel da comunicação, em particular, das diferentes línguas gestuais. A formação de intérpretes, professores de língua de sinais e profissionais voltados para uma educação inclusiva é de grande relevância, principalmente para melhorar a compreensão de professores e alunos surdos e avançar nos processos de inclusão e desenvolvimento de surdos.

O progressivo progresso científico e social significa que o modelo médico e individual que prevaleceu por muitos anos no campo educacional, centrado no déficit do aluno, está sendo superado. Como diz Bisol et al. (2010), o modelo médico e individual vai gradualmente sendo superado, centrado no déficit ou carências do sujeito face à norma, e ganha relevância o modelo social, o que evidencia a necessidade de conhecer as circunstâncias e os fatores ambientais que dificultam ou favorecem o acesso e a participação de todas as pessoas na comunidade, tendo em conta que a diversidade funcional é um traço característico do ser humano.

Atualmente, como medida pioneira contra a persistente exclusão social desse grupo desde a antiguidade no campo da educação, crianças surdas e ouvintes são estimuladas a aprenderem juntas sem nenhum tipo de discriminação. A igualdade de oportunidades é buscada e isso se reflete nas leis educacionais dos últimos anos.

Assim, a força motriz desse modelo inclusivo está na ideia de que educar alunos surdos e ouvintes juntos nas escolas, com professores e intérpretes, estimula a comunicação e o entendimento mútuo. Desse modo, todos são beneficiários da educação. Para dar uma resposta educativa à criança surda na sala de aula regular, devem ser utilizadas metodologias e recursos didáticos adequados à disciplina e

para que isso seja possível deve haver um bom processo de formação e cooperação por parte do corpo docente.

Ademais, relevância da língua de sinais para os espaços de ensino ocupados por surdos é inegável, uma vez que antigos problemas, que há muito tempo vêm impedindo a escolarização dessas pessoas, podem ser resolvidos. Entretanto, é também verdade que, no cerne dessa discussão, surgem novas questões sobre a aprendizagem do surdo e sobre a escola, as quais, evidentemente, exigem novas reflexões dos pesquisadores da área da educação e das instituições escolares. O passo inicial é o reconhecimento do bilinguismo do surdo, porém, esse é só o começo de um intrigante e longo percurso de desafios e descobertas.

O imprescindível e o necessário acolhimento da LIBRAS como língua escolar e primeira língua do surdo dá esperança ao surdo e nos leva a pensar acerca das práticas e dos processos a serem formulados sob essa condição nova. Sobre ela, Teixeira (2009, p. 164) cita que:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é usada pela maioria dos surdos dos centros urbanos brasileiros e reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. É derivada da língua gestual francesa, por isto, é semelhante a outras línguas de sinais da Europa e da América. A LIBRAS não é uma simples gestualização da língua portuguesa, e sim uma língua à parte, como comprova o fato de que em Portugal usa-se uma língua de sinais diferente que é a língua gestual portuguesa (LGP).

A subjetividade do surdo e os processos ligados a ela revelam nuances antes não identificadas, diversas daquilo que se supunha ocorrer quando a língua de sinais, radicalmente, era recusada e as práticas de ensino, quase que de forma exclusiva, eram mediadas pela língua padrão. Entende-se que, com a modificação do modo de interação do mundo com os surdos, a forma como o surdo se relaciona com o mundo também mudará, nas leituras e nas apropriações que fará da realidade social em seu entorno.

Não negando que, ao surdo, a oralidade é imposta por vários interlocutores ouvintes, tecnologias e práticas de reabilitação, definidas como fonoterapia e prótese auditiva, afirmar que essa oralidade pode ser usada pela criança surda para o aprendizado da escrita seria errôneo.

Dado o enquadramento social em que o estudante surdo está inserido, é possível identificar que o atendimento a esses alunos pode se configurar como um problema a ser investigado cientificamente. Sobre isso, Gil et al. (2010) reflete que o problema científico é o ponto de partida de uma investigação, que demonstra a

existência de uma situação ou contexto sobre o qual vale a pena indicar e esclarecer diversos pontos. Assim, o problema é uma questão ou fato que precisa ser investigado para posteriormente oferecer propostas, soluções ou alternativas de melhoria.

Como já informado, o presente estudo se configura como uma investigação descritiva e, para Gil et al. (2010) os problemas estudados nesse tipo de estudo definem ou caracterizam fatos, objetos e fenômenos e que explicam a relevância ou necessidade de investigá-los.

De modo delimitador, o trabalho aqui desenvolvido restringe em uma análise em um espaço determinado, a saber, o Colégio Estadual Arthur Ribeiro, em Teodoro Sampaio, no estado de São Paulo. Dessa forma, em observação a esse lócus específico foi identificado um problema investigável: a percepção de que há em contextos educativos uma cultura de imposição da língua portuguesa em demérito da valorização, como primeira língua, da LIBRAS, indicando que há uma inversão inclusiva em curso.

Em decorrência da identificação desse problema, foi construída uma pergunta norteadora que guiou a consecução deste estudo, a saber, De que forma a língua portuguesa é ensinada no Colégio Estadual Arthur Ribeiro a estudantes surdos, considerando a importância de se manter a LIBRAS como primeira língua em contexto bilíngue?

Sobre a construção dessa pergunta, mais uma vez, Gil et al. (2010) traz importantes contribuições, afirmando que esta é a pedra angular de qualquer estudo, e, em uma pesquisa qualitativa, essas questões podem abranger amplas áreas de pesquisa como foi o caso desta investigação. Posto isso, as perguntas de pesquisa qualitativa costumam ser adaptativas, não direcionais e mais flexíveis, de modo que estudos com esse tipo de pergunta geralmente buscam “descobrir”, “explicar” ou “explorar” como pode ser evidenciado na estrutura linguística apresentada anteriormente.

1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Ao longo da história, a educação de surdos desenvolveu-se a partir de duas abordagens predominantes: a clínica e a socioantropológica. Bisol, Simioni e Sperb (2008) dizem que o modelo clínico desfrutou por muito tempo de uma alta estima

pela formação de crianças surdas, ele concebe a surdez como uma doença. Portanto, todas as suas práticas são voltadas para processos de reabilitação para atingir sua cura e aquisição da oralidade, o que resultaria na inclusão à comunidade majoritária (audição). Além disso, nessa abordagem, o surdo é visto em um nível inferior e, conseqüentemente, a reabilitação busca atingir o nível da maioria.

Por outro lado, Mo (2007) nos diz que na abordagem socioantropológica as pessoas são surdas não pelo que lhes falta, isto é, audição, mas pelo que são: pessoas com habilidades, própria língua, história, cultura; possuindo uma identidade que deve ser reconhecida e aceita em uma sociedade imersa na diversidade.

Como podemos constatar, a abordagem socioantropológica aborda uma nova concepção das diferenças humanas, assume que os indivíduos aprendem de forma diferente e em tempos e situações diferentes, e pretende uma escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos onde todos nos enriquecemos.

A abordagem socioantropológica da surdez implica a construção de sistemas educativos “inclusivos”; no entanto, isso só pode acontecer se as escolas regulares se tornarem mais inclusivas. Em outras palavras, se forem mais capazes de educar todas as crianças de sua comunidade, priorizando a equidade sobre a igualdade (Mo, 2007).

Esse modelo, então, defende que a instituição educacional deve acomodar as diferenças e não o contrário. Portanto, se queremos construir uma escola inclusiva e sem nenhum tipo de discriminação, Strobel (2009) diz que devemos superar a abordagem clínica da surdez, em que o surdo continua a ser visto como uma pessoa com deficiência que é às custas das decisões dos ouvintes que são quem decide sobre suas vidas.

Além disso, Ansay (2009) acrescenta que é necessário mudar o modelo de inclusão, onde a pessoa surda é quem se integra na comunidade majoritariamente ouvinte, sacrificando a sua identidade surda e as suas próprias subjetividades pessoais e culturais, para um modelo de inclusão em que os ambientes social, escolar e familiar são aqueles que se adaptam e desenvolvem imaginários coletivos coerentes com o respeito à diversidade.

Portanto, a abordagem do tema em baila acadêmica possui justificada importância, tendo em vista que a valorização da LIBRAS no espaço escolar deve ser uma preocupação de todos. Há de se ensinar a língua portuguesa, porém, na mesma medida, deve-se assegurar a valorização da cultura e da identidade do

estudante com deficiência auditiva a fim de se efetivar uma educação inclusiva e não integradora.

1.3 IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

A verdadeira inclusão social se torna possível mediante ao ensino língua de sinais, quer dizer, dos seus parâmetros de composição – em especial, de configuração de mãos. A criança surda, no processo de (re)construção da escrita, busca analisar o significante sinalizado e estabelecer comparação com o significante escrito, tentando, assim, identificar as similaridades.

Parece que o escritor surdo não estabelece relação entre o que é escrito e o que é falado, porém, é capaz de, pela língua de sinais, superar uma percepção generalizante, segundo a qual a escrita é formas de representação das coisas do mundo, e chegar a um entendimento de representação da linguagem. Tal evolução conceitual é de grande importância.

Entre os processos ligados à aprendizagem e à instituição escolar, a leitura e a escrita parecem demandar mais reflexões, especialmente porque dentre as práticas escolares e de aprendizagem, a leitura e a escrita despontam como as que mais exigem reflexão, sobretudo porque é mediante esses dois processos que o bilíngue se revela e se constrói.

Mesmo que intensivamente exposto a interações com a língua oral, o surdo não fará, quase, apropriação nenhuma dessa língua, pois que ela não é compatível com a sua realidade sensitiva. Porém, quando apresentada na modalidade escrita, a língua oficial é mais acessível às capacidades visuais do surdo, viabilizando o seu aprendizado.

Considerando-se que a primeira língua do surdo é a língua de sinais, deve-se destacar que o seu encontro com a escrita – língua oficial – é antecedido e propiciado pela língua de sinais. A criança surda terá chances melhores de apropriação consistente da escrita à medida que o seu acesso à língua de sinais for efetivo. Por conseguinte, a linguagem, para a maioria dos surdos, evolui por meio da língua de sinais, que alarga o campo de possibilidades conceituais e cognitivas para a categorização e nomeação da realidade, assim como atravessa os objetos de conhecimento com os quais esbarram.

Certamente, a escrita é o principal desses objetos, pois que, como a língua de sinais, contém conceitos de nomeação do mundo real. Porém, diferentemente desta e de outras línguas não escritas, aquela está “aprisionada” no seu papel, com possibilidades menores de natural contextualização. Assim, mesmo constituída de signos que transmitem conceitos, a escrita se manifesta de uma forma que atrapalha a construção de sentido, fazendo com que o surdo busque na língua não escrita insumos conceituais para dar sentido aos signos.

Para o surdo, a língua de sinais é um instrumento de interpretação e de produção de textos, frases e palavras na língua escrita, desempenhando uma função similar àquela da oralidade na apropriação da escrita pelo ouvinte. O acesso à escrita é facilitado, promovido e norteado pela primeira língua que a criança aprende, e é por isso, justamente, que se é levado a supor que ouvintes e surdos, quanto à construção da escrita, vivenciam coisas distintas. Os surdos, diferentemente do que o ocorre com os ouvintes, não aprenderão uma escrita cuja finalidade é representar a língua que usam para organizar o real.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Consoante a Lakatos e Marconi (2007), os objetivos da pesquisa científica descrevem o “o que” se pretende fazer e o que se seleciona para estudar, são abordagens que obtemos a partir das questões às quais eles tentam dar uma resposta.

Em uma pesquisa descritiva, como a que aqui apresentamos, a aplicação dos objetivos se configura como fundamental em todo o processo de pesquisa, pois os objetivos constituem a base principal e racional do objeto de estudo, neste caso, o ensino a estudantes surdos, para que, ao se cumprir os objetivos, a pergunta feita seja respondida, ou seja, se lembrar De que forma a língua portuguesa é ensinada no Colégio Estadual Arthur Ribeiro a estudantes surdos, considerando a importância de se manter a LIBRAS como primeira língua em contexto bilíngue?

Para as autoras, os objetivos e essas questões são os elementos que sustentam a pesquisa científica, que realiza a busca de conhecimento ou soluções para problemas científicos previamente identificados, como a percepção de que há em contextos educativos uma cultura de imposição da

língua portuguesa em demérito da valorização, como primeira língua, da LIBRAS, indicando que há uma inversão inclusiva em curso.

Dessa forma, os objetivos na pesquisa científica ajudam a melhorar o estudo porque nos permitem estabelecer contato com a realidade para melhor conhecê-la. Assim, o objetivo geral desta pesquisa se materializa da seguinte forma: caracterizar o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa como segunda língua junto a estudantes com surdez, considerando sua inserção em contexto bilíngue em LIBRAS a partir das experiências pedagógicas e práticas docentes desenvolvidas na Escola Estadual Arthur Riveiro, em Teodoro Sampaio, São Paulo.

Dada a amplitude da meta, foram estipuladas metas auxiliares a serem alcançadas ao longo da pesquisa. Sobre elas, Lakatos e Marconi (2007) definem que estes são metas que devem ser alcançadas para atingir o objetivo principal. Assim, os objetivos específicos costumam ser vários e diversos, enquanto o geral é apenas um e, como o próprio nome indica, com postura mais global.

Postas essas informações, serão apresentados, na sequência, os objetivos específicos que compõem a presente investigação:

OE 1 - Discorrer sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, considerando questões legais e históricas, e conceituando as particularidades da deficiência auditiva.

OE 2 - Examinar a educação disponibilizada em contexto brasileiro para estudantes com surdez, considerando processos históricos, políticas inclusivistas e processos avaliativos.

OE 3 - Determinar as implicações do ensino de língua portuguesa estudantes surdos, considerando o contexto de educação bilíngue e o processo de aquisição da LIBRAS

OE 4 – Descrever como ocorre o ensino de LIBRAS e língua portuguesa no contexto inclusivo da Estadual Arthur Riveiro Theodoro Sampaio.

OE 5 – Identificar as percepções dos docentes acerca da inclusão de alunos surdos em classes regulares, considerando as dificuldades encontradas e a aprendizagem dos alunos.

OE 6 – Estimar o mérito dado ao ensino de português a estudantes surdos, considerando a necessidade de a LIBRAS ser priorizada no ensino inclusivo.

1.5 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA

Como já foi evidenciado, o processo de investigação científica inicia-se, na maioria dos casos, com o conhecimento dos fatos, o que implica uma análise preliminar detalhada, agrupando-os segundo categorias de análise, destacando aquelas que são relevantes para a realidade estudada, neste caso, o contexto educativo inclusivo para estudantes com deficiência auditiva.

Dessa forma, a relevância científica refere-se à importância que o processo de pesquisa e seus resultados têm para o avanço do conhecimento, considerando a criação ou inovação em conhecimento básico ou aplicado com implicações teóricas, metodológicas ou operacionais. Destaca-se, no processo de atribuição da pertinência e relevância, a magnitude na produção de conhecimento e o fortalecimento do próprio sistema de investigação (Barral, 2007).

No encalço dessas considerações, a relevância social destaca-se sobre a produção de conhecimento de acordo com as demandas da sociedade, ou seja, a melhoria da vida social, abarcando os beneficiários diretos e indiretos do processo de pesquisa. Além disso, há, em seara acadêmica, a relevância contemporânea, em correspondência à validade do problema de pesquisa; seu significado atual; tendências e paradigmas que a sustentam e/ou contextualizam.

Assim, para se estabelecer o qual relevante é uma pesquisa científica, Barral (2007) defende que se deve, antes de tudo, fazer um levantamento de pesquisas que se aproximem da investigação a ser executada a fim de dar pertinência ao que será aprofundado. Outra preocupação é trazer um viés de ineditismo em prol de se contribuir de forma expressiva para a comunidade acadêmica, e, no caso deste estudo, para a comunidade escolar surda.

Diante desses fatos, foi consultada presencialmente a biblioteca da Universidade de São Paulo – USP com o intento de se localizar estudos (Teses e

Dissertações) que versassem sobre a deficiência auditiva em contexto de Educação Básica. A primeira pesquisa localizada intitulada como Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996 foi escrita por Prieto (2000). A pesquisa doutoramento desenvolvida objetivou investigar a evolução do atendimento educacional especializado de alunos com necessidades educacionais específicas, no município de São Paulo, enfatizando a organização e implantação de recursos especiais junto a escolas municipais, no período de 1986 a 1996.

A fim de materialização, Prieto (2000) realizaram uma vasta análise documental e de conteúdo dos textos legais e documentos oficiais, com o propósito de verificar se os princípios defendidos encontravam amparo nas propostas de atendimento educacional apresentadas.

Os resultados encontrados pelos pesquisadores indicaram que:

Na reconstrução da trajetória da educação especial constatou-se que, desde meados da década de 40, o município de São Paulo tem prestado atendimento educacional e/ou médico-terapêutico aos que apresentam necessidades educacionais especiais. A partir da administração Jânio da Silva Quadros (1986-1988) as propostas de atendimento educacional especializado seguiram duas direções: uma passou pela ampliação do atendimento educacional de portadores de deficiência auditiva em escolas municipais de educação especial e, ainda, pela manutenção de convênios com instituições especializadas privadas; outra que propôs o atendimento desses alunos nas escolas regulares, com respaldo de recursos especiais (Prieto, 2000, p. 1).

A pesquisa de Prieto (2000) foi fundante para a consecução do presente estudo, pois traz de modo detalhado o processo de migração da visão essencialmente clínica que se tinha para os estudantes surdos para a visão prioritariamente educativa.

A segunda pesquisa encontrada foi a de Souza (2010), denominada de Surdo-cegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do Programa Atendimento Domiciliar & Famílias Apoiadas, que buscou principalmente:

[...] identificar as orientações e estratégias, utilizadas com as famílias no atendimento em ambiente domiciliar, que ajudaram seus filhos com surdo-cegueira ou com deficiência múltipla sensorial a alcançarem habilidades em atividades de vida autônoma e social (Souza, 2010, p. 1).

Com um detalhado aprofundamento do que é ser um estudante com limitações educativas, foi possível conhecer melhor a deficiência auditiva e abrir os estudos para futuras pesquisas, envolvendo o complexo contexto surdo-cegueira no

meio educativo. A pesquisa de mestrado de Souza (2010, p. 1), de modo muito cuidadoso e extremamente humano, revelou que:

A análise dos dados mostrou os maiores ganhos na comunicação e participação dos alunos nas atividades propostas nas visitas e no dia a dia, também evidenciou as estratégias que trouxeram maiores resultados durante a realização das atividades e ajudaram a melhorar a participação dos alunos, como a adoção e efetivação pelas mães da: implementação de rotina e manutenção de sequências nas atividades, organização das atividades realizadas, organização de utensílios e materiais utilizados, sistematização e implementação de formas de comunicação expressivas e receptivas. A investigação assinalou dificuldades das famílias, para a implementação de algumas orientações e estratégias, devido a questões relacionadas a condições de saúde e a distúrbios de comportamentos de seus filhos.

Com esses resultados, fica evidente que a escola precisa ser suportada pelas famílias a fim de se obter um trabalho realmente efetivo e inclusivo para os estudantes com deficiência auditiva e, especificamente, junto a alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial.

Por fim, a última pesquisa localizada, a dissertação de Shimono (2008) chamada como Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência, buscou compor um estudo sobre as histórias de vida de pessoas com deficiência incluídas no mercado formal de trabalho, apresentando depoimentos de pessoas bem sucedidas no processo de inclusão e suas trajetórias entre a vida escolar e o trabalho.

Tais escritos foram primais para esta pesquisa, pois lança o olhar para os efeitos da escola junto àqueles que possuem necessidades educativas específicas, como o caso dos estudantes surdos. A investigação de Shimono (2008, p. 1) envolveu pessoas com deficiência física, auditiva, visual e intelectual, chegando à conclusão de que:

[...] o acesso à educação como garantia de inserção no mercado formal de trabalho. Destaca a importância do papel desempenhado pela família nesse processo. A trajetória bem-sucedida não exclui experiências de discriminação vividas na escola e no trabalho. A autonomia das pessoas com deficiência facilita sua integração no ambiente, conduzindo ao enfrentamento das barreiras do preconceito. A reação contra os estereótipos da deficiência e o respeito às diferenças, favorecem a inclusão social.

Portanto, observa-se que o universo utilizado como base de levantamento de dados, a biblioteca da Universidade de São Paulo – USP, conta com um número muito reduzido de pesquisas envolvendo questões educativas específicas para os estudantes com deficiência auditiva, confirmando que há uma imperiosa

necessidade de se investigar, no contexto geográfico de São Paulo, como são efetivadas às ações educativas, envolvendo alunos com surdez.

1.6 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO: GIROLAMO CARDANO

A primeira pessoa que pensou que um surdo poderia ser educado foi Girolamo Cardano, nascido em 1501, que disse que os sinais manuais poderiam ajudar os surdos a se comunicarem com os ouvintes. Como ele era médico, ele conhecia muito bem todos os órgãos dos sentidos e, como pessoa, queria que as pessoas pensassem de maneira diferente do que pensavam até agora. Ele disse que os surdos podiam ouvir lendo e falar escrevendo.

Antes de Cardano, havia outras pessoas que opinavam sobre os surdos. Aristóteles dizia que os surdos não podiam raciocinar. Hipócrates de Cos disse que a surdez é uma doença, e que só Deus poderia curá-la. Até o século XV, a Igreja Católica acreditava que a educação era receber as ideias que Deus nos dizia. Como Deus nos disse por meio da fala, e o surdo não podia ouvi-lo, o surdo estava longe de Deus. Portanto, a Igreja acreditava que os surdos não tinham alma. E se ele não tivesse alma, eles não encontrariam um motivo para educá-lo. Naqueles momentos o surdo não tinha esperança.

No século XVI, Pedro Ponce de León estudou o pensamento de Cardano, e utilizou um sistema para ensinar crianças surdas, através de sinais manuais associados a objetos reais, desenhos dos objetos. Ao mesmo tempo em que ensinava o sinal do objeto e o desenho do objeto, ensinava a escrever a palavra. Alguns de seus alunos sabiam ler e escrever.

A Igreja Católica se confundiu na educação dos surdos. A Igreja dizia que a única forma de saber se o surdo tinha alma era louvar a Deus por meio da palavra falada. Mais tarde decidiu-se que os surdos poderiam usar um código cinésico, mas os surdos tiveram que sofrer essas situações até 1950.

Até o Renascimento, os surdos eram considerados incapazes de aprender a falar e de serem educados. A partir do século XVI, alguns filósofos e educadores começaram a reconsiderar essa situação. O monge beneditino espanhol Pedro de Ponce foi considerado o primeiro professor de alunos surdos. Em 1620, Juan Pablo Bonet, outro espanhol, escreveu o primeiro livro sobre a educação de surdos. O livro continha um alfabeto manual semelhante ao usado hoje. Durante o século XVIII

foram abertas escolas na França (abade Charles Michel de l'Épée) e na Alemanha (Samuel Heinicke).

Desde então, persiste o conflito quanto à educação das crianças surdas por meio de procedimentos orais (leitura labial e linguagem, segundo l'Épée) ou manuais (língua manual e língua de sinais, segundo Heinicke); cada escola também estudou os métodos da outra.

A surdez não afeta a capacidade intelectual ou a habilidade de aprender de um indivíduo. No entanto, a criança surda perde o estímulo linguístico das crianças normais e o atraso na aprendizagem da língua pode fazer com que ela fique com dificuldades na escola. Esse atraso tende a ser cumulativo e o adolescente surdo pode somar 4 ou mais anos de atraso escolar. Mas se a criança surda receber estímulo linguístico precoce por meio da língua de sinais, ela terá desempenho escolar normal.

Cada vez mais, a filosofia da comunicação total está sendo usada nas escolas para surdos. Esta filosofia encoraja o uso combinado de todos os tipos de métodos de comunicação apropriados para a criança surda: linguagem falada, leitura labial, linguagem gestual, LIBRAS, ortografia com os dedos, expressão artística, mídia eletrônica, mímica, gestos, leitura e escrita.

Soletrar com os dedos é um sistema no qual a mão adota formas e posturas correspondentes ao formato das letras do alfabeto; poderia ser chamado de 'escrever no ar' (língua de sinais). A LIBRAS é baseada em gestos e regras gramaticais que compartilham um terreno comum com a linguagem escrita. Os sinais são equivalentes a palavras com significados concretos e abstratos.

Assim, os signos são executados com uma ou ambas as mãos, que adotam formas e movimentos diversos. Relações espaciais, direções e orientações dos movimentos das mãos, bem como expressões faciais e movimentos corporais, constituem a gramática da LIBRAS.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO ESPECIAL E CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A SURDEZ

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pela multiplicidade de questões que suscita, a Educação Especial, para Parpinelli (1997), é um assunto que gera muito interesse, já que é enfocada numa perspectiva globalizante, tendo, nos princípios de inclusão e de normalização, a base de reflexões sobre a prática educativa, na qual a ação pedagógica acontece em um tempo específico, com prazo para acabar.

Para o autor, a Educação Especial em seu processo de Educação é reabilitar, tem início na avaliação diagnóstica após este longo caminho será percorrido, sendo necessário estabelecer etapas à medida que o percurso for sendo vencido, atingindo objetivos sucessivos e cumulativos.

Parpinelli (1997) vai além, ao afirmar que a Educação Especial conta com etapas que são assim subdivididas: Educação Precoce:- atende crianças com necessidades específicas de 0 a 3 anos, seu objetivo é facilitar o desenvolvimento de suas potencialidades; Educação Acadêmica:- atende crianças de 3 a 14 anos, seu objetivo é o ajustamento social; Educação profissionalizante:- atende educando de 14 anos em diante, o objetivo principal é desenvolver habilidades e aptidões para o trabalho (Parpinelli, 1997).

Todavia, a corrente Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional) versa sobre a Educação Especial, tendo-a como uma modalidade da educação escolar que é, preferencialmente, ofertada na rede regular de ensino, para indivíduos com necessidades educacionais específicas.

A Educação Especial perpassa, assim, todas as etapas do ensino, indo da Educação Infantil ao Ensino Superior. Encontrar-se-ão, nesta seção, legislações, experiência pedagógicas, nomes de entidades, artigos, entrevistas e outros recursos congêneres que serviram de base para o desenvolvimento deste estudo e para a abordagem do tema proposto (Brasil, 1996).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), nas suas últimas decisões, tem revelado maior interesse em relação aos direitos, no campo do sistema educacional, das pessoas com necessidades específicas, pautando por dados do Censo Escolar de 2003.

No supracitado censo, produzido pelo MEC e pelo INEP, no Brasil, o atendimento inclusivo aumentou, indo de 24,7%, em 2002, para 28,7%, em 2003. Ou seja, em um ano apenas, o número de matrículas de alunos com necessidades específicas aumentou em 30,6%. Tanto em escolas específicas quanto em classes específicas, o atendimento separado, de 75,3%, caiu para 71,3%, tendendo à diminuição.

O desenvolvimento afetivo, o desenvolvimento intelectual e a função motora estão, na criança, intimamente associados. Levando isso em consideração, a psicomotricidade busca destacar a importância da relação existente entre a afetividade, a mente e a motricidade no corpo humano, permitindo, mediante uma técnica de ensino, a total abordagem da criança.

A criança, para a formação da sua personalidade, tem como elemento essencial o esquema corporal. Trata-se da representação relativamente diferenciada, científica e global que o indivíduo faz do seu corpo. Para o seu bem-estar, precisa conhecer bem o seu próprio corpo e poder usá-lo não só para se movimentar, mas ainda para agir no mundo. Assim, a coordenação psicomotora era ligada diretamente à expressão corporal, pois que todo movimento possui um sentido psicológico de sensações (Gatto; Tochetto, 2007).

As pessoas, quando se movimentam, expressam sentimentos, tais como frustração, euforia, prazer e desagrado, enquanto o seu estado emocional. A criança vai, então, desde seus primeiros gestos, construindo uma memória afetiva. Conforme o indivíduo vai aprendendo a dominar melhor seus sentimentos e o seu corpo, de maneira gradativa, no meio social, ele se conduz de forma mais confiante e segura, percebendo como se comportar em processos sociais e educativos.

Mediante exercícios psicomotores, especialmente em prática lúdica e em jogos, a criança explora o mundo ao seu redor, adquirindo noções espaciais, formulando seu espaço psíquico, dominando seu corpo e elaborando suas afetividades.

Horta (1998) explica que a educação, enquanto um direito social, teve sua importância reconhecida tardiamente. Isso ocorreu, nomeadamente, na modernidade, quando, com a ascensão da burguesia, com os Estados nacionais e com a filosofia individualista e racionalista, passou a ser vista como um direito humano. Essa demora é explicada pelo fato de as sociedades de então, diante da

opressão do Estado e da Igreja, lutarem pela liberdade de pensamento e não por outros valores, como pelo direito à educação.

No Brasil, na inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, Santa Catarina foi o estado pioneiro. O governo catarinense, em 1988, instituiu uma política de inclusão de alunos dessa modalidade de ensino. Para tanto, definiu um plano de trabalho chamado “Matrícula Compulsória”, forçando todas as escolas públicas a aceitarem a matrícula de aluno deficiente.

Conforme o artigo 8 da Lei Federal n.º 7.853/1989, a recusa de alunos com deficiência é crime. O estado do Paraná, com a Deliberação n.º 20/1986, estabeleceu normas para a Educação Especial no sistema de ensino regular, fundando cursos formativos para professores, orientando programas e desenvolvendo modalidades favoráveis à inclusão do aluno com necessidades específicas na comunidade escolar.

Aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, a Declaração de Salamanca fez com que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino regular passasse a ser vista como a reforma social mais importante para a garantia de igualdade oportunidades e para a democratização do ensino.

Na escola, a inclusão de deficientes depende de certas adequações, isto é, da realização de mudanças no espaço físico da instituição e nos materiais didáticos, assim como alguns cuidados a serem tomados no convívio diário.

Para uma inclusão efetiva, o primeiro passo é fazer com que os pais entendam que devem colaborar com a escola, quer dizer, que precisam ajudar seus filhos a se desenvolverem. O sistema de ensino comum, frequentemente, é apontado pelos defensores à educação inclusiva como um sistema de segregação, contudo, vê-se que, nos últimos anos, a preocupação com a inclusão vem crescendo nesse meio.

Partindo de uma compreensão sócio-histórica da realidade, Vygotski (1999a) sublinha o valor do social na formação do sujeito, dando enfoque à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Ele defende que este não ocorre somente numa dimensão biológica, mas, e sobretudo, depende da aprendizagem, que transcorre na interação com o mundo. Com base nisso, o autor enxerga as deficiências em dois aspectos: problema biológico (primário) e condição social (secundário).

O professor, para propiciar o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais específicas, precisa observar o aspecto secundário da deficiência: a condição social do deficiente. Seu dever não é diagnosticar o aluno, mas sondar sua condição, a fim de perceber seus limites, reconhecendo a exclusão e o preconceito.

Para Vygotski (1999b) o universo social tem fundamental importância no processo de constituição do sujeito, portanto, a mediação do professor é crucial, nessa mesma constituição.

Portanto, no processo de ensino e de aprendizagem, o papel desempenhado pelo professor é de fundamental importância, pois ele é o mediador, antecipa o desenvolvimento do aluno e cria estratégias para que ele, com a sua ajuda, consiga construir significados para o seu mundo.

2.1.1 Histórico da educação especial no Brasil (períodos)

A Educação Especial brasileira foi iniciada no século XIX, quando algumas pessoas começaram a criar serviços voltados para o atendimento a deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais. Tais providências, no entanto, consistiram em iniciativas privadas e oficiais isoladas, que buscaram atender ao desejo de certos educadores por uma assistência desse tipo, reservada a pessoas com necessidades específicas.

No Brasil, a “educação especial”, a “educação dos excepcionais” ou a “educação de deficientes”, na perspectiva inclusiva, ocorreu no interior da política educacional, no fim da década de 50 e começo da de 60. Existem, na história da Educação Especial brasileira, dois importantes períodos, os quais são assinalados pela abrangência e pela natureza das ações apreendidas em favor do acesso à educação por deficientes: 1º) de 1854 a 1956 – período marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; 2º) de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional (Mazzotta, 1995).

No segundo período, conforme Mazzotta (1995) fica evidente, especificamente no fim da década de 50, a atuação do governo na criação de campanhas próprias para a garantia do atendimento de pessoas com necessidades específicas.

Por meio da pesquisa a teoria empreendida, chegou-se à delimitação de dois períodos históricos importantes para a Educação Especial. Como visto, esta

apareceu, pela primeira vez, no âmbito das políticas educacionais no Brasil, somente no segundo período aqui registrado.

2.1.1.1 Primeiro período - 1854 a 1956

No início da segunda metade do século XIX, Precisamente em doze de setembro de 1854, o imperador D. Pedro II consolidou a principal medida de recepção escolar especial. Foi fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Jimenez, 1994). A criação deste local foi devida, maiormente, ao brasileiro José Álvares de Azevedo, lembrado como o primeiro professor cego do país. Ele foi instruído em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos, criado, no século XVIII, por Valentin Haüy.

Por conta do sucesso obtido por Azevedo na educação de Adélia Sigaud, filha do médico da família imperial, o dr. José Xavier Sigaud, o interesse e a atenção do Conselheiro Couto Ferraz, Ministro do Império, foram despertados.

D. Pedro II, portanto, teria sofrido a influência do referido Conselheiro, criando, naquele ano, a primeira instituição de ensino brasileira voltada para o atendimento de deficientes físicos visuais. Para a direção da entidade, foi indicado o dr. Sigaud (Jimenez, 1994).

Em 17 de maio de 1890, quando já estabelecida a República, o chefe do governo provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, publicaram o Decreto n.º 408, mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos (Jimenez, 1994).

Essa não seria a última mudança de nome que o Instituto sofreria, no dia 24 de janeiro de 1891, mediante o Decreto n.º 1.320, uma nova designação foi definida para a instituição, passando a ser chamada Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a Benjamin Constante Botelho Magalhães, ex-diretor da escola e professor notável de matemática.

Três anos depois da criação do referido Instituto, no dia 26 de setembro de 1847, com a publicação da Lei n.º 839, o Imperador D. Pedro II deu ares, no Rio de Janeiro, ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM).

Foi devido ao empenho de Ernesto Hüet que essa escola foi criada. Tendo atuado como diretor e professor no Instituto de Bourges, o francês Hüet veio para o

Rio de Janeiro em 1855. Com as suas qualificações, foi indicado ao Marquês de Abrantes, por meio do qual conheceu o Imperador.

D. Pedro II recebeu com muita simpatia os projetos de Hüet, que eram os de fundar aqui no Brasil uma escola de "surdos-mudos".

O Imperador lhe deu, então, uma missão, que lecionasse para dois alunos no Colégio Vassimon. Em outubro de 1856, Hüet, tendo obtido sucesso nos seus métodos e ocupado todo o prédio com alunos, viu a concretização do IISM.

Em 1957, cem anos depois, por meio da Lei n.º 3.198, o título de instituto passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Gonçalves, 1994).

Algum tempo depois, em ambos os institutos, foram criadas oficinas de aprendizagem de ofício. As meninas cegas podiam aprender tricô e os meninos podiam aprender encadernação e tipografia. Para deficientes auditivos, havia oficinas de douração, pautação, encadernação e sapataria (Gonçalves, 1994).

Era, ainda, uma medida de baixa amplitude social e pouco eficiente. No ano de 1872, o Brasil tinha uma população de 11.585 surdos e 15.484 cegos, porém, apenas 17 deficientes auditivos e 35 deficientes visuais recebiam atendimento especial. Contudo, a experiência do INES e a do IBC abriram caminho para a discussão do ensino de pessoas com necessidades específicas. O que ocorreu em 1883, no 1º Congresso de Instrução Pública, por convocação do Imperador.

Os incentivos financeiros que os institutos recebiam, à época, retratam o seu prestígio diante do Governo Central, ao qual eram diretamente vinculados. (Gonçalves, 1994). No Segundo Império, outras ações voltadas para o atendimento médico-pedagógico e pedagógico de pessoas com necessidades específicas foram empreendidas, conforme registros históricos.

O Hospital Estadual de Salvador, em 1874, deu início à oferta de assistência a deficientes mentais. No entanto, não obstante seu caráter médico, pode-se dizer que também se tratava de uma assistência educacional, isto é, de um serviço médico-pedagógico.

A sociedade brasileira, ao longo do século XX, passou a demonstrar maior interesse na educação de deficientes. Corroboram isso a produção e a publicação de trabalhos científicos acerca do assunto.

2.1.1.2 Segundo período- 1957 a 1993

O Governo Federal só assumiu, de forma explícita, o atendimento educacional de pessoas com necessidades específicas a partir da criação de campanhas com finalidades específicas. A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, de 03 de dezembro de 1957, foi a primeira a ser lançada. Introduzida no INES, sua finalidade foi, pelos meios disponíveis, promover serviços assistenciais e educacionais, em sentido amplo, para toda a comunidade nacional (Gonçalves, 1994).

Em articulação com o Instituto Benjamin Constante, no ano de 1958, concebeu-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Um ano e meio depois, a Campanha sofreu, na sua estrutura, algumas modificações. O Decreto n.º 48.252, de 31 de maio de 1960, desvinculou-a do IBC e a subordinou ao Gabinete do Ministro de Educação e Cultura, com a designação Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). O cargo de diretora executiva do CNEC foi assumido, em 1962, pela professora Dorina de Gouvêa Nowill (Gonçalves, 1994).

Por influência de movimentos sociais coordenados pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e pela Sociedade Pestalozzi, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) foi outra campanha originada em 1960.

No Brasil, a primeira vez que a Educação Especial apareceu na legislação foi na LDB n.º 4.020/61, quando estabelecido que a educação de pessoas com necessidades específicas deveria, dentro do possível, fazer parte das obrigações do sistema de ensino nacional.

No a institucionalização da Educação Especial ocorreu no país, então, nos anos 70, quando encetado, pelo Governo Central, um processo de centralização administrativa e de coordenação política. Previu-se, na Lei n.º 5.692/71, que alunos excepcionais, isto é, superdotados ou com deficiência mental, deveriam receber tratamento diferenciado. Com o Decreto n.º 72.425/73, foi criado, pelo presidente Emilio Garrastazu Médici, em associação com o MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para a centralização e para a coordenação de ações políticas educacionais.

Foram extintas, assim, com a sua criação, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais e a Campanha Nacional de Educação de Cegos.

O CENESP, por sua vez, teve revertido todo o acervo patrimonial e financeiro das supracitadas campanhas. Tendo existido até 1986, foi um órgão que, no seu percurso, manteve uma atuação política centralizadora, dando prioridade à transferência de recursos financeiros públicos para instituições privadas de ensino (Lafon; Venter; Genin, 1999).

Criada em 1986, pela Presidência da República, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) tinha por finalidade a coordenação de medidas, atividades e assuntos concernentes a pessoas com necessidades específicas. A CORDE, no ano de 1989, foi passada para o Ministério da Ação Social e, no MEC, a Educação Especial ficou limitada à atividade de coordenação, o que reduziu a sua capacidade de exercer influência política (Lafon; Venter; Genin, 1999).

Em 1986, com a extinção do CENESP, fundou-se a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Anexada ao MEC, enquanto órgão direção superior e centralizador, a SEEPS basicamente assumiu as estruturas e as competências do CENESP, tendo sido dissipado somente o Conselho Consultivo.

O MEC passou por uma reestruturação no dia 15 de março de 1990 e a SEESP ficou extinta. A Secretaria Nacional da Educação Básica (SENEB) assumiu, então, a responsabilidade sobre os assuntos da Educação Especial.

O Decreto n.º 99.678/90, ao aprovar a estrutura regimental do MEC, criou o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), que incluído como órgão vinculado ao SENEB, com atribuições relativas à Educação Especial. O Instituto Nacional de Educação dos Surdos e o Instituto Benjamin Constant ficaram, por efeito, ligados à SENEB, porém, apenas em matéria de supervisão ministerial, não perdendo a sua autonomia.

Com a derrubada do presidente Fernando Collor de Mello, no fim de 1992, os ministérios foram reorganizados e a SEESP reapareceu, agora enquanto um órgão específico do Desporto e do MEC. Em relação à colocação e à orientação da SEESP, entre 1990 e 1992, nota-se uma grande oscilação. As mudanças frequentemente processadas nesse período refletem diferentes visões política, resultando em desdobramentos nos setores educacional, administrativo e financeiro.

Tais acontecimentos demonstram como a Educação Especial tem sido vista, na história das políticas públicas brasileiras, como uma questão secundária, marcada por diversas interrupções e redirecionamentos.

Todavia, percebe-se também que, nos anos 90, os debates em torno da educação de deficientes crescem em importância e passam a receber novos olhares.

A mais recente LDB n.º 9.394, de 1996, em seu Capítulo V, determinou que a educação de pessoas com necessidades específicas deve ocorrer, de maneira preferencial, na rede de ensino regular, apontando para uma nova visão sobre a necessidade de inclusão social dessas pessoas, que deveria ser iniciada pela educação.

No Senado e na Câmara, a referida lei passou por um processo longo de gestação, sendo homologada graças ao empenho e às interferências do professor Darci Ribeiro, levando o seu nome justamente por isso. Em 2002, no dia 24 de abril, teve-se a sanção da lei que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e outras formas de expressão ligadas a ela como meio legítimo de comunicação (Nova Escola, 2006).

É fundamental, no entanto, que medidas de inclusão social do deficiente sejam muito bem pensadas e sistematizadas, para os direitos dessas pessoas sejam devidamente observados.

Para tanto, no levantamento da bandeira da inclusão social para pessoas que, historicamente, sofreram com a segregação e com a exclusão nos mais diversos espaços e segmentos da sociedade, a realização de um exame responsável é indispensável. Logo, fica evidente a necessidade de pesquisadores e de educadores se unirem para discutirem e pesquisarem esse tema, em todas as modalidades e níveis de ensino.

Assim, a inclusão social é um processo lento e gradativo, isso porque, para que de fato ocorram séculos de práticas e de concepções preconceituosas bem arraigadas precisam ser dissolvidos.

2.2 SURDEZ

A surdez consiste, basicamente, numa limitação da percepção de sons, podendo, de acordo com o grau de supressão da audição, envolver tipos diferentes de deficiência. Essa perda é constatada por meio de exames captam a intensidade do som percebido pelo indivíduo em cada um de seus ouvidos. O audiômetro é o instrumento utilizado para na medição da sensibilidade auditiva das pessoas.

O *debel* é a unidade de medida da disfunção auditiva. Têm uma audição “normal” aquelas pessoas que captam sons entre 10 e 20 db. Por outro lado, aquelas que captam sons entre 21 e 39 db têm uma limitação auditiva “leve”, sendo “moderada”, quando entre 40 e 70 db, “severa”, quando entre 71 e 90 db, e “profunda” se superior à 90 db (Brito, 1997).

Há, no sistema auditivo do ser humano, três estruturas básicas, as quais funcionam de maneira harmoniosa e bem ajustada, são elas: mista, neurosensorial e condutiva:

- Condutivas - são aquelas em que há qualquer interferência na condução do som do ouvido externo ou médio para o ouvido interno.
- Neurosensoriais - quando há lesão ao nível do ouvido interno, vias auditivas nervosas e centrais, que impedem a transmissão de som.
- Mistas – são aquelas em que a lesão aparece ao nível do ouvido externo e/ou médio, associada ao ouvido externo e/ou vias auditivas.

A habilitação/reabilitação dependerá da análise de deficiência dentro da amniotese, ou seja, em que época ocorreu a perda, se ela é congênita ou adquirida e, neste caso, se ocorreu antes ou após a aquisição da linguagem, embora segundo (Marchesi et al., 1995), em um terço das pessoas surdas não é possível diagnosticar com exatidão a causa da surdez.

Para a percepção de estímulos ambientes e para a aquisição de linguagem, a audição é um dos mais importantes canais, posto que possibilite a captação de informações sensoriais. Assim sendo, a surdez consiste na privação da capacidade sensorial do ser humano, cujos sintomas mais comuns é a reação incomum a sons.

Quanto mais idade a criança tiver quando ocorrer a perda auditiva maior experiência ela terá com o som e a com a linguagem oral e, conseqüentemente maior facilidade terá na sua evolução linguística.

A disfunção auditiva, na perspectiva pedagógica, pode atrapalhar no desenvolvimento da linguagem. Para cada grau de perda, há comportamentos e dificuldades características, reconhecíveis pelo professor em sala de aula.

A inserção de crianças com capacidade auditiva limitada no sistema de ensino regular requer clareza sobre as dificuldades que, durante o processo de ensino e aprendizagem, podem ser manifestar.

O indivíduo de perda auditiva leve (21 a 39dB), este geralmente apresenta dificuldades para discriminar os sons da fala, principalmente quanto á distancia,

sendo comum apresentar trocas ao falar, ler ou escrever. Por vezes, estes alunos são vistos pela escola e pelos professores, como alunos desatentos, uma vez que podem frequentemente solicitar a repetição do que lhes são falados. Essa perda, embora possa ocasionar problemas fonoarticulatórios, não impede a aquisição e o desenvolvimento normal da linguagem oral, dando condições ao aluno de frequentar a rede regular de ensino, com indicações para atendimento fonoaudiólogo quando necessário.

O indivíduo que sofre de perda auditiva moderada, com sensibilidade entre 40 e 70 db, comumente tem problemas para discriminar sons de fala em lugares muito barulhentos e para compreender, mesmo em ambientes calmos, frases mais complexas. Apresentam, ainda, atrasos no desenvolvimento da linguagem, com disfunções fonoarticulatórias, de modo que o professor, para facilitar a compreensão do aluno, precisa falar mais alto que o normal. A linguagem desses alunos tem uma estrutura diferente, quer dizer, revela acréscimos e/ou omissões de palavras e/ou silábicas, discordâncias verbais e nominais e ausência de flexão adjetiva e substantiva. Detectadas as dificuldades, mesmo frequentando o ensino regular, o aluno deverá ter um atendimento especializado, para que consiga superar essas barreiras e se desenvolver como os demais.

Por sua vez, o indivíduo com perda auditiva profunda precisará de um atendimento específico, contínuo e sistemático, a fim de que consiga adquirir, concomitantemente, o ensino regular ou em uma instituição especializada, a linguagem sinalizada e a oral. Portanto, tendo a linguagem oral completamente comprometida, esse aluno geralmente tem muita dificuldade para estrutura a linguagem, para organizar ideias, para produzir fonemas e para dominar conceitos verbais, impossibilitando, praticamente, a comunicação clara com outras pessoas.

2.2.1 A deficiência auditiva

A limitação do indivíduo com surdez é de sensibilidade auditiva. Para ouvintes comuns, isto é, para pessoas que ouvem normalmente, é difícil imaginar como é estar em um mundo sem palavras e sem som. Como interagir com uma realidade em que o som é colocado como o único elo entre o mundo interno da pessoa e o mundo externo e os mundos internos das demais pessoas?

Em uma revisão dos trabalhos sobre deficiências auditiva, Neves (1987, p. 31) constatou uma:

[...] ênfase grande no diagnóstico e na reabilitação da surdez que obscurece o exame de outros aspectos do processo de desenvolvimento do sujeito, como a sua habilidade motora e a expressão de suas emoções, por exemplo. Ademais, não se valoriza a potencialidade dessas pessoas, tão pouco é estimulada.

Verifica-se, com base nisso, que o deficiente auditivo necessita de um tratamento voltado para seu desenvolvimento, no qual a criança seja vista inserida em um contexto social, como um todo.

Assim, como todo bilíngue, o surdo, na língua que mais domina, busca encontrar os elementos de significação da outra língua, aproximando de forma interessante e inevitável as línguas. O confronto – ou encontro – entre as línguas é comum e evidencia as especificidades e as riquezas do mundo discursivo do bilíngue.

Desse modo, Maher (1997) destaca a relação assimétrica e conflitante que, frequentemente, define a existência de línguas diferentes na vida do bilíngue e diglósico, de modo que, na vida do seu usuário, uma e outra disputam posições e funções. Os surdos, em específico, que não podem ter acesso sensorial à língua oficial brasileira na modalidade oral, têm como “protagonista” dessa relação a escrita.

2.2.1.1 Aspectos psicológicos do deficiente auditivo

Alguns autores auxiliam na compreensão da influência da deficiência auditiva na vida psíquica dos indivíduos. Grunspum (1997) descreve, com extensa revisão bibliográfica, os distúrbios que acontecem com mais frequência na deficiência auditiva: distúrbios de atenção (hiperatividade e impulsividade); desordens afetivas (depressão); autismo; psicoses (esquizofrenias e psicose maníaco-depressiva).

Ainda Grunspum (1997) assinala que:

Os distúrbios da personalidade e do desenvolvimento afetivo do surdo-mudo são frequentes, porque a criança surda precoce é submetida a uma das maiores dificuldades que podemos imaginar, comunicar-se com o mundo organizado em função da linguagem (Grunspum, 1997, p. 15).

Marzolla (1996) estudou os efeitos da surdez congênita no psiquismo e observou que estes pacientes apresentam forte caráter defensivo; explica como a exclusão pode ter contribuído para este estado:

O sujeito tende a atribuir à sua deficiência o estatuto de incompletude: ser ouvinte/falante é hipervalorizado. Seu aspecto "surdo" o diminui e, portanto, precisa ficar escondido. Tem a ilusão de que nós, ouvintes, somos completos. Decorre disso a hipótese de que estes sujeitos tenham construído uma personalidade com forte caráter defensivo (MARZOLLA, 1996, p. 36).

Souza (1990), estudou os aspectos dinâmicos e estruturais da personalidade desses pacientes, através do teste das pirâmides coloridas de *Pfister*, levantando as seguintes características: ansiedade, insegurança, impulsividade, agressividade, dificuldade de contato, de lidar com a afetividade e de expressar emoções.

Ainda Souza (1990, p. 37) relata que:

A partir dessas pesquisas, observou-se o impacto da deficiência auditiva no desenvolvimento psicológico das crianças portadoras de deficiência auditiva. Contudo, não se pode afirmar que as crianças apresentam distúrbios emocionais porque são deficientes auditivas. Hoje, sabe-se que as organizações neuróticas e psicóticas infantis são resultantes de uma série de fatores e situações. Ou seja, interatuam entre si os fatores congênitos e hereditários com as experiências infantis, que serão influenciados pelos diversos fatores atuais ou desencadeantes, produzindo os sintomas.

Nesta direção, Shakespeare (1977) faz um alerta para que não se generalize, atribuindo todos os comportamentos a uma consequência da deficiência: a pessoa deficiente tem forças e fraquezas, condutas que são afetadas pela deficiência e condutas que não o são.

Marzolla (1996, p. 36) também pensa assim, considerando que há muitas diferenças na maneira como cada pessoa vivencia a surdez, quer dizer, os sujeitos e as famílias atribuem significados distintos à deficiência auditiva.

Dito de outra forma, não seria correto afirmar que esses problemas emocionais são derivam exclusivamente da surdez, pois afirmar isso consistiria em ignorar o deficiente auditivo – não o ver e não o ouvir – e levar em consideração apenas uma ideia estigmatizada da sua deficiência.

Diante disso, o que oferece a Psicologia para o atendimento aos indivíduos com deficiência auditiva?

Segundo Andrade (1993, p. 175):

Freud, na linha da ciência do século XIX, desenvolveu um método de tratamento psicoterápico baseado no diálogo [...] a partir dessa primeira

abordagem, foram elaboradas muitas formas de tratamento estritamente verbais, com recursos e métodos diferentes.

Por conta da impossibilidade da comunicação oral, na educação de surdos, são necessárias adequações, assim como a exploração de alternativas, como a arte. Porém, para isso, estudos precisam ser feitos e métodos pedagógicos precisam ser avaliados na sua eficácia. Determinados autores defendem, hoje, o uso da arte no ensino do aluno com deficiência auditiva.

2.2.1.2 Capacidade percepto-motora do deficiente auditivo

É consenso entre pesquisadores envolvidos com a deficiência auditiva que os indivíduos surdos se relacionam e se percebem com o mundo por meio dos sentidos. Segundo Dorin (1994), “[...] além do trabalho dos órgãos dos sentidos, a percepção depende, também, do contexto no qual se detém a atenção da capacidade do indivíduo de atentar, dos seus interesses e motivações e de suas experiências passadas” (DORIN, 1994, p. 7).

Machado (1994, p. 6) completa, dizendo que “a percepção leva a uma mudança de comportamento de quem percebe, influenciando todos os aspectos do comportamento humano. Esta mudança de comportamento, por sua vez, vai interferir nas próximas percepções, que influenciarão novamente no comportamento do indivíduo e assim sucessivamente”.

A deficiência auditiva, segundo Souza (1992, p. 45), “influi no processo de estruturação da percepção, podendo modificar a consciência do sujeito em relação ao espaço circundante e a si mesmo”.

Segundo Lafon, Venter e Genin (1999, p. 67), “os sentidos captam imagens dos lugares em que o indivíduo está inserido; desta forma o deficiente auditivo perde parte de suas informações do espaço”.

De acordo com Vayer (1999), “quando uma criança vai realizar um projeto ela tem de ajustar as informações que lhe provêm do meio com as informações, já gravadas, das ações do mesmo tipo por ela já realizadas” (Vayer, 1999, p. 24). Esta busca de informações e a confrontação com a realidade presente levam a uma modificação no mundo da criança.

Conforme Le Boulch (1992, p. 14), “a evolução do grafismo depende da evolução da percepção e da compreensão da atividade simbólica”. A partir disso a

criança é capaz de representar figuras geométricas e letras, até chegar a desenvolver a escrita.

Portanto, o desenvolvimento da função motora e do mecanismo de percepção se dá de maneira intrínseca e paralela, levando-se em consideração que a deficiência de um dos sentidos humanos, como o auditivo, ao limitar a percepção, impacta o desenvolvimento motor.

2.3 O SIGNO

O signo, para Saussure (2010), é formado por significante (imagem acústica) e significado (conceito), e é regido por princípios como de imutabilidade, mutabilidade, linearidade e arbitrariedade.

Conforme o linguista, não existe, entre significante e significado, uma relação à priori, mais arbitrária. O significante, isto é, a imagem acústica, é linear, já que se realiza no tempo. O princípio de mutabilidade, por sua vez, define as mudanças contínuas e as influências que o significante e o significado sofrem (Saussure, 2010).

Sendo, em uma dada comunidade, uma imposição, a língua é imutável, uma vez que o sujeito não tem chance de escolher, diante de um conceito, qual significante quer usar. Saussure (2010) faz quatro considerações para a definição dessa imutabilidade:

1. Arbitrariedade do signo – é preciso haver argumentos e justificativas para a modificação de um símbolo ou de uma norma. Na língua, não há argumentos, pois que é arbitrária a relação entre os componentes do signo, quer dizer, não há critério algum.
2. A multidão de signos necessários para construir uma língua.
3. O caráter demasiado complexo do sistema.
4. A resistência da inércia coletiva a toda renovação linguística. (Goldfeld, 1997, p. 20-21).

Com relação a Vygotski (1999a), o suíço Saussure (2010) diverge no referente à noção de imutabilidade da língua. Aquele defende que, no transcorrer do processo de desenvolvimento do indivíduo, a relação entre significado difere, porque a obtenção da linguagem não termina com o domínio das estruturas, os significando continuam evoluindo e a criança passa a explorar o uso das palavras de maneira mais flexível e ampla.

A noção de sentido é outro aspecto abordado por Vygotski (1999b), o qual se configura como uma forma particular do signo, que se forma a partir das relações

interpessoais do indivíduo e de sua respectiva história. Assim, o significado torna-se uma parte mais estável do signo, pois os falantes compartilham significados onde os sentidos dados às palavras são sempre inéditos uma vez que emergem na interação verbal.

Assim sendo, no estudo da surdez, muitos termos usados são iguais àqueles do âmbito da psicologia e da linguística, contudo, revestidos de novas conotações. Nas classes regulares, onde a maior parte dos alunos é usuário e falante da língua oral, a inserção de surdos repercute nas possibilidades de construção, comunicação e interação de conhecimentos pelo surdo.

No processo de formação da consciência, as práticas sociais individuais são fundamentais. Estas, na interação com o mundo físico, são mediadas pelos signos (escrita, gesto e oralidade), construídos culturalmente ao longo da história das sociedades.

Quando interagem pela linguagem, os sujeitos se apropriam, ou internalizam conhecimentos, funções ou papéis sociais e comportamentos. A pessoa se desenvolve e vai tendo a sua psicologia estruturada nessas relações sociais, isto é, no curso dessa interação média pelo signo e pelo outro (Vygotski, 1999b).

A linguagem, desse modo, no que diz respeito à aprendizagem e à comunicação em sala de aula, desempenha uma função que é decisiva:

Língua (SAUSSURE) - Sistema de regras abstratas compostas por elementos significativos inter-relacionados.
Linguagem - códigos que envolvem significações não precisando necessariamente abranger uma língua.
Fala (VYGOTSKI) - produção da linguagem pelo falante nos momentos de diálogo social e interior, pode-se utilizar tanto o canal auditivo-oral, quanto o espaço visual.
Oralização – utilização do sistema fonador para expressar a língua.
Sinalização-fala produzida por meio do canal espaço-visual.
Signo-elemento da língua marcado pela história e cultura de seus falantes, possui inúmeras possibilidades de sentidos, sendo estes criados no momento da interação, dependendo do contexto e dos falantes que o utilizam (Brasil, 1999, s. p.).

Desse modo, comum entre ouvinte e surdos, o não domínio da língua nacional dificulta ou impossibilita por completo a interação e a construção de conhecimentos. Por fim, considerando que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da consciência e cognitivo, o surdo certamente enfrentará dificuldades na significação do mundo e na construção de conhecimentos, dado que, na escola e mesmo no ceio familiar, a língua oral impera. Assim, ele, mesmo no seu

próprio país, em um ambiente familiar, sente-se como que diante de interlocutores estrangeiros (Lacerda, 1996; Goes; Souza, 1997; Gesueli, 1998).

CAPÍTULO III - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES SURDOS

3.1 A EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS

A educação de pessoas com deficiência auditiva, conforme a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, do Ministério da Educação e da Cultura, só começou depois do século XVI, pois que, antes disso, surdos-mudos geralmente eram considerados ineducáveis. Valorizava-se muito a educação e a linguagem oral.

Segundo Jimenez (1994, p. 15):

Na Espanha, o monge Pedro Ponce de Leon (morto em 1584) iniciou a educação de surdos-mudos através do uso de gestos difundidos em alguns mosteiros, como resultado de existir ali a regra do silêncio, usando-se também um alfabeto dactilológico (o essencial do método de Ponce) que se baseava na aprendizagem da palavra.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1998), a obra desses precursores se aproximava das concepções da pedagogia moderna, pois tinha como propósito a aquisição da fala por seus discípulos. Sem dúvida, a importância da leitura orofacial ainda não se havia manifestado.

A comunicação do surdo-mudo com o professor se efetuava mediante a linguagem escrita ou dactilológica. O ensino era mais individualizado.

Foi relatada a Proposta Curricular voltada para os deficientes auditivos pela dedicação do Abade de L'epee¹, o qual designou que todas as pessoas surdas-mudas devem ter acesso às escolas, sem que esta concepção esteja relacionada às suas condições econômicas (referindo-se às escolas públicas).

De fato, verificou-se que houve uma ampla influência do Abade de L'Epee, ou seja, além do continente francês, não estando mais relacionado somente ao método oral. A influência de L'Epee começou a surgir em território inglês, com uma embaraçosa situação.

De acordo com o MEC, os pedagogos alemães foram os que contribuíram para o progresso do método oral. A Alemanha resistiu sempre ao método das

¹ Charles Michel de L'ÉPÉE nasceu em 1712 e foi ordenado sacerdote em 1738. Ignorando a obra de seus antecessores, criou um método diferente, baseado no emprego de senhas metódicas. A eleição desse sistema procede da ideia de que a mímica constitui a linguagem natural ou materna dos surdos-mudos. Mediante a ação, mediante a apresentação concreta, estabelecia-se a correspondência entre a senha e a coisa significada.

senhas e no decorrer do século XIX, iniciou-se a oposição entre o método alemão e o francês. Graças a M. Hill, os êxitos obtidos pelo método oral foram evidentes para comprovar sua eficiência.

Para que houvesse uma comunicação normal aos surdos-mudos com as pessoas que escutam, o Abade de L'Epeé também pôde identificar a necessidade da palavra falada. Deste modo, deve-se aplicar um tratamento para alguns alunos que tinham a capacidade de ler e falar os lábios, visto que vislumbrou esse tratamento para o combate à mudez. Com base no ITARD (1838 apud Brasil, 1996), foi desenvolvido um curso de articulação vinculado ao Instituto de Paris, e esse curso apresentou uma metodologia contrária às senhas.

Para que o sistema desse resultado, eram necessárias duas condições: (a) formação de quadros de professores e dirigentes de educação; e (b) adaptação precisa dos métodos e programas. Então, quando houve o 2º Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, realizado no ano de 1880 em Milão é que foi introduzido na França o método oral de maneira oficial e definitiva.

De fato, a linguagem dos gestos ou mímica pode ser caracterizada como uma maneira pela qual os surdos-mudos podem suprir de maneira espontânea a limitação da palavra e ouvido com o intuito de comunicação com os outros e consigo mesmo. Sem que tenha sido passado para os surdos-mudos, esse tipo de linguagem está presente para todos os que possuem deficiência auditiva.

Torna-se natural essa linguagem mímica, tendo em conta que são corriqueiras às distintas linguagens mímicas a maioria dos gestos.

Conforme destacado na Proposta Curricular para Deficientes Auditivos do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1990), verifica-se que a semelhança é significativa referente aos deficientes auditivos de outras nacionalidades que têm a capacidade de melhor entendimento quando comparado com os ouvintes estrangeiros.

De acordo com esta mesma fonte, tem-se que com base nos ambientes, formam-se grupos mímicos para os deficientes auditivos; todavia, engloba outro tipo distinto com enorme maleabilidade. Pode-se dizer que a linguagem mímica é inteligível a todos os que se habitam a ela, ainda que pertençam a grupos distintos. De fato, verifica-se que a linguagem própria pode se modificar ao longo do tempo e possui vida própria, com a presença de um enriquecimento coma aquisição de termos novos. Porém, o principal problema com essa linguagem é que a mesma

não expressa o abstrato, somente o concreto. Possui simplificações e alterações sintáticas e gramaticais, com o desenvolvimento de imperfeições na linguagem escrita.

Tem-se que a dactilologia é um tipo de escrita no ar, podendo ser realizada com um ou ambas as mãos, sendo também caracterizada como a substituição das letras escritas pelos sinais que são realizados com as mãos.

O nome dactilologia foi inventado por Saboureux de Fontenay, que era deficiente auditivo e aluno de Pereire (1780)² (Clode, 2010). Parece que os antigos egípcios, judeus, gregos e romanos já haviam feito uso de sinais com os dedos para simbolizar sons.

Os monges que faziam votos de silêncio, principalmente na Idade Média, utilizavam esta prática para comunicar-se. Para que haja a comunicação dos deficientes auditivos, verifica-se que é de notável precisão o alfabeto digital ou manual.

Esse alfabeto tem de ser aprendido, visto não ser natural tampouco espontâneo como a mímica. Os movimentos dos dedos são intermitentes, não havendo pausa com este tipo de linguagem. Sobretudo, as letras precisam ser formadas de maneira correta.

Com base nos escritos de Johnson, exige-se um amplo esforço da educação oral pela escola, criança e família. Para se obter um bom resultado são necessários os seguintes requisitos:

- a educação oral ocupa todas as horas do dia e todos os dias do ano. Nela tomam parte ativa todas as pessoas que têm contato com a criança;
- a educação oral começa quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência. Se isto não acontecer, cada ano que passa, sem a atenção devida, significará uma diminuição irreversível das probabilidades de êxito;
- a educação oral não pode coexistir com meios de comunicação que não sejam orais. O uso de senhas naturais tornará impossível o desenvolvimento de hábitos orais corretos;
- a educação começa no lar e, portanto, requer a participação ativa da família, especialmente da mãe;
- a educação oral requer atenção quase individual, devendo, portanto, os grupos da classe serem limitados de cinco a seis alunos, aproximadamente, nas escolas ou classes especiais dos grupos escolares;
- a educação oral requer professores especializados;
- a educação oral requer equipamentos especializados como aparelhos de amplificação de sons, grupais e individuais. (Johnson, 1992, p. 137).

² Jacob Rodrigues Pereire (1715 – 1780) Fluente em Língua de Sinais, mas defensor do Oralismo Modificou o método de Bonet, introduziu pontuação, acentuação e números; também não trabalhava especificamente a LOF.

Todos esses requisitos tornam a educação oral custosa. O método oral é uma atividade integral, constando de várias partes, ou seja, treinamento sensorial, leitura orofacial, treino fonoarticulatório, treinamento auditivo e desenvolvimento da linguagem. O canal da visão, como substituto da audição, é obstruído pelo fato de servir para outros fins que não o de ser um receptor da linguagem.

O sentido do tato não pode substituir a audição como receptor da linguagem. Requer a proximidade do falante e do ouvinte e possui muito menos discriminação para perceber a fala e a linguagem dos outros. O desenvolvimento globalizado de todos os sentidos leva a crer que o educando sanará de forma mais eficaz o seu problema, como afirma Johnson (1992, p. 137):

Com relação às limitações cinestéticas, visuais e táteis como maneiras de aprendizagem da linguagem, essas características são treinadas pelo sentido auditivo com deficiência bem como pelo educador dos surdos-mudos, para que possam propiciar à criança uma maneira de aprender a fala e linguagem, com a inserção e cooperação de ambos lados.

O treinamento auditivo permite que o indivíduo de audição deficiente utilize indícios auditivos reduzidos tanto na recepção da linguagem como no controle de sua própria linguagem e fala expressiva.

Entretanto, as limitações do método são dependentes da natureza e extensão do próprio distúrbio auditivo, assim como da eficiência da amplificação em si. Conforme descrito por Johnson (1992, p. 69):

O sentido do tato pode ser utilizado, juntamente com a vista e o ouvido, na recepção da linguagem. E o canal principal de recepção da linguagem por parte dos surdos-mudos. As crianças que nascem com defeitos auditivos e/ou visuais não são dotadas de um tato super-refinado, como erroneamente se tem suposto. Os indivíduos que utilizam o tato para a recepção da linguagem aprenderam a fazê-lo por pura necessidade. Esse sentido pode ser um auxiliar valioso na aquisição da linguagem e da fala pela criança com um caso grave da surdez.

Inicia-se a educação da criança surda com a concepção de que essa criança possa adquirir a linguagem expressiva, assim como oral receptiva. Todavia, aprendem-se esses meios com dificuldades, e os mesmos precisam ser ensinados. Deve-se destacar que a criança precisa aprendê-los antes que a mesma comece seus estudos nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Isto representa um desafio para os pais e mestres, mas a parte maior do desafio cabe a própria criança que terá que desafiar a si própria para superar a sua dificuldade.

Segundo Noronha, Rodrigues (1994, p. 58), o treinamento auditivo é extremamente benéfico:

Será possível ao deficiente aperfeiçoar a técnica pela sistemática prática de treinamento auditivo com: compreensão para a linguagem; qualidade da voz e ritmo. Outro ponto importante para seu desenvolvimento refere-se às capacidades intelectuais, tais como: síntese; percepção; atenção; análise; exatidão... Com esse treinamento, torna-se possível maior aquisição de conhecimentos bem como progressos significativos na escola, tendo em conta que se houver melhora na capacidade auditiva, por conseguinte haverá um crescimento na capacidade de memorização e associação.

A audição é avaliada pela capacidade de percepção de vibrações sonoras, que são medidas através de decibéis (dB) tomando-se em conta a frequência de ondas de 500, 1000 e 2000 hertz, sendo considerações normais, aqueles que conhecem das mencionadas vibrações a partir de 25 decibéis.

Classifica-se a surdez de modo gradativo com base na diminuição da pessoa em ter a possibilidade de perceber os sons.

Segundo Johnson (1992, p. 70), "[...] quando a falha sensorial se manifesta depois de estarem consolidadas a linguagem e a fala, pode produzir diversas tensões psicológicas que terão uma influência negativa bastante acentuada no processo de reeducação".

Para sua reeducação o deficiente auditivo deve ser encarado como um todo, dando igual ênfase as suas vias auditivas, visuais e corporais, já que pela última sente por todo o seu corpo as frequências baixas, que estão contidas no ritmo das que ele pode utilizar-se para melhorar a sua percepção.

Conforme afirma Johnson, "a maioria dos deficientes auditivos possuem restos de audição que aproveitados e combinados com os demais tipos de percepções sensoriais irão melhorar em quantidade e qualidade o seu desenvolvimento linguístico e social" (Johnson, 1992, p. 70).

O mesmo autor diz que, as crianças profundamente surdas, ao receber o treinamento auditivo, não passarão realmente a ouvir, porém, falando ao seu ouvido, tomarão consciência dos ruídos, através das sensações táteis, provocadas pelas palavras pronunciadas.

Para os ouvintes, podem ser identificadas como sensações mínimas; no entanto, para os deficientes auditivos não, porque os mesmos possuem um bom desenvolvimento para o sentido tátil com o emprego de treinamento frequente.

3.1.1 Processo histórico das práticas educacionais

Para que se contextualizem as práticas educacionais e clínicas vigentes no momento é necessário fazer uma descrição histórica breve da surdez. De fato, fixou-se ao longo da história uma imagem pouco positiva dos surdos, sendo normalmente vistos como pessoas enfeitiçadas ou castigadas por Deus, e com frequência sacrificados ou abandonados, bem como visualizados também com piedade e compaixão.

Goldfeld (1997) diz que “[...] até mesmo na Bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação à surdez”, ou seja, nos versos bíblicos evidencia-se que Deus só se comunicava com o homem por meio da fala e da audição. Até meados do século XIV os surdos viveram às margens de uma sociedade sem perspectivas de futuro, em que se acreditava que jamais seriam educados. Foi por volta do século XVI que surgiram os primeiros educadores de surdos.

Estes educadores se valeram de diferentes metodologias para tentar instruir os surdos. Alguns se valeram da tradicional língua auditiva-oral, enquanto outros pesquisaram a língua de sinais. Diferentes correntes com diversos pressupostos teóricos e metodológicos em relação a educação dos surdos começam a surgir.

Todavia, o monge Beneditino Pedro Poncif de Leon (1520-1584) foi considerado uma importante figura do século XVI com a concepção de que é possível instruir o surdo em vários idiomas, não somente em pela metodologia desenvolvida por esse monge. Nessa metodologia empregava-se a oralização, escrita e datilologia (manual representação das letras do alfabeto), posteriormente, esse monge também fundou na Espanha uma escola voltada de professores para surdos.

Aparecem as primeiras publicações do surdo depois do século XVII, com ênfase para as obras de Pholocopus (1648) de J. Bulwer, bem como Reduccion de Las Letras y Artes para Ensenar a Hablar a los Surdos (1620) de Juan Martin Pablo Bonet. Na França, o abade Charles Michel de L'epée no ano de 1750 inicia uma aproximação com os surdos encontrados nas ruas, e consegue aprender a

linguagem dos sinais, posteriormente, o abade aperfeiçoa suas habilidades na linguagem dos sinais e faz de sua casa uma escola voltada para o ensino gratuito para os surdos. Esta escola torna-se um sucesso atingindo o número de 75 alunos.

Então, na Alemanha, Samuel Heinick neste mesmo ano formulou as primeiras ideias sobre o que atualmente se conhece como a filosofia oralista de educação. Assim, Heinick fundamentado na filosofia oralista pôde fundar uma escola direcionada para a educação dos surdos, com a presença de somente nove alunos, No entanto, não foi bem-sucedido com a língua francesa.

Posteriormente as teorias de L'épée e Heinick foram confrontadas pela sociedade científica. Os argumentos de L'épée, segundo os cientistas, quanto ao uso da língua de sinais eram sensatos que a Filosofia Oralista adotada por Heinick.

No século XVIII aumentou consideravelmente o número de escolas para surdos e com o auxílio da língua de sinais os surdos deixavam a marginalidade que a sociedade lhes impunha e iniciavam sua época de ouro, com direito até mesmo a uma profissão.

Em 1815, o professor americano Thomas Hopkins Galludet foi para a Europa para ter novidades sobre a educação dos surdos. Em 1817, Thomas Hopkins Galludet retornou para a América junto com Laurent Clerc, considerado um dos alunos mais notáveis do abade, e deste modo, fundou nos EUA a primeira escola para surdos, com o emprego de adaptações da língua francesa de sinais para a língua inglesa.

No entanto, a *American Sign Language* (ASL) depois de 1821 pôde ser inserida nas escolas públicas; e depois de 1850, a ASL começou a ser empregada em todas as escolas, como também estava ocorrendo na Europa. A Gallaudet, primeira universidade criada para os surdos, foi fundada em 1864.

De fato, observou-se que alguns profissionais iniciaram um investimento para aplicar o método oral com a chegada de novas tecnologias, que propiciavam o aprendizado da fala. Diante deste panorama, após o falecimento de Laurent Clerc que ocorre em 1869, apareceram as primeiras pessoas contra a língua de sinais.

Assim, o Congresso internacional de Educadores de Surdos ocorreu em Milão em 1880. Dentre os assuntos abordados, houve destaque sobre o método mais adequado para a educação dos surdos. No entanto, deve-se destacar que o método oral foi vencido porque se negou o direito ao voto para os professores surdos.

No início do século XX, a partir dos procedimentos e metodologias adotados para escolarização dos surdos. Somente na decadência de sessenta que o oralismo começou a perder força. A mudança de paradigma quanto às propostas pedagógicas começaram a se fazer presentes com a publicação do artigo de Willian Stokoe “Sign Language structure: Na Outline of the Visual Communication System os the American Deal” mostrando que a Língua de Sinais Americana (ASL), é uma língua com as características da língua oral, o que originou diversos estudos sobre o caso e ressurgem os sinais.

Posteriormente, surge uma nova perspectiva, o “Total Approach”, (abordagem total), desenvolvido por Dorothy Schfflet (professora e mãe de surdo) a qual adota um trabalho diferenciando com língua de sinais, língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual.

Roy Holcom originou a filosofia de Comunicação Total no ano de 1968, rebatizando o método descrito anteriormente de *Total communication*.

Entretanto, essa filosofia não contemplou as expectativas de alguns educadores europeus, os quais defendiam o uso de ambas as línguas, ou seja, oral e sinais, surgindo assim a filosofia Bilíngue.

Com relação a uma melhor abordagem de ensino que precisa ser empregada, não foi diferente o contexto vivido no Brasil. Tem-se que o Instituto Nacional de Educação de Surdos foi fundado em 1857, com a presença do puro oralismo; entretanto, a linguagem de sinais ainda era usada pelos alunos nos corredores e pátios.

As demais filosofias começaram a ser introduzidas no Brasil no final da década de setenta com Ivete Vasconcelos com enfoque na Comunicação Total e por Lucinda Ferreira e Brito defensora do bilinguismo.

De fato, tem-se que Brito em seu estudo voltado para Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), o distinguiu da Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) que era uma língua de sinais usada no estado do Maranhão pelos índios Urubu-Kaapor. Então, a comunidade surda forma no ano de 1994 uma abreviação recente para LSCB, sendo denominada a partir desta data como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

3.1.2 Perspectivas pedagógicas e sociais

De fato, tem-se que o surdo precisa de experiências visuais intermediadas por alternativas formas de comunicação simbólica, para que o mesmo possa desenvolver sua objetividade pelas diversas experiências linguísticas e cognitivas. A língua de sinais compreende o meio principal para que essa comunicação se concretize.

Fundamentada em suas experiências socioculturais que são ao longo da vida compartilhadas, constrói-se a identidade do surdo. Diante deste contexto, deve-se destacar que a língua de sinais precisa ser valorizada como língua de sinais como natural; tendo em vista que os surdos possuem direito a ter uma educação bilíngue, porque se classifica como segunda língua o aprendizado da língua portuguesa.

Deste modo, torna-se essencial a criação de uma educação bilíngue para que o surdo possa exercer sua cidadania, e que não estejam dependentes somente do domínio da oralidade para acessar os tópicos relacionados à escrita, leitura e currículo.

No contexto escolar, a língua portuguesa deve ser viabilizada enquanto linguagem dialógica, funcional instrumental e como área de conhecimento. De fato, verifica-se que houve um impedimento por muitos anos em se empregar a linguagem dos sinais no processo de educação pela errônea concepção de que essa língua impossibilita a aquisição da língua oral pelos surdos. Também houve esse impedimento em virtude que essa língua era denominada somente com função de comunicar apenas conteúdos concretos, grupo de icônicos gestos sem uma estrutura interna estabelecida. Todavia, pôde ser constatado em pesquisas que as crianças surdas de pais surdos conquistaram um desenvolvimento mais significativo nos âmbitos afetivo, linguístico e cognitivo quando foram expostas à língua de sinais precocemente (com o absoluto cumprimento das funções de simbolização e comunicação). Ademais, também puderam ser identificados resultados acadêmicos satisfatórios quando comparado com as crianças que não tiveram esse contato com a língua de sinais.

Pode-se também destacar sobre a relevância no processo educacional da presença de educadores surdos que desempenhem significativos papéis e funções, bem como modelos de identificação cultural e linguística. Desta maneira, fundamentado no que foi exposto, torna-se improvável refletir sobre um projeto de educação com qualidade sem que haja a inserção de básicas diretrizes sobre a relevância da língua de sinais, bem como a atuação dos surdos em idade adulta que

sejam linguisticamente habilidosos que possam ser interlocutores no aprendizado da língua portuguesa, posteriormente de sistematizados conhecimentos com o objetivo de ter uma participação mais abrangente no contexto social.

Nos dias atuais, há atendimento aos alunos em escolas específicas apenas nos grandes centros urbanos; por outro lado, o acesso está restrito somente à rede regular de ensino nas outras localidades. Diante deste panorama, para que sejam respondidas as carências educacionais dos alunos surdos, há uma demanda por parte da escola em enquadrar sua proposta pedagógica.

Receber um aluno surdo significa redimensionar o projeto da escola na totalidade, e não apenas alguns educadores aderirem à mudança. De fato, tem-se que o aluno precisa interagir com seu meio fornecendo destaque para a língua de sinais, assim como precisa ter acesso à formação de sua identidade pessoal.

Para esta finalidade, deve-se ter uma abrangência por parte do projeto pedagógico e político sobre os distintos níveis de atuação, como:

- Delimitação de objetivos educacionais gerais;
- Organização da escola;
- Programação das atividades;
- Troca de informação entre os professores;
- Comunicação entre comunidade escolar/alunos surdos;
- Presença de professores/profissionais de apoio;
- Desenvolvimento da proposta curricular;
- Metodologia a ser usada em sala de aula;
- Critérios de avaliação dos alunos.

Para que os itens citados acima se desenvolvam com sucesso a escola deve estar preparada para lidar com as diferenças, ou seja, toda e qualquer necessidade educacional que se faça presente, por meio de currículo flexível podendo ser adaptado com vistas a possibilitar assim um convívio cotidiano com as diferenças.

Para que houvesse a sustentação do trabalho realizado nas instituições escolares, verificou-se que o Ministério da Educação (2003) fez uma publicação de documentos e orientadores e uma coletânea para abordar o assunto “Saberes e Práticas de Inclusão”, que englobam o tema sobre as adaptações dos currículos. Então, podem ser previstos três níveis de adaptações nos currículos com esse documento, tais como:

1. No nível da proposta pedagógica – encontram-se as decisões e orientações que serão empregadas no projeto da escola de maneira ampla, bem como no campo de interação com outros órgãos da comunidade (atendimento na área de saúde, previsão de serviços de apoio e parcerias com associações de surdos para que sejam disponibilizadas ofertas de cursos de língua de sinais);
2. No nível de sala de aula – compreendem as decisões vinculadas diretamente à atividade e que estão associadas aos elementos do currículo que se tornam realidade no dia a dia das relações discente e docente, englobando avaliação, metodologias, conteúdos e objetivos. (Brasil, 2003, s.p.).

Devem ser priorizados alguns elementos nas decisões da escola para que a mesma possa inserir em seu grupo de alunos os estudantes surdos; dentre esses elementos existe o fornecimento de informações para a comunidade escolar sobre as diferenças da língua de sinais e da surdez, assim como inseri-las:

3. Em nível individual – inserem-se as alterações pensadas com base na(s) própria(s) necessidade(s) discente(s), visto que a surdez é uma realidade plural e heterogênea, e cada indivíduo representa sua individualidade, que são interdependentes ao seu histórico de vida. Então, há o entendimento de que suas necessidades socioculturais formarão o princípio para que as decisões sejam tomadas pela escola. (Brasil, 2003, S.p.).

Devem ser priorizados alguns elementos nas decisões da escola para que a mesma possa inserir em seu grupo de alunos os estudantes surdos; dentre esses elementos existe o fornecimento de informações para a comunidade escolar sobre as diferenças da língua de sinais e da surdez, assim como inseri-las.

Por todo o citado acima é que escola deve pensar em qual proposta de educação adotar, como a questão da língua de sinais, para que no futuro a criança se torne um adulto com significação de cultura.

A sala de aula, em especial, deve ter um ambiente acolhedor e desafiador para que haja a troca de opiniões e construção de conhecimento. Este exercício dialógico, cotidiano, gera respeito mútuo e, por conseguinte o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais. Porém, o contato de alunos surdos com outros iguais também é bastante positivo, pois favorece a troca de experiências linguísticas e se desfaz o isolamento social e cultural do surdo.

Deste modo, para que possa ser postulada a inclusão dos alunos com surdez na rede regular de ensino, com o objetivo de alcançar uma educação com qualidade, seria essencial que a escola pudesse providenciar apoios especializados para esses alunos com base nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução nº 02/2001).

Nessas Diretrizes estão contidas informações sobre a presença de apoio fixo ou de professores intérpretes como um meio de complementar o currículo para que haja o fortalecimento de conteúdo nas salas de aula. No entanto, deve-se destacar que nem todos os alunos com surdez precisam deste tipo de apoio.

Além desse apoio, dependendo da necessidade do aluno e do contexto vivenciado por ele, outros tipos de apoio podem ser ofertados, a saber: (a) Professor de apoio fixo – este profissional pode também atuar em sala de recursos. Esse professor de apoio fixo atende de forma integral as turmas de ensino comum com a presença de alunos surdos; (b) Professor itinerante – esse profissional ajuda para que se tenha as adequações essenciais no currículo, bem como fornece apoio periódico para a escola; (c) Professore intérprete – é um profissional bilíngue que apresenta como atividade a transmissão do conteúdo da escola para os alunos surdos, sobretudo com igual complexidade ao que foi transmitido aos outros alunos; (d) Sala de recursos – sala de recursos adequados para a complementação da escolarização do aluno em período contrário ao do ensino comum; (e) Equipes multidisciplinares – são profissionais que prestam atendimento complementar ao escolar como psicólogos, fonoaudiólogos e etc.; e (f) Escolas específicas – escolas com serviços de especialização de natureza terapêutica e assistencial.

3.2 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Somente em 1960, por Willian Stocke nos Estados Unidos, é que a língua de sinais foi considerada como uma língua natural, ou seja, igual a outras línguas orais. Deste modo, nota-se que atualmente as línguas de sinais possuem as mesmas funções quando comparadas às línguas orais, com a possibilidade de expressar emoções, ideias abstratas, pensamentos complexos, também apresentando a capacidade para ensinar e passar informações.

As línguas de sinais podem coexistir com as línguas orais; todavia, apresentam estruturas gramáticas complexas e próprias, com respectivas regras pragmáticas, fonológicas, semânticas, morfológicas e sintáticas, bem como são independentes (Brasil, 2003).

Imagem 1 - Alfabeto em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Sanchez e Gouveia Jr (2008).

De fato, tem-se que a língua de sinais pode substituir de maneira adequada funções que são desempenhadas pela língua oral direcionada para pessoas ouvintes, tendo em conta que a língua de sinais tem a possibilidade de fundamentar os processos da mente, mesmo apresentando a particularidade de ser uma língua não ouvida, mas vista, proporcionando o pleno desenvolvimento da linguagem para as pessoas surdas.

Visto ser considerada como língua viva, a mesma apresenta um papel relevante na formação emocional, linguística e cognitiva dos alunos com surdez, em virtude de ser o resultado da interação deste específico grupo, deste modo fornecendo possibilidades para construir significados.

No entanto, nota-se que a língua de sinais não compreende um universal sistema de linguagem, isto é, acaba por ser o resultado das culturais condições de cada comunidade.

Desta maneira, tem-se que a língua de sinais estaria relacionada com uma modalidade viso-espacial, ou seja, formada com base em recursos espaciais, utilizando simultâneos mecanismos e sendo percebida pela visão; de fato, essas características a diferenciam das línguas orais.

A iconidade é uma universal característica vinculada à língua de sinais, ou seja, “certos sinais possuem a tendência em reproduzir atributos totais ou parciais da realidade em si, e assim as pessoas acreditam que a língua de sinais possa somente reproduzir conceitos concretos” (Brasil, 2003, p. 77).

Assim, quando se utiliza a língua de sinais pelas pessoas com surdez inserida em contextos significativos, essa língua pode proporcionar a outras pessoas com surdez a apreensão do sentido, que pode ser vivenciada em cada situação.

Entretanto, deve ser lembrado que nem todas as pessoas surdas utilizam ou conhecem a língua de sinais, em alguns casos, uma parcela dessas pessoas não mora próxima a uma comunidade de surdos, acarretando um desenvolvimento próprio de gestos, e outra parcela por ter sido impedida de se comunicar com gestos, e, também, por ter sido educada com uma perspectiva oral.

Um outro fator importante quanto a não aquisição natural e espontânea da língua de sinais reside no fato de crianças surdas terem pais ouvintes. Neste caso, sugere-se que os pais aprendam língua de sinais para comunicarem-se com seus filhos e ao mesmo tempo oportunizar-lhes um ambiente onde possam aprender e exercitar espontaneamente a língua de sinais.

Quando os pais são surdos e possuem filhos com surdez, isto é, inserido em um diferente contexto, essas crianças apresentam um amplo desempenho em diferentes aspectos quando comparadas com a situação que foi exemplificada anteriormente. Essas crianças possuem esse desenvolvimento porque têm contato com a língua de sinais desde cedo, isto é, a língua de sua comunidade.

Assim sendo, faz-se necessário que o sistema escolar e mais especificamente o professor, conheça a história de vida de seus alunos, para assim traçar metas e objetivos educacionais que contemplem suas reais necessidades, não esquecendo que privações linguísticas na infância podem acarretar dificuldades de aprendizagem. Cabe ressaltar que o processo de aquisição da língua de sinais deve iniciar-se na educação infantil, porém só a opção dos pais.

Neste panorama, verifica-se que inserir os alunos surdos nas escolas de ensino regular é um grande desafio imposto, em razão da peculiaridade da língua de sinais tendo em conta que as crianças surdas de pais ouvintes não expressam preocupações com a questão linguística, o que pode ocasionar prejuízos acadêmicos. Então, observa-se que a falta de preparo da escola é um desafio, pois

a mesma possui um modelo padrão, e as escolas terão de buscar novos ensinamentos pedagógicos para que tenham a capacidade de trabalhar com a diversidade.

3.3 A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Com relação ao estudo da Professora Doutora Nídia Regina Limeira de Sá³, temos o fato, que a abordagem relacionada à educação oralista possui muita força no mundo e também no Brasil. Classifica-se oralismo como a abordagem que rejeita qualquer utilização da língua de sinais, de modo rígido e implícito; com amplificação da audição e ênfase para a fala. Deste modo, pode-se dizer que “o oralismo é um método bem quanto uma ideologia” (Wrigley, 1996, p. 15).

Todavia, verifica-se que pouco a pouco, mesmo instituições que estavam comprometidas apenas com a visão oralista, mas sofrendo pressão de movimentos de resistência, propiciaram uma abertura para que oportunidades relacionadas à língua de sinais fossem fornecidas em seus espaços. Vale ressaltar que incluir a língua de sinais em seu território, não é sinônimo de que haverá a presença de adultos surdos ou comunidade surda nos espaços educacionais, pois nota-se que a presença deles continua não sendo bem-vinda.

Deste modo, com a ideia de não focar somente no oralismo, muitas instituições enfatizam que aceitam a língua de sinais, e que essas instituições estão se esforçando para que a Comunicação Total esteja presente, contudo, com base no estudo de Wrigley (1996, p. 15), o mesmo destacou que:

O significado de Comunicação Total estaria vinculado a uma mistura da língua de sinais e fala que fosse mais adequada para cada docente (...). Na melhor das hipóteses, nota-se que nesses ambientes o uso da língua de sinais estaria fundamentado somente em uma ‘fala apoiada pelos sinais’; porém, para uma criança surda essa fala não é adequada porque não é entendida como uma mensagem completa (...). Logo, a ‘Comunicação Total’ pode ser classificada como qualquer coisa, mas não é total, porque se comunica raramente.

Com base em um estudo realizado anteriormente sobre a educação de surdos, verifica-se com análises de adultos surdos e discursos de profissionais que o

³ Mãe de surda, psicóloga, mestre e doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, coordenadora do Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO). SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

termo “Comunicação Total” pode ser empregado em distintas compreensões, tais como:

a) pode estar relacionado à abordagem bimodal educacional que tem como objetivo o aprendizado da língua que é utilizada pela comunidade majoritária com o emprego de todos os meios possíveis, paralelamente à fala, tais como: pistas auditivas; escrita; elementos que fazem parte da língua de sinais; e leitura dos movimentos labiais; b) pode ser um bimodalismo exato, que utiliza um combinado ou simultâneo de sinais que são extraídos de distintos sinais gramaticais que não estão presentes na língua de sinais ou mesmo da própria língua de sinais, e que posteriormente são inseridos para ajudar de maneira visual o ensino da língua-alvo, que é classificada como oral, assim como para a tradução da linearidade da língua dentro do contexto da modalidade oral; c) também pode estar relacionada à postura que enalteça a comunicação efetiva empregando-se todo recurso possível e à posição “filosófica-emocional” que aceita o surdo (SÁ, 1999, p. 99-102).

Enfim, toda tentativa que não reconheça a língua de sinais como primeira língua, ou seja, a língua de referência para os surdos, pode ser considerada como uma simples conveniência para os profissionais ouvintes que desenvolvem atividades na área dos surdos.

Nos dias de hoje, têm sido divulgados trabalhos na área da educação com “bilinguismo” ou simplesmente “estudos bilíngues”, que colocam como eixo principal a língua de sinais como primeira língua. Tanto as discussões que têm abordado os insucessos realizados anteriormente quanto os resultados positivos têm condicionado para que todas as sugestões voltadas para o ensino dos surdos seja bilíngue. Todavia, nota-se que é uma incompleta adjetivação, porque mesmo que seja apropriada, por ponderar como primeira língua a língua de sinais e por não aceitar a ideologia oralista, visto que nada simboliza com relação aos assuntos sobre a luta por poderes, territórios e conhecimentos, identidades surdas, culturas envolvidas, bem como não se concretizam as políticas voltadas para as diferenças.

Então, ao fazer a opção de colocar a língua de sinais como primeira língua para o processo de aprendizagem dos surdos, deve-se inserir o entendimento de que essa visão terá como consequência uma mudança dos objetivos pedagógicos, organização escolar, participação dos surdos no processo da escola, mas também uma negação sobre a necessidade da inclusão escolar.

Nesse ponto, Wrigley (1996, p. 52) assevera que:

Defende-se pelo poder oficial a integração dos surdos na escola no Brasil, com ênfase em um discurso que se apoia em emoções, com o intuito de espalhar a concepção de que é uma discriminação inserir os surdos como um tipo diferenciado de “deficiente”, e que precisam estar isolados em escolas especiais. Essa concepção também enfatiza que manter grupos “isolados” seria um atentado aos avanços tecnológicos ou mesmo à

modernidade. Por outro lado, defende-se que é um sinal de progresso sustentado pela solidariedade colocar os “deficientes” em convívio com as pessoas “normais”. Então, tem-se que o direcionamento é voltado para ajustes e concessões que as instituições e escolas precisam realizar para receber os surdos. Para que haja a assimilação da diversidade, a ideia é fazer com que “todos” estejam juntos. Todavia, não se explica é que se pode separar um do outro, não de maneira explícita, mesmo que haja uma aproximação física, existe a barreira da comunicação, isto é, “para criar uniformidade existe a separação com este objetivo.

Neste estudo, defende-se a inclusão que englobe um acesso igualitário ao conteúdo da escola, visto que não é o problema mais importante o assunto referente à dispersão do contato físico das crianças. Conforme destacado por Wrigley (1996, p. 91), tem-se que:

Quando é abolida a diferença da surdez, seja pela insistência de uma modalidade de comunicação direcionada para a oralidade, seja com a visão social de que semelhante àqueles que ouvem, nota-se que é negada funcionalmente a inclusão justa, que é entendida como aquela que possui acesso ao conteúdo curricular.

De fato, tem-se que incluir os surdos em salas de aula que sejam regulares, faz com que haja uma impossibilidade pelos alunos surdos de uma consolidação linguística bem como uma inviabilização dos desejos desses alunos em construir culturas, identidades e conhecimentos a partir das duas línguas (língua oficial do país e língua de sinais). Deve-se viabilizar a língua de sinais, não apenas aceitá-la, tendo em conta que todo trabalho pedagógico que tenha a capacidade de inserir o desenvolvimento cognitivo precisa ponderar sobre a aquisição da primeira língua natural, ou seja, defende-se neste estudo o eixo central do “bilinguismo”. Por outro lado, como será estabelecido o contato pela criança com o universo de representações que a envolve? Em contrapartida, se a criança com surdez possui uma língua natural, ela será capaz de ter uma base para poder adquirir uma segunda língua, tendo em vista que ela apresentará condições adequadas para que haja o desenvolvimento de sua identidade, autoestima e cognição.

Então, para aqueles que defendem a “inclusão equânime escolar”, deve-se perguntar o seguinte: existe a possibilidade de ter escolas em que existam iguais números de crianças ouvintes e surdas? Há chance de ter um número igualitário de professores ouvintes e surdos, bem como que sejam fluentes nas duas línguas? Mesmo que essas possibilidades fossem plausíveis, e como não considerar os avós, pais, mães e irmãos surdos para poder ter a distribuição para todas as crianças com

surdez. Logo, somente em discursos se aplica muito bem uma inclusão equânime escolar.

Então, quando a língua de sinais é defendida como primeira língua, credita-se que o domínio de uma língua assegura um recurso mais eficaz das redes neuronais relacionadas ao desenvolvimento dos processos cognitivos, não somente ao desenvolvimento cognitivo que depende de maneira exclusiva do domínio de uma língua. Deste modo, os defensores do “bilinguismo” intencionam de maneira objetiva assegurar o domínio de uma língua para que a mesma possa fornecer um sólido fundamento para o desenvolvimento cognitivo da pessoa (Fernandez, 2000, p. 49). Enfatiza-se também, conforme Eulália Fernandez frisou, que ao utilizar o termo bilinguismo, o mesmo não esteja vinculado à exclusividade para o emprego da língua de sinais (como se não houvesse a capacidade de aprendizado pelo surdo de aprender a língua da comunidade majoritária), tem-se que: “Não e defendido por nós um monolinguismo às avessas, mas sim um bilinguismo” (Fernandez, 2000, p. 50). Entretanto, foi advertido por Owen Wrigley (1996, p. 32) que: “para que seja considerado, parece inadequado o acesso às duas modalidades.

Com base na Comunicação Total ou Oralismo, verifica-se atualmente que a criança surda normalmente não possui acesso ao conhecimento cultural e comunitário com uma língua. Há concordância com o estudo de Luis Behares, quando o mesmo destacou que: “mesmo que se inicie de maneira precoce a terapia de fala, nota-se que não é plausível cientificamente que uma língua oral se constitua de imediato em um meio natural de construção cognitiva e de interação” (Behares, 2000, p. 5). Normalmente, a escola age como informante da linguagem ou como doadora, visto que 96% dos surdos nascem em famílias de ouvintes com base em dados estatísticos. Contudo, a escola apresenta um papel relevante, tendo em conta que a escola pode fornecer uma compensação relacionada aos déficits culturais e sociais em que está exposta a criança surda porque vive em uma comunidade de ouvinte em sua grande parte.

Quando existe discussão sobre a perspectiva tradicional terapêutica que persiste no delineamento da educação de surdos, nota-se que essa discussão está muito voltada para o assunto das línguas, ou seja, para o processo pedagógico de surdos ainda existe o debate de utilizar ou não a língua de sinais. Portanto, nota-se que nessas discussões uma aceitação superficial é alcançada; porém não se concretiza, e esse é um ponto central.

De fato, tem-se que uma educação bilíngue compreende mais que o uso ou domínio de determinado nível nas duas línguas. Ao longo deste texto, enfatizo a importância de transpor um restrito campo nessa discussão, visto que todas as questões não puderam ser abordadas. Faz-se primordial que a educação de surdos seja visualizada e formulada como uma educação multicultural e, também, bilíngue. Essa decisão possui como base uma política desenvolvida, bem como justificada de maneira social no âmbito linguístico, não como uma decisão de perfil técnico (Skliar, 1999, p. 10). Nota-se que uma educação bilíngue que não tenha o embasamento em uma visão multicultural poderá ser direcionada apenas para a valorização dos assuntos linguísticos, e desconsiderar outros aspectos que estejam inter-relacionados.

É evidente que uma educação bilíngue tem como característica fornecer espaço prioritário e privilegiado à língua materna dos surdos, com base essencial para suas culturas e identidades, não considerando apenas a necessidade em utilizar as duas línguas. Conforme discutido ao longo deste estudo, o multiculturalismo sugere um intercâmbio cultural para que outras culturas sejam destacadas, não apenas uma interação entre surdos e ouvintes e que ambos se enriqueçam, tendo em conta que a relação surdo-ouvinte não compreende a única categoria de análise que será ponderada, pois haverá surdos em todas as culturas. Torna-se essencial compreender o conceito sobre o que seria multiculturalismo, porque o multiculturalismo tem sido empregado com visões antagônicas e distintas, conforme descrito anteriormente. Utilizo o termo multicultural para que o mesmo esteja relacionado com as considerações sobre classes, gênero, culturas raciais, dentre outras, que tenham a capacidade de englobar toda situação cultural.

Para o surdo, desenvolvem-se modalidades de escolarização pelas políticas de educação, sejam destinadas às escolas especiais ou específicas para surdos, sejam integradas às escolas regulares. Nesses exemplos, nota-se que os resultados mais eficientes alcançados pelas crianças surdas de pais surdos são aqueles exemplos que propiciam a chance de aquisição natural da língua de sinais que é empregada pelos seus pais, bem como a assimilação de adquirir informações ambientais e sociais em quantidade e tempo iguais às crianças ouvintes. Então, essa condição proporciona modelos confortáveis e identificatórios presentes, bem como inserção social, que desenvolvem sentimentos de autovalorização, de pertencer ao grupo e autoestima.

Ao realizar a defesa de uma postura multicultural e emprego do bilinguismo na educação dos surdos, há o pleito por alterações significativas; no entanto, nenhum delírio sem fundamento está sendo cometido. Inclusive, foi aceita a recomendação de especialistas no assunto pela Assembleia Geral da ONU (dezembro de 1987), quando estavam reunidos em um encontro global. Nesse encontro, foi declarado que:

Devem ser considerados como minoria linguística os surdos (...), mas que os mesmos tenham um específico direito de ter como primeira língua oficial a língua de sinais nativa, bem como de instrução e meio de comunicação, com a presença, para suas línguas de sinais, do serviço de intérpretes⁴ (ONU, 1987).

Porém, com relação aos documentos oficiais que indicam uma mudança de postura, nota-se que os surdos permanecem restritos a patamares inferiores nos setores econômicos e sociais devido ao insucesso ao qual foram direcionados (sobretudo sendo culpados), bem como permanecem isolados da cultura dominante linguisticamente. Então, ao fazer uma análise do perfil político da falta de êxito na educação (realidade na educação dos surdos por mais de um século com base na visão da educação terapêutica ou de correção), tem-se que Carlos Skliar (1998a, p. 19) mostrou que: “não houve fracasso na educação de surdos, somente resultados previsíveis foram conquistados devido às relações e mecanismos de saberes e poderes vigentes”.

Resumindo, tem-se que a história da surdez estaria relacionada com a história de apropriações através dos ouvintes. Cada vez mais, novas tecnologias são desenvolvidas e essas visões colonialistas são estabelecidas. De fato, interesses estabelecidos são ameaçados com a desnudação apresentada neste estudo. Enfatizo então que esse estudo fez uma abordagem difícil, mas relevante sobre o assunto das metodologias de ensino, visto que essas metodologias aparecem e se consolidam com conceitos que estão imbuídos. Com relação às significações, interpretações e conceitos, nota-se que com esse estudo a ideia foi colaborar e provocar novas interpretações e significados sobre os surdos e a surdez. Como consequência dessas novas visões, ocorrerão as mudanças das comunidades e escolas.

⁴ Relatório Final do Encontro de Especialistas para Rever a Implementação do Programa Mundial de Ação em Relação aos Deficientes – Estocolmo – 17 a 22/8/87, citado por Wrigley (1996, p. 13).

Porém, não se pode e nem deve impor limites com relação aos temas relacionados com a educação dos surdos, como se a abordagem fosse vinculada com modelos conceituais contraditórios. Todo tema voltado para a área da educação precisa, de um modo geral, ser continuamente estudado, mas não como se estivesse em lados opostos, mas sim em territórios assimétricos, contestados e irregulares, visto que as relações de saber e poder são confrontadas, de maneira irregular e assimétrica, que delineiam e atravessam as políticas públicas e os projetos pedagógicos de maneira dinâmica e constante.

Com relação às visões voltadas para os surdos e surdez, faz-se necessário que uma posição seja tomada perante a difícil situação em que se encontra a educação de surdos: ou pode se aprofundar em uma nova concepção, como Estudos Surdos, com aproximação de diferentes linhas de pesquisa e estudos voltados para a educação; ou o paradigma da “Educação Especial” se mantém (Skliar, 1998b, p. 11). Sobretudo, os estudos realizados sobre surdez e educação de surdos que são realizados pelos próprios surdos estão sendo direcionados para outras linhas de estudo, tais como: estudos de classes populares; de gênero, de negros, dentre outros. Assim, a educação de surdos acaba por se inserir em um discursivo contexto que esteja mais adequado com a questão de identidade, social, linguística, cultural e comunitária dos surdos.

Com base no estudo de Carlos Skliar (1998b, p. 14), o mesmo advertiu que:

a questão não está vinculada a dizer que os surdos sofrem dos mesmos problemas que outros grupos minoritários, dominados, colonizados, subalternos e obscuros; mas sim, relacionado à produção de uma política de significações que possa desenvolver um mecanismo diferenciado para que os próprios surdos possam participar do processo de mudança pedagógica proposto.

Vale ressaltar que eu compreendo o espaço da “Educação Especial”, e que essa educação tem uma posição importante com relação aos assuntos voltados para questões específicas referentes aos interesses de grupos minoritários que apresentam como perfil de abordagem suas identidades o ponto de terem ou não alguma diferença marcante sobre assuntos mentais ou sensoriais. Compreendo também que essas questões que estão sendo abordadas nos Estudos Culturais têm a capacidade de fornecer subsídios para o entendimento de casos de opressão, exclusão, discriminação, dentre outros. No entanto, eu penso que as discussões teóricas como um todo, e que são abordadas nos Estudos Culturais, não deveriam

ser empregadas nesses grupos, porque esses grupos não são grupos culturais, visto que no caso dos surdos, os mesmos não possuem cultura, língua e comunidade construída por eles mesmos, e o eixo de identidade fica sendo a surdez.

Então, torna-se favorável que no setor da Educação Especial, estudos mais recentes possam ser discutidos com relação à construção das subjetividades e identidades através de um poder eficiente das representações hegemônicas e dominantes voltados para a “anormalidade/deficiência”. Com esta postura, tem-se que contribuições relevantes serão trazidas para que os quadros hoje presentes possam ser alterados, visto que esse modelo atual acaba por condenar as pessoas que possuem alguma diferença mental, motora ou sensorial, e posteriormente são tratadas no âmbito da negação de suas identidades, vozes e sentimentos, bem como da caridade pública e assistencialismo.

3.3.1 Os estudos surdos apoiando mudanças nas políticas para a educação de surdos

Segundo o estudo de Carlos Skliar (1998b, p. 29), pode-se ter uma definição com base no contexto da educação sobre os Estudos Surdos. Tem-se que:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma aproximação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Empregando-se este direcionamento, verifico que os surdos são uma minoria diferente, nem pior nem melhor do que outras minorias:

Digamos que os Estudos Surdos em educação problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado: nem na Educação Especial nem em outras abordagens desta temática. O problema, nesta perspectiva, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, *as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos* Esclareço que quem primeiramente usou a expressão “ouvintismo”, que este trata “de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se, que acontecem as percepções do ser “deficiente”, do “não ser ouvinte”; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. O termo “ouvintismo” baseia-se na idéia de “colonialismo”, o qual refere-se a uma relação de poder desigual entre dois ou mais grupos na qual “um não só controla e domina o outro como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s) (Wrigley, 1996, p. 72).

De fato, as minorias culturais tendem a ser dominadas ou oprimidas pelas culturas que conseguem exercer mais influência; entretanto, deve-se destacar que uma minoria qualitativa nem sempre é uma minoria cultural, tendo em conta que há muitas minorias quantitativas que conseguem exercer uma relevante influência sobre os significados e sentidos, seja pelo poder de enunciação, decisão, econômico, dentre outros. Então, inscrevem-se os Estudos Culturais em uma batalha para que sejam inseridas na rede social *todas* as culturas. Contudo, para que essa realidade se concretize, tem-se que a área da educação possui mais interesse e conflito por ter um poder para formar subjetividades. Logo, uma educação multicultural está vinculada com Estudos Culturais.

Portanto, entende-se com esses mesmos estudos que a educação como um todo está inserida em um contexto de batalha entre os grupos que são culturalmente dominados pelos grupos dominantes. Todavia, os grupos que são dominados culturalmente intencionam normalmente alterar, seja pelos posicionamentos, ações ou discursos, a lógica em que a sociedade consegue formar significados e sentidos sobre os grupos que a abarcam e sobre si mesma. Por este motivo, torna-se fundamental valorizar o estudo sobre os grupos que são dominados culturalmente, bem como sobre as propostas de educação que são voltadas para esses grupos.

Deste modo, inserem-se nos assuntos multiculturais os Estudos Surdos. Por sua vez, esses estudos estão incluídos no debate relacionado, de maneira geral, com a democratização das relações de poder que são vigentes nas sociedades. De fato, nota-se que as lutas políticas que são demandadas por esses conceitos conseguem ajudar no quesito de tentar retirar a negação dos preconceitos que existem com os surdos; entretanto, esses novos conceitos e lutas não foram capazes de alterar o imutável do “sistema brasileiro de ensino”, tendo em conta que seus gestores acreditam que sabem a melhor maneira para educar uma pessoa com surdez, todavia, os próprios surdos não participam dos eventos para poderem expressar suas opiniões sobre as políticas educativas e os projetos educacionais que seriam mais satisfatórios para atender sua especificidade.

Então, realizar uma luta no âmbito multiculturalista em educação não possui o significado de ter a diluição das minorias culturais no sistema oficial de ensino, ou mesmo a universalização dessas minorias, e muito menos inserir nas escolas oficiais os jovens e crianças dessas minorias culturais, como exemplo, o caso dos

indígenas, surdos... No entanto, verifica-se que essas propostas são sugeridas pelo poder oficial em muitos espaços e momentos. Por outro lado, compreendo que é totalmente desejável e viável realizar a opção de criar específicas escolas para as minorias à proporção que é interessante para essas minorias. Essa postura atenderia o preceito da Constituição Federal de que todas as pessoas têm direito à educação. Entretanto, deve-se enfatizar que o “direito de todos” deveria estar propalado em um processo educativo significativo (Sá, 1997, p. 34). Enfim, nota-se que nem todo processo de educação é interessante!

Tem-se que existe uma demanda por propostas com esses novos direcionamentos, e essas propostas visam assegurar a permanente formação docente especializada (inclusive docentes indígenas, surdos...), bem como uma política cultural que alcance todo o território nacional. Há também uma demanda por uma produção acadêmica que possa amparar os projetos inovadores e multiculturais, mas sem que haja a eliminação das discussões entre e com os grupos.

3.4 DISCUTINDO A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Nos últimos anos, tem sido muito abordado o tema de avaliação, e os professores, educadores e pesquisadores têm se empenhado nesse assunto, bem como seus desdobramentos. Em nível oficial, Federal e Estadual, MEC e Secretaria Estadual da Educação têm se manifestado produzindo documentos a respeito deste tema. Sobre ele, a concepção identificada é afinada com o conhecimento que se tem produzido.

No entanto, ponderando-se sobre as circunstâncias vigentes, nota-se que o movimento que tem ocorrido no Brasil referente à educação especial (LDB), bem como no Estado (Resolução e Diretrizes), sinaliza um movimento para que o retorno de discussões relacionadas com avaliação possa ser realizado.

De um modo geral, deve-se discutir o assunto com as pessoas que vivenciam a realidade da educação, tais como equipes de ensino regular e educação especial, e deste modo, serem feitos os ajustes nas nossas ideias e de como a avaliação pedagógica nas escolas deve ser implementada; sendo essas ações essenciais.

Neste momento de reflexão, todas as pessoas precisam estar inseridas no assunto, elaborando e discutindo sobre uma nova proposta relacionada com a

avaliação pedagógica, que possa fornecer uma contribuição para reforçar todos os agentes que fazem parte do processo de aprendizagem.

Com relação à situação de aprendizagem, tem-se que a avaliação possui o significado de atribuir um valor ou qualidade, com o significado de sintetizar, analisar e conhecer informações de como acontece (aconteceu) a aprendizagem, de forma distinta ao ato de medir, em que colocar valores ou conhecê-los são visualizados com uma concepção de conhecer, verificar e quantificar o produto final. Neste sentido, também são diferentes as funções da avaliação.

Quando uma avaliação for entendida como um processo dinâmico e permanente, que nos propicia compreender a qualidade relacionada com os resultados encontrados, torna-se possível considerá-la como uma imediata reorientação da aprendizagem, assim como subseqüentes encadeamentos de passos para essa aprendizagem.

Para que o “desempenho futuro” seja estimulado, deve-se ter o conhecimento do “desempenho presente”. Com o objetivo de incentivar o aluno a se desenvolver e aprender, deve-se utilizar os resultados da avaliação. Diante deste panorama, tem-se que a avaliação, que pode ser compreendida como um permanente processo para analisar as variáveis que possam ter uma interferência no processo ensino-aprendizagem, precisa entender o observado momento que está inserido no processo de desenvolvimento.

Dentro de uma perspectiva positiva, tem-se que a avaliação é o resultado do aluno, ou seja, parte do que conhece, sabe, bem como consegue fazer com êxito. A avaliação nos fornece os meios para que decisões possam ser tomadas sobre a reorganização de práticas pedagógicas em que a aprendizagem possa ser enriquecida.

De fato, tem-se que a avaliação se fundamenta na inclusão e obtenção de uma quantidade de significativas informações que podem ser obtidas do aluno, da escola e dinâmica familiar.

Reconhece-se que os problemas e/ou transtornos de aprendizagem, que são constatados nas escolas, podem ser caracterizados como multideterminados, e todas as variáveis precisam ser consideradas na avaliação, inclusive de cunho individual, e aquelas que “recaem no ensino (prática docente, condições da escola), e também aquelas relacionadas às diretrizes gerais da educação, que possuem um

cunho ideológico, assim como as relações que podem ser formadas sobre as mesmas”.

Deve-se destacar que não se visualiza a falta de sucesso da aprendizagem a um problema isolado e específico da criança, mas como um resultado relacionado a um conjunto de outros insucessos.

Torna-se primordial insistir no tema da mudança de foco voltada para a atenção do comportamento, bem como para os problemas da criança voltados para as condições gerais do meio educacional, social e político e ambiente familiar.

Constitui-se o processo de avaliação e diagnóstico como um grupo de procedimentos que visam análise e entendimento das “dificuldades e avanços discente para que o mesmo possa avançar em sua aprendizagem” (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2000, p. 27).

Deste modo, anseia-se ter um entendimento global sobre as dificuldades que as crianças passam nesse processo, e sobre como a criança aprende. Então, deve-se conhecer a maneira pela qual o aluno organiza, percebe, bem como coloca sentido aos estímulos presentes no ambiente, bem como quais seriam as individuais disposições para que suas preferências referentes às estratégias de educação e suas situações de aprendizagem possam ser respondidas.

Assim, deve ser conhecido pelo docente o estilo individual discente de se comportar de maneira cognitiva na sala de aula, como inserido no processo relacionado ao diagnóstico educacional sobre os problemas de aprendizagem.

Em seu conjunto, nota-se que esse processo precisa ser feito com a presença de mais critérios em vez de normas, ou seja, em vez de testes mais observação, menos formal do que formal, e com a presença ativa dos professores, equipe escolar e pais.

Deve-se visualizar a questão de quando se considera uma pessoa vivendo em certo tempo e espaço, quando a mesma se submete a determinada avaliação, bem como sendo detidora de uma particular história de vida, fazendo parte de grupos diferentes, e de uma classe social dentro da sociedade brasileira dos dias atuais, com a presença de todos os problemas socioeconômicos, conflitos e lutas. Essas variáveis podem determinar a sua maneira de relacionar com as situações e objetos de aprendizagem, bem como causar uma interferência na formação de suas construções afetivas e cognitivas.

Para que todas essas ações possam ser concretizadas, tornam-se essenciais alterações radicais relacionadas com a ideia de aprendizagem, avaliação de aprendizagem e ensino, fazendo com que resistências eventuais possam ser rompidas, sendo comprovado de maneira científica nos dias atuais que: “se forem concedidas as condições de recursos e tempo, todas as crianças têm a capacidade de aprender, para que as mesmas possam ter a possibilidade de exercitar suas competências quando interagem com o conhecimento” (São Paulo, 2000, p. 27).

Logo, para o processo de educação dos filhos, pode-se supor uma alteração na representação que existe sobre a forma de inclusão dos pais e sobre a escola.

3.4.1 Avaliação do aluno: permeando todo o processo

Quando se reflete como um todo o processo de avaliação, nota-se que é relevante que o mesmo seja compreendido como um recurso essencial e não como uma sanção, tanto para os adultos que trabalham com os alunos quanto para os próprios alunos.

Deste modo, tem-se que a avaliação precisa ser abrangente e individualizada, podendo citar como exemplo, a totalidade do comportamento do leitor e dos componentes que fazem parte do ato de ler, também do comportamento do escritor com o ato de escrever, não somente com alguns de seus mecanismos. Destaca-se também que essa avaliação pode ser uma chance para que o discente possa refletir sobre suas dificuldades, progressos e competências. Torna-se relevante e interessante que a criança tenha a capacidade de confrontar o resultado relacionado com esse processo com a avaliação realizada pelo docente, bem como de fazer uma autoavaliação (Pinto, 2006).

Com o intuito de buscar um entendimento amplo de sua maneira de aprender, bem como dos desvios presentes que acontecem ao longo desse processo, tem-se que a avaliação deve propiciar uma análise mais intensa dos correlatos e causas das dificuldades, ou seja, o distanciamento de situações que envolvam uma aprendizagem possível, a não revelação sobre o que foi aprendido, o não aprender, e o aprender lentamente ou com dificuldade (Santos; Ciampone, 2007).

Referente à ação diagnóstica, poderão ser sempre levantadas hipóteses provisórias pela equipe escolar, que serão constatadas ou não durante o processo,

además, deve-se ponderar de modo essencial, conforme Santos e Ciampone (2007), sobre dois eixos de análise, tais como:

- 1) Horizontal ou histórico: quando existe um panorama do momento presente, isto é, com uma contextualização do agora, comigo, aqui, como o discente está naquele instante;
- 2) Vertical ou histórico: quando existe um panorama do passado, bem como da formação do sujeito, com uma contextualização de momentos distintos.

Logo, tem-se que instrumentos e procedimentos diferentes podem proporcionar elementos de pesquisa referente ao presente, passado e projeções do futuro. Torna-se muito relevante que se empregue cada instrumento de pesquisa, com o intuito de captar de modo articulado e ao máximo os dados oriundos das áreas pedagógica, afetivo-social e cognitiva (Santos; Ciampone, 2007).

3.4.2 A avaliação da criança por parte da equipe escolar – alguns indicadores

Na sequência, há alguns indicadores que se interrelacionam, de acordo com Pacheco (2009), que regem a avaliação da criança por parte da equipe escolar. As informações foram organizadas em tópicos em virtude da clareza e da didaticidade de se partilhar tais informações.

- a) Observação – para todo o processo de avaliação caracteriza-se como concomitante e prévia. Na realidade, a observação somente tem a confirmação dos dados que foram obtidos através de uma cuidadosa observação. Tem-se que a observação pode guiar com relação aos conteúdos e mecanismos que devem ser pesquisados com mais afinco, aquilo que está desorganizado ou inibido, e o que flui melhor referente ao processo de aprendizagem.
- b) Entrevistas com os pais – auxiliam para ter o aprofundamento do conhecimento sobre os processos cognitivos, e mecanismos de condutas referentes às crianças. Caracteriza-se como uma direta fonte de informações que possui valor substancial.
- c) Avaliação psicomotora – quando existe a revelação pela criança de sua capacidade de maturidade e inclusão neuromotora, bem como suas realizações práticas, ideia evolutiva de seu corpo, e o tônus muscular que foi desenvolvido. A maneira mais adequada para que o desenvolvimento psicomotor da criança possa

ser avaliado é com base na observação direta voltada para sua ação motora ou mesmo diante a prática de certas atividades, em que podem ser revelados pelo discente seus aspectos sobre maturidade neuromotora e capacidade de inclusão.

d) Observação do desenho – são obtidas informações sobre o desenvolvimento geral do aluno pela observação de seus desenhos. Tem-se que a expressão gráfica pode ser caracterizada como uma manifestação da totalidade afetiva e cognitiva, propiciando também ter a observação de como a capacidade de prazer de criar, concentração e envolvimento está presente.

e) Emprego do lúdico na avaliação pedagógica - a utilização de brinquedos, jogos e brincadeiras fornece uma oportunidade substancial para conhecer a criança em todos os seus aspectos. Quando a criança brinca, a mesma cria um espaço de transição, experimentação entre o mundo externo e interno. Ademais, a escolha da brincadeira e do brinquedo, a maneira como a criança brinca, o que ela costuma fazer, como a criança consegue organizar esse fazer em muitas facetas sociais, afetivas, corporais e cognitivas, bem como suas interações com o processo pedagógico compreendem o processo de avaliação. Torna-se relevante sempre se concentrar no vetor da aprendizagem, bem como realizar uma investigação sobre o que está inserido.

f) Quando se conhece melhor a evolução do desenho e da brincadeira, pode-se conseguir pela análise e observação da atividade discente como ocorre sua organização e estruturação mental diante de sua flexibilidade, e do meio.

g) Atividade de escrita e leitura – entende-se atualmente que para que um aluno tenha êxito na alfabetização, o mesmo precisa compreender a questão da representação alfabética. Esse processo se caracteriza como um processo evolutivo, que compreende desde a escrita com desenho ou rabisco até o instante em que a criança percebe que as letras são uma representação sonora das palavras. No entanto, o que está em questão são os assuntos relacionados com o desenvolvimento cognitivo infantil. De fato, tem-se que ao fazer uma análise do material escolar é possível ter indicadores importantes sobre a relação da criança com a escrita e leitura, suas dificuldades, organização do seu material e progressos.

Com relação à escola, há o conhecimento referente ao projeto pedagógico da criança, ou seja, como a criança se relaciona com a comunidade e sua família, tornando-se aspectos essenciais. O entendimento que se tem atualmente sobre o processo de aprendizagem e ensino demanda do outro, uma visão direcionada para

o processo de avaliação, que não deve se limitar apenas a um procedimento de decisão, ou seja, a reprovação ou aprovação do aluno.

Torna-se essencial que os docentes possam ter uma contribuição de forma coletiva para que novas maneiras de trabalho docente possam ser formadas, direcionando para uma avaliação formativa, em que tenha a possibilidade de estar à disposição da equipe escolar e do docente, as informações mais qualitativas, precisas referentes ao processo de aprendizagem discente. Para Libâneo (1998, p. 195), a avaliação é:

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Deste modo, a avaliação consegue estender-se pela atitude de valorização de fatores que conseguem revelar, sob qualquer ângulo, o desenvolvimento discente, ou seja, em se relacionar, maneiras de pensar e de se expressar, conhecimentos, iniciativas e ao realizar muitas atividades (São Paulo, 2000, p. 15).

Assim são utilizadas didáticas para atuar na sala de aula com aluno com necessidades educacionais específicas:

- Posicionar o aluno nas primeiras carteiras, de forma que ele esteja atento a você e você nele;
- Conversar com a família se o aluno toma algum tipo de medicamento e se necessita de cuidado especial relacionado à saúde;
- Dividir as instruções e atividades em etapas, iniciando da mais simples para a mais complexa;
- Repetir as instruções e atividades em situações variadas, de forma diversificada;
- Manter sempre uma rotina para as atividades;
- Respeitar o ritmo de aprendizagem;

- Fornecer o tratamento ao aluno com base em sua faixa etária;
- Adaptar os conteúdos mediante rigorosa avaliação de uma equipe multiprofissional.
- Facilitar o relacionamento como grupo (classe) através de dinâmicas, atividades em grupo, rodas de conversa;
- Dar suporte e orientação aos responsáveis que cuidam do indivíduo de necessidades específicas em casa e no ambiente escolar;
- Avaliar a criança pelo progresso individual;
- Ouvir com paciência o aluno que apresentar comprometimento da fala, jamais termine por ele;
- Buscar formas alternativas de comunicação quando o aluno não utilizar a fala;
- Eliminar barreiras arquitetônicas: escadas, portas estreitas, pisos escorregadios ou esburacados, corrimão ou barras ao lado do assento sanitário e do chuveiro, altura do meio – fio das calçadas, disposição do mobiliário da sala de aula, orelhão em altura adaptada etc.
- Usar adaptações que visem facilitar o manuseio de materiais, possibilitando maior independência e desempenho do aluno - engrossar o lápis, pincéis e talheres, utilizar caderno de pauta ampliada, prender a folha na carteira com fita crepe, adaptar bandeja para ser fixa na cadeira, prender o sabonete com barbante, etc.

Assim, a finalidade da escola inclusiva é oferecer um programa de ensino individualizado e serviços de apoio específico para atender às reais necessidades de cada pessoa.

3.5 DESENVOLVIMENTO E POSSIBILIDADES DA CRIANÇA SURDA

Com base no estudo de Piaget (Marchesi et al., 1995), tem-se que a ação da criança com relação ao ambiente social e físico atuará como um expressivo incentivo para toda a formação da lógica e pensamento. De fato, nota-se que a criança fundamenta seu inerente processo de formação, ao passo que Piaget indica que pode haver um atraso nos desenvolvimentos linguístico e cognitivo de cerca de dois anos. Conforme a visão de Piaget torna-se essencial que a ação seja primordial para a formação mental da criança, visto que a criança com surdez não sofre privação de ação.

A “inter-ação” – a ação com o outro e a linguagem que não está isolada da ação, principalmente nos primeiros anos de vida, vai adquirindo importância cada vez maior. Tanto a linguagem, como a imitação, o jogo simbólico infantil, o desenho e a imagem mental é resultado das coordenações das ações ocorridas em estágio pré-verbal do desenvolvimento.

Pela linguagem entendida, a criança tem a possibilidade de se inteirar e entender seu ambiente, fazendo com que a mesma possa antecipar o futuro e reconstruir o passado. Tanto a justificação das ideias quando a possibilidade de troca dessas ideias, isso faz com que a criança não fique atrelada somente ao presente.

De acordo com o estudo de Marchesi et al. (1995), pôde ser indicado que os princípios relacionados à análise da formação da criança com surdez demonstra que sua organização mental precisa ter, de um lado o entendimento em um aspecto duplo intelectual ou motor, e por outro lado, afetivo com inserção das dimensões sociais e individuais.

Tanto o desenvolvimento quanto a ação desencadeados pela criança fornecem uma suposição de que a mesma esteja interessada em explicar, entender; todavia, a maneira pela qual a criança se manifesta, pode ter variações de acordo com o estágio de desenvolvimento. A curiosidade e o interesse podem mudar com a escolaridade e a idade. Segundo descrito nos estudos de Piaget, deve-se destacar que as crianças com surdez, bem como as crianças ouvintes, vivenciam quatro estágios de desenvolvimento.

Em cada um dos estágios a criança apresenta uma estrutura própria e vai corresponder a uma curiosidade, a um interesse específico, ou a uma forma de compreender e explicar o que está ao seu redor. Esses estágios vão lhe propiciar uma forma de “assimilar” o mundo exterior, e em todos os estágios a criança reajustará suas estruturas e seus conhecimentos adquiridos em função das transformações que acontecem no seu exterior, e acomodará os mesmos.

Esses processos de assimilação e acomodação inter-relacionais visam a adaptação da criança ao meio e acontecem através de um princípio de inclusão e coerência dos conhecimentos e experiências por elas vividas, onde levarão a maiores sucessos e, por sua vez, essas experiências darão a criança uma maior autoestima.

Na educação infantil a criança se interessa em conhecer o mundo, através de mecanismos sensoriais e motores voltados para a realidade imediata e concreta, para a solução dos problemas de ação: é o que se chama inteligência prática. Suas formas de ação e compreensão do mundo vem através da imitação, do jogo simbólico ou faz de conta, do desenho e da imagem mental, por isso ela conhece e pensa o mundo de acordo com sua própria visão sem se colocar na perspectiva do outro.

É, portanto, nesta fase que predomina a brincadeira, a fantasia, a imitação e é nesta fase que se deve pensar em interação com a criança. Deve-se enfatizar que não é correto considerar que a criança com surdez pertença a um grupo homogêneo, visto que as diferenças são marcantes entre os surdos porque essas diferenças variam segundo sua etimologia, grau de surdez, fatores de comunicação e educação, e neste âmbito, a família precisa ter um papel de destaque.

Parte-se do princípio de que os surdos possuem uma inteligência semelhante à dos ouvintes e apresentam maior defasagem no alcance do estágio das operações formais como o pensamento hipotético – dedutivo. Contudo, alguns adolescentes podem não atingir o referido estágio, ficando presos a um pensamento mais concreto.

Atualmente, as concepções para se avaliar a cognição, passam a dar destaque à transmissão das informações que compreende as intenções do ouvinte e do falante, as regras conversacionais para um diálogo significativo, a interpretação das expressões faciais, a aceitação mútua de normas implícitas entre os interlocutores, partir de conhecimentos compartilhados.

Com relação à formação do conhecimento da criança com surdez, deve-se investigar profundamente o papel da transmissão e interação de informações, especialmente no quesito voltado para a maneira como os surdos fazem a representação das informações que recebem mentalmente, assim como as mesmas são processadas sem que tenham o entendimento da estrutura linguística.

Segundo Marchesi et al. (1995) as limitações que muitos surdos têm para alcançar o estágio formal, verbal e hipotético, não são só ligadas as suas dificuldades linguísticas, mas à falta de informações e conteúdos relevantes para a execução do pensamento. Muitos surdos por não terem facilidade de usar a linguagem oral, lançam mão da linguagem de sinais e utilizam-na na mesma direção

da linguagem oral, outros ficam presos à forma de raciocínio na qual é necessária a aquisição de aprendizagem superior.

A linguagem mede a construção do conhecimento. É com a linguagem e através dela que é possível significar as coisas. Assim sendo, a linguagem de sinais é considerada, geralmente, favorecedora do desenvolvimento das crianças surdas, quando utilizada com afeto positivo sem conflito é acompanhada pela fala e pela estimulação auditiva e é utilizada desde cedo, antes que um sentimento de impotência comunicativa surja entre a mãe e a criança (Shlesinger; Meadow, 1972 apud Marchesi et al., 1995, p. 229).

A educação dos surdos precisou de um tempo mais significativo para ser admitida no Brasil, tendo em conta que a sociedade não reconhecia os surdos como cidadãos. Segundo o francês Ernest Huet, professor de surdos e, também, surdo, o mesmo intencionou inaugurar uma escola para surdos nos tempos do Brasil Imperial, e essa escola se localizaria no estado do Rio de Janeiro; porém, Ernest Huet conseguiu somente duas alunas que recebiam uma pensão que era fornecida pelo Império do Brasil.

Em 1856, este professor apresentou um programa de ensino, onde constava a “Leitura sobre os Lábios”, mas observava que esta seria oferecida apenas aos que tivessem resíduos auditivos, pois teriam mais facilidades para desenvolver a linguagem oral.

O Instituto Nacional de Surdos, Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) foi fundado em 28 de setembro de 1857, e esse instituto empregava a linguagem de sinais. Houve de fato uma mescla com a estrutura dessa língua de sinais com o sistema que estava sendo utilizado pelos surdos em diferentes regiões do país e com a língua francesa. A LIBRAS surgiu com essa mescla.

No entanto, um decreto do ano de 1911 fez uma mudança no ensino do Instituto, fazendo com que o método oral seja empregado em todas as disciplinas, entretanto, não impossibilitando que a língua dos sinais fosse utilizada nos corredores da escola, salas de aula e pátio. Porém, o método oral puro não obteve resultados muito satisfatórios, e grande parte dos alunos não alcançou um nível adequado para seu desenvolvimento.

Nessa época, as meninas surdas não eram educadas, estavam submissas às famílias. Os educadores só criaram um internato feminino na década de cinquenta, onde várias instituições para meninas se expandem.

Então, conforme descrito antes, a professora Ivete Vasconcelos no ano de 1975 trouxe perspectivas recentes com relação ao assunto da educação de pessoas com surdez, isto é, “uma total comunicação, uma corrente filosófica nova” que indicou meios de comunicação, com a associação de gestualismo e oralismo. O bilinguismo apareceu no Brasil na década de 1980, com o pontapé inicial de Lucinda Ferreira Brito uma professora de linguística (Goldfeld, 1997).

Assim, tanto o contexto educacional quanto o histórico estão presentes com três abordagens relacionadas à educação dos surdos, isto é, o bilinguismo, oralismo e comunicação total. De fato, nota-se que essas abordagens surgem na educação dos surdos com polêmicas posições sobre o significado e relevância para que se tenha o aprendizado.

Conforme Goldfeld (1997), a Filosofia Chalista ou simplesmente oralismo possui como objetivo a inclusão da criança com surdez na comunidade de ouvintes, fornecendo às crianças as maneiras para que possam ter o desenvolvimento da língua oral. No entanto, há uma restrição para o uso da língua oral pelos profissionais que acompanham essa filosofia, que precisa ser a única maneira pela qual os surdos possam se comunicar.

Pelo estímulo auditivo, observa-se que o oralismo visualiza a surdez como uma deficiência que pode ter a possibilidade de ser atenuada com esse estímulo, com o intuito de integrar a criança surda junto com a comunidade de ouvintes, propiciando a formação de personalidade como uma criança ouvinte, assim como proporcionar o aprendizado da língua portuguesa. Com o foco na normalidade, o objetivo desta filosofia está relacionado à reabilitação da criança surda, isto é, estaria vinculado a não surdez. Neste contexto, tem-se que a língua oral seria a única linguagem propícia para a comunicação, não acatando outra maneira de comunicação. Todavia, a criança tem de ter estímulo desde a tenra idade para que a reabilitação seja adequada, para que essas crianças possam aproveitar os resíduos auditivos que ainda apresentam, com o objetivo de discernir os sons. Esse trabalho também é realizado em certas metodologias com base na leitura orofacial e vibrações do corpo.

Então, tem-se que esse processo tem como objetivo o entendimento da fala do outro, ou seja, o interlocutor, por conseguinte proporcionando o começo do processo de oralização pela criança com surdez. Assim, desde o primeiro ano de vida deve ser realizado o estímulo. Deve-se destacar que esse estímulo pode apresentar uma duração que compreende o período de oito a doze anos.

Essa filosofia privilegia a fonoarticulação incluindo um trabalho de postura corporal, relaxamento muscular e controle da respiração. Valoriza a estética do falar e a inteligibilidade do discurso que é apenas um dos componentes, o mais concreto e mais fácil de ser ensinado.

Em muitas situações, o surdo abandona a língua de sinais por causa da valorização do oralismo; no entanto, a língua dos sinais tem conquistado um reconhecimento mundial por todas as comunidades surdas como um sistema legítimo.

Destaca-se que o aluno surdo valoriza o oralismo visto ser o aluno que não conseguiu um acesso para estudar a língua dos sinais na infância, e deste modo, esse aluno valoriza muito o oralismo para que não se distancie do normal possível. Assim, o surdo, por não ter tido contato com a língua de sinais desde a infância, não a valoriza.

Verifica-se que o contexto sobre a comunicação total apresenta como preocupação principal os processos de comunicação entre os ouvintes e surdo e os próprios surdos. De fato, existe uma preocupação com o aprendizado da língua oral; entretanto, não devem ser abandonados os aspectos sociais, cognitivos e emocionais em razão do aprendizado da língua oral, visto que neste contexto há uma defesa para o emprego de facilitadores de comunicação, ou seja, os recursos dos espaços visuais.

Então, diante deste panorama, tem-se que apenas o aprendizado da língua oral pode garantir um eficiente desenvolvimento da criança com surdez. Essa filosofia visualiza os surdos com base na visão oralista como pessoas, e a surdez como uma identificação que reverbera nos desenvolvimentos cognitivo e afetivo, e nas relações sociais. Ao passo que a filosofia do aprendizado oral enxerga os surdos como detedores de uma patologia de ordem médica, e que essa patologia poderia ser eliminada. Deste modo, a comunicação total faz a defesa do emprego de todo recurso de linguagem, sejam códigos manuais, língua de sinais ou linguagem

oral, para que a comunicação com os surdos possa ser facilitada, beneficiando assim a interação e comunicação.

De fato, nota-se que essa filosofia facilita a comunicação entre o ouvinte e a criança com surdez, com o intuito de aproximá-los; diferentemente do oralismo, que intenciona equiparar a criança com surdez ao padrão do ouvinte. Botelho (1998) critica essa abordagem, pois segundo ele, a criança surda ao lançar mão de sinais e de fala ao mesmo tempo, termina por deformar suas enunciações as quais evidencia-se de forma reduzida a artificial, redundante, literal ou absurda, o que auxilia mais o ouvinte que o surdo.

Referente à escrita e leitura, esse contexto bem como o oralismo tornam-se ineficazes porque originam currículos com irrelevantes expectativas, apresentando o favorecimento de que grande parte dos surdos permaneça iletrada e com baixa escolarização.

Com relação ao bilinguismo, o mesmo possui como objetivo principal a obtenção da língua materna pelo surdo, isto é, a própria língua de sinais que é identificada como sua língua natural; ao passo que se considera a língua oficial de seu país como segunda língua. De acordo com o estudo de Goldfeld (1997), o surdo pode assumir e aceitar sua surdez, não tendo a necessidade de desejar uma vida igual aos ouvintes; desta maneira, os surdos podem formar uma comunidade com cultura e língua próprias.

De fato, nota-se que por essa filosofia não se aceita a concepção de que o surdo precisa aprender a língua oral para que possa se aproximar da normalidade.

No entanto, ter essa postura não significa indicar que não seja importante o aprendizado da língua oral; porém, esse aprendizado não é considerado como a chance de atenuar as diferenças originadas pela surdez bem como o único objetivo educacional.

Inclusive, tem-se que a filosofia bilíngue apresenta duas vertentes de pensamento, uma vertente indica que a criança precisa aprender aos poucos a escrita com modalidade oral, assim como a língua de sinais; e a outra que a criança tem de adquirir a modalidade oral de seus pais e a língua de sinais.

Todavia, mesmo com as abordagens apresentadas neste estudo para que aconteça a inclusão da criança com surdez, torna-se primordial que haja um robusto projeto de educação que possa englobar a participação dos alunos surdos e suas necessidades, fazendo com que esses alunos se distanciem de dois contextos, tais

como: 1) indaga que a inclusão não precisa de alterações no âmbito educacional preparado para os alunos ouvintes, apenas para os surdos; 2) pondera que a inclusão é um isolado problema para cada docente em sala de aula, e para que haja a inserção do mesmo:

- Projeto de educação da escola que leve em consideração a educação de alunos surdos;
- Escolha de um sistema de comunicação que seja utilizado, preferivelmente, com alunos surdos e que seja progressivamente conhecido por professores e alunos;
- Professores preparados para realizar as adaptações necessárias que facilitem a professor dos alunos surdos;
- Professores de apoio especializados que conheçam a linguagem de sinais;
- Organização flexível dos centros educacionais que permita diversos modos de atender às necessidades educacionais dos alunos surdos;
- Recursos materiais, especialmente sistemas de amplificação e salas de aula, que disponham de equipamentos técnicos básicos;
- Presença de adultos surdos que colaboram na educação da criança (Marchesi et al., 1995, p. 231).

Enfim, alguns requisitos são essenciais para que o aluno com surdez possa ter um adequado desenvolvimento como os citados por Marchesi et al. (1995). Botelho (1998), Skliar (1997b) e Góes (1998), dentre os muitos estudiosos voltados para o assunto da deficiência auditiva, defenderam o bilinguismo visto acreditarem que a língua de sinais faz com que os surdos tenham mais confiança, propiciando a formação de suas identidades pessoais; diferentemente da ideia de que a língua de sinais os isola. Então, com a autoconfiança, os surdos estariam mais motivados a estudar outras línguas.

CAPÍTULO IV – IMPLICAÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

4.1 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PELOS SURDOS

Muitas vezes, desenvolvem-se as dinâmicas das aulas fundamentadas em uma explicação sucinta, e posteriormente os exercícios que englobam grande parte do tempo. Certamente, tem-se que todas as aulas possuem essa dinâmica, sendo desenvolvida ora em grupos maiores, ora de maneira individual, ora aos pares.

Diante do contexto escolar, é comum esbarrar com as situações de diálogo entre discentes e docentes pela linguagem oral. Em muitos casos, verifica-se que o educando surdo possui nenhuma ou pouca informação sobre esta maneira de comunicação, ou simplesmente tem dificuldades, e em muitos casos acarreta uma “não resolução” dos problemas sugeridos pelo docente, simplesmente pela falta de compreensão da mensagem passada.

Dentro desse contexto, há de se mencionar as necessidades específicas apresentadas pelo aluno com deficiência auditiva e suas dificuldades, dentre elas podemos citar:

- Não rebate a um chamado habitual;
- Se estiver de costas, não se volta para o indivíduo que lhe conduz a palavra;
- Pode atender mais prontamente, no momento em que o chamam de um lado, por evidenciar maior dano em um determinado ouvido;
- Apreende melhor as ordens quando veem seguidas de gestos;
- Quando em grupos, com muitos outros falando no mesmo momento pode denotar confuso, desnortado;
- Pode exibir comportamento mais nervoso devido ao amplo esforço que faz para ouvir e apreender situações do cotidiano;
- Pode apresentar permutas e elipses de fonemas na fala e na escrita.

A escola deve procurar ficar ciente do quadro de deficiência do aluno, através de um contato direto com os pais, para troca de informações, quanto ao prejuízo auditivo.

Para que haja o favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem, o aluno hiperacústico ou surdo precisa de cuidados específicos; deste modo, precisa ser realizada uma análise de como adquiriu a deficiência e qual seria o nível de possibilidade de comunicação para que possa apresentar condições de decidir em questões diferenciadas com o objetivo de ter o incentivo para uma comunicação ampla. De fato, tem-se que esse estímulo ocorre pela escrita de textos e alfabetização, inserindo combinações possíveis e estratégias para que haja a leitura labial, comunicação por sinais, dentre outras possibilidades. Então, precisa ser certificado se o aparelho está operando de maneira adequada na sala de aula para as crianças que o utilizam.

Diante deste contexto, referente à capacidade cognitiva dos educandos em questão, nota-se que a mesma pode ser observada equivocadamente pelo docente, visto que o docente também pode apresentar dificuldades sobre qual seria a maneira para percorrer o intelectual funcionamento do educando com surdez ou para o entendimento de como é processado o pensamento desse educando.

Desta maneira, torna-se primordial que o docente quando realiza uma observação, possa posteriormente realizar uma análise de aprendizagem do educando surdo, enfatizando a comunicação visual, isto é, desenho, dramatizações, língua de sinais, mímica, gestos naturais, dentre outras, para que sejam evitados julgamentos precipitados.

De fato, tem-se que as atividades relacionadas com as linguagens de leitura e escrita precisam ser sempre significativas e agradáveis, sem que haja o distanciamento da clareza e objetividade da atividade sugerida.

De fato, tem-se que uma palavra jamais deve ser trabalhada ou explorada de maneira isolada; pelo contrário, a palavra deve estar sempre com a presença de um significativo contexto para que o educando tenha a capacidade de estabelecer comentários e relações. Com esta posição, torna-se possível ao docente que o mesmo possa motivar o educando a ter comunicação, deste modo englobando contribuições para aperfeiçoar suas análises com relação ao desenvolvimento da linguagem.

Deve-se destacar que por causa de um biológico impedimento para que se tenha a obtenção da língua portuguesa de maneira sistemática:

Parece ser corriqueiro nos defrontarmos com propostas direcionadas para estudantes surdos com relação ao aprendizado da língua portuguesa, e esses estudantes separam essa língua do seu conteúdo de vivência,

minimizando-a a um sistema de regras abstrato que precisa ser inserido pela repetição e treino, bem como não considerando sua condição de produção. Geralmente, realiza-se a escolha como objeto de trabalho os enunciados separados ou palavras, e esses enunciados possuem uma delimitação por uma preestabelecida progressão fonética, que se organiza com base em fundamentos de critérios de sua visual percepção pelos surdos bem como do nível de complexidade de sua fonoarticulatória produção. Mesmo que em sua organização sintática, o enunciado selecionado apresente complexidade em sua organização sintática, verifica-se que a preocupação em mostrar sua estrutura gramatical para assegurar o alicerce da 'correta ordem das palavras' é o objetivo, não a língua viva (BRASIL, 2003, p. 79-80).

Deste modo, verifica-se uma distinção tanto para surdos quanto alunos ouvintes com o aprendizado da língua portuguesa, tendo em conta que a língua portuguesa representa uma segunda língua para os surdos, sendo que há uma reflexão pelo docente sobre o processo de aprendizagem, visto ser essencial para que a língua portuguesa não represente apenas uma prática de memorização de classificações, regras e nomenclaturas, isto é, compreendendo-se como uma atividade metalinguística.

Para que não exista um déficit referente aos conteúdos desenvolvidos, há uma demanda para que a educação dos surdos tenha alternativos recursos visuais. Para que os objetivos sugeridos ao ensino da língua portuguesa possam ser alcançados, são essenciais algumas estratégias e recursos, como:

- Planejar atividades amplas, que tenham diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução e expressão;
- Propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo;
- Utilizar metodologias que incluam atividades de diferentes tipos, como pesquisas, projetos, oficinas, visitas, etc.
- Combinar diferentes tipos de agrupamento, tanto no que se refere ao tamanho dos grupos quanto aos critérios de homogeneidade, que permitam proporcionar respostas diferenciadas em funções dos objetivos propostos, a natureza dos conteúdos a serem abordadas, necessidades, características e interesses dos alunos;
- Organizar o tempo das atividades propostas, levando-se em conta que atividades exclusivamente verbais tomarão mais tempo de alunos surdos;
- Realizar um processo de reflexão sobre a estrutura dos enunciados propostos em exercícios e avaliações, pois quanto mais complexas forem as estruturas, mais difícil será a compreensão por parte dos alunos (observar o uso exagerado de processos de subordinação, da preferência a voz ativa que à passiva);
- Alterar os objetivos que exijam percepção auditiva;
- Utilizar diferentes procedimentos de avaliação que se adaptem os diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos. (Brasil, 2003, p. 83).

Torna-se essencial destacar que somente uma pequena parcela de alunos surdos consegue desenvolver com sucesso uma língua escrita. Aqueles poucos que conquistam esse sucesso, o obtêm com o apoio da família.

Considera-se então um assunto com pouca reflexão, a língua portuguesa significa a comunicação para o ouvinte como a língua de sinais para o surdo, visto que com a língua de sinais, os surdos têm a capacidade de organizar suas ideias de maneira lógica, e quando são passadas para a escrita pode ser que equívocos gramaticais estejam presentes, tendo em vista que não ocorre pela língua oral o contexto de formação para os surdos. De fato, verifica-se que os erros que os alunos surdos cometem estão vinculados ao aprendizado de uma segunda língua, inserindo-se a interferência que a língua de sinais (primeira língua) pode ocasionar.

As práticas avaliativas das escolas comuns estão erradas, pois, ela é excludente e marginaliza o aluno surdo caso ele não produza o padrão de produções textuais imposto por ela. Logo, considerando todos os fatos já citados, o educando surdo perde o estímulo para produzir e reprime sua criatividade.

Dito de outra forma, o caso dos alunos surdos é semelhante ao dos estrangeiros que chegam a um novo país com uma nova língua que difere da sua em estruturação gramatical. Logo a primeira língua dos surdos é a de sinais que participa ativamente do processo de elaboração do discurso, por isso, não devemos desconsiderá-la ao elaborar qualquer juízo em relação as produções escritas.

Ao longo da vida escolar do surdo, nota-se que a construção de sua escrita ocorre inicialmente por diferentes processos, pode-se indicar que essa escrita está mais interligada à língua de sinais; no entanto, com relação às últimas etapas desse processo, inclusive com a presença de algumas particularidades, essa escrita se aproximará da língua portuguesa. Classifica-se esse processo como interlíngua, isto é, trajeto de obtenção de uma segunda língua que não é ponderada pelo docente.

Diante destas manifestações da linguagem, encontram-se algumas particularidades referentes à interferência da língua de sinais para o desenvolvimento textual dos alunos surdos, seguem abaixo:

Quadro 1 - Manifestações da linguagem

<p><u>Ortografia</u> – os alunos apresentam uma boa aderência às regras ortográficas, pois possui uma boa capacidade visual e não confunde os sons diferenciados, porém a acentuação por estar mais ligada a oralidade causa grandes dificuldades que só serão sanadas após a explicação por meio da língua de sinais.</p>
<p><u>Artigos</u> – não há artigos na língua de sinais, deste modo o aluno surdo ou o emprega inadequadamente, não o conhece ou então o omite, tendo em conta que se deve ter o conhecimento dos gêneros (feminino e masculino) para que um ouvinte possa utilizar o artigo, o que de fato não acontece com o aluno surdo, porque não há diferenciação entre adjetivos e substantivos na linguagem de sinais, sobretudo alguns verbos possuem uma mesma raiz (entristecer, tristeza, triste).</p>
<p><u>Elementos de ligação (pronomes relativos, conjunções, preposições, dentre outros)</u> – tem-se que esses elementos não estão presentes na língua de sinais, portanto os surdos não os conhecem, e deste modo ocorre a não utilização dos mesmos ou até uso inadequado.</p>
<p><u>Gênero</u> – (masculino/feminino) e número (singular/plural)-como já citado anteriormente à ausência de desinência para o gênero e número na língua de sinais é o principal gerador dos erros que são de uma constante nas produções escritas dos surdos.</p>
<p><u>Verbos</u> – os surdos possuem uma acentuada tendência de apresentar os verbos na forma infinitiva, visto que os verbos se apresentam na língua de sinais sem flexão de modo e tempo. Inserido na língua de sinais, há locativos que possuem o mesmo sentido, ao enunciar incorretamente a flexão verbal com base em uma estrutura formada aleatoriamente.</p>
<p><u>Verbos de ligação</u> – de fato, os verbos de ligação restringem-se à linguagem de sinais, ou seja, com a presença de construções não típicas e com uma maneira de anúncio telegráfico para a língua portuguesa.</p>
<p><u>Organização sintática</u>- na língua de sinais a estrutura se dá através de tópico-comentário que se organiza da seguinte maneira (objetivo/sujeito/verbo ou objeto/verbo/sujeito), enquanto na língua portuguesa sua base estrutural se dá através do sujeito/predicado (sujeito/verbo/objeto). Logo, na escrita do surdo a estrutura aplicada dependera do contexto, alterando a ordem comum, a fim de garantir a ênfase necessária aquilo que se quer destacar.</p>
<p><u>Negação</u> – este aspecto se mostra bastante interessante na linguagem de sinais em alguns casos ele se dá após a forma verbal. Inúmeros exemplos ainda poderiam ser dados nesse sentido, mas os já citados fazem-se suficientes para demonstrar que o surdo é um sujeito extremamente ativo e criativo no processo de apropriação da escrita, porém eles possuem uma linguagem diferente que acaba interferindo neste processo.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Deste modo, uma produção de texto feita e exposta ao docente, feita pelo aluno surdo, verifica-se que precisa ter uma diferenciada atitude, com a presença de

identificação de diferenças linguísticas, mas não com atitudes que desviem da normalidade.

Para os surdos, há discussões sobre uma avaliação diferenciada para os mesmos em todos os níveis escolares. Pelo Aviso Circular 277/96 e da Portaria 1679/99, o Ministério da Educação pôde sugerir novas medidas que devem ser empregadas, destacando-se a importância em se enfatizar o conteúdo, não tanto a forma.

Referente à estrutura do texto ou forma, o docente tem de atentar aos aspectos morfossintáticos, visto que os mesmos estão vinculados de maneira direta à organização da língua de sinais.

- A organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem OSV (objeto/sujeito/verbo), OVS (objeto/verbo/sujeito), SVO (sujeito/verbo/objeto).
- Estruturas típicas relacionadas à flexão de modo, tempo –inexistentes em língua de sinais - e pessoas verbais.
- Ausência de verbos de ligação.
- Utilização inadequada de elementos que constroem a coesão textual como é o caso das conjunções, preposições, pronomes, entre outros.

Apresentação de forma peculiar da concordância verbal e nominal pela ausência de desinência para gênero e número, bem como da flexão verbal e tempo em língua de sinais. Apresentação peculiar das questões de gênero e número por não serem sempre empregados em língua de sinais.

Em relação ao semântico ou conteúdo do texto, as características apresentadas pelo surdo são:

Com relação à língua portuguesa, pode ocorrer inadequação lexical ou limitação oriunda de limitadoras experiências.

Emprego de recursos coesivos dêiticos (possibilitam a aceção pela apontação, demonstração, mas não pela conceituação) que estejam vinculados à organização espacial referente à língua de sinais (sistema proporcional, anaforismo...) (BRASIL, 2003, p. 94).

Perante o que foi descrito, o docente precisa desenvolver estratégias direcionadas para a produção escrita e exercício de leitura, fazendo com que o aluno com surdez possa ter contato com distintos materiais de leitura, motivando-o a identificar o livro como uma ferramenta que propiciará a amplitude de seus conhecimentos, bem como proporcionando oportunidades de narrativas para os colegas de classe com relação ao texto lido, fornecendo um estímulo para

desenvolver a imaginação perante o que não é conhecido, promovendo a liberdade para escolher sobre o tipo de leitura que será empregado, e também propiciando situações que motivem a troca de ideias perante os fatos conhecidos e desconhecidos, dentre outras atividades.

Diante deste panorama, tem-se que a aprendizagem significativa possui uma essencial dependência sobre a possibilidade do compartilhamento de conhecimentos, e de mediação pedagógica. Todavia, para que conhecimentos e sentidos possam ser elaborados, devem ser também compartilhados expressivos recursos que propiciem essa mediação pedagógica pela linguagem. Deste modo, deve-se seguir a sugestão de conjecturas metodológicas em que se anseia auxiliar o trabalho docente com relação à formação do conhecimento do aluno com surdez, com o intuito de ajudá-lo no desenvolvimento da escrita na língua portuguesa.

4.2 AS LÍNGUAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Tem-se que as línguas exemplificam a específica capacidade que os seres humanos têm para a linguagem, ou seja, podem expressar padrões sociais de certo grupo social, culturas e valores. Tem-se que os surdos no Brasil utilizam a língua de sinais brasileira, ou seja, uma língua com características espaciais e visuais que engloba todas as específicas propriedades das línguas humanas. Nota-se que essa língua de sinais é empregada nos âmbitos desenvolvidos pelos próprios surdos, tais como: escolas; associações; lares e pontos de encontros distribuídos nas maiores cidades. Evidencia-se que a língua de sinais também está presente nas escolas, e este livro se dedicará a este tema, isto é, as línguas na escola em que se insere a criança surda.

Perante a coexistência entre a língua portuguesa e a língua de sinais brasileira, há uma configuração do contexto bilíngue da criança com surdez. Com relação ao panorama do Brasil, não pode haver o questionamento se uma ou outra língua fará parte da programação da escola, mas deve-se enfatizar a coexistência de ambas, com o reconhecimento dessas línguas, e ponderando sobre as funções diferentes que possuem no cotidiano diário da pessoa surda que está em formação.

Discutir-se-ão neste livro alguns pressupostos básicos, visto que são disponibilizadas literaturas adequadas sobre esse tema, tais como: Souza (1998); Perlin (1998, 2000); Skliar (1997a, 1997b); Ferreira-Brito (1993); Quadros (1997);

Quadros e Karnopp (2004). São apresentados abaixo esses pressupostos de maneira sintetizada, somente com o intuito de situar o(a) leitor(a) de onde se originou o tema pautado.

Quadro 2 - Literaturas disponibilizadas sobre surdez

(Continuação)
<p>Estudos Surdos – tem-se um campo teórico recente que valoriza uma aproximação com os discursos sobre o mundo dos surdos e a surdez com o conhecimento (Skliar, 1998). De fato, a narrativa dos surdos será aceita pelos estudos surdos ou simplesmente pela narrativa de inclusão na área dos estudos culturais. Pelos relatos, essa narrativa poderá agregar as manifestações de resistência e formas de sofrimento perante a inclusão que podem ser refletidas com histórias vivenciadas pelas pessoas surdas em diferentes tempos, em que o direito linguístico e o direito do ensino e uso de LIBRAS não eram respeitados. Poderá existir uma tradução os espaços de resistência com a aproximação dos estudos surdos com os setores culturais, e deste modo haverá uma busca para entender que existe um grupo de pessoas que anseiam resgatar suas culturas. Diante deste contexto, deve-se enfatizar que pelos processos de tradução reconhece-se a diferença. Dependendo do lugar ou da posição que ocupa, uma pessoa pode ser interpretada como deficiente (ou diferente), definindo-se assim essa diferença, bem como do lugar e da posição que ocupa aquela pessoa que está sendo definida (Perlin, 2000).</p> <p>Identidades/culturas surdas – Pode-se ter o entendimento sobre culturas surdas como grupos distintos de outros grupos que são definidos como identidades culturais relacionadas aos grupos de surdos. Conforme explicado por Silva (2000:69), pode-se definir “identidade” como: um conjunto de características que diferenciam entre si os distintos grupos culturais e sociais.</p> <p>Referente ao âmbito dos estudos culturais, verifica-se que a identidade cultural poderá ser somente compreendida como um processo discursivo social. De acordo com o estudo de Perlin (1998:54), tem-se que: relacionada à experiência visual, os surdos são considerados surdos, distante da experiência auditiva. De fato, essas culturas podem ser identificadas como multifacetadas, todavia possuem perfis que são inerentes à experiência surda, ou seja, são visuais, traduzindo-se pela língua de sinais, de maneira visual.</p> <p>As formas ouvintes podem transcender a maneira de organizar a linguagem e o pensamento. Essas formas ouvintes podem ser caracterizadas como de outra ordem, uma ordem em que tenha a base visual; e por este motivo, essa forma possui características que não são compreendidas pelas pessoas ouvintes. A partir dos próprios surdos, essas formas podem se manifestar pela coletividade construída pelos surdos.</p>

(Conclusão)

Língua e linguagem – Com base no estudo de Lyons (1987), pode-se definir linguagem como um sistema de comunicação artificial ou natural, podendo ser humano ou não. Diante deste contexto, a própria língua pode ser caracterizada como um tipo de intenção para se comunicar, isto é, a linguagem pode ser qualquer forma de comunicação. Entretanto, muitos estudos usam o termo linguagem mais restritamente (Chomsky, 1986; 1995). Tem-se que com base nessa visão mais restrita, somente pelo conhecimento que uma pessoa possui, é que existe a capacidade de expressão por uma língua, ou seja, deve conter um sistema de linguagem com certas regras bastante recursivas, tendo em conta que há possibilidade de produzir inúmeras frases de maneira criativa. Portanto, trata-se a língua como um sistema. Certamente, essas definições não captam o valor que as interações sociais podem determinar e transformar a expressão da linguagem, por isso sendo classificadas como simplesmente de ordem linguísticas. Deste modo, linguagem e língua podem ser entendidas com base em dois distintos níveis: 1) nível social, quando interfere na expressão humana final; e 2) nível biológico, embasada na própria faculdade da linguagem humana. No primeiro nível, são abordados os assuntos voltados para as representações sociais e discursivas com a presença de representações culturais; ao passo que o segundo nível, são abordados temas fundamentais, como aquisição da linguagem. Pode ser considerada a questão do bilinguismo em dois níveis de linguagem. Neste livro, a análise e discussão desse tema terá o foco no nível social.

Língua de sinais brasileira – tem-se que a língua é a finalidade e maneira de interação científica, cultural e social da comunidade dos surdos brasileiros, ou seja, é uma língua com perfil espacial e visual.

Fonte: Elaboração própria.

Consideram-se como línguas naturais as línguas de sinais, por conseguinte, essas línguas compartilham muitas peculiaridades que as apresentam um caráter específico, distinguindo-as de outros tipos de comunicação, tais como: arbitrariedade da ligação entre significado e significante, bem como entre referente e signo e referente; criatividade (com relação à independência de estímulo); produtividade ilimitada (possibilidade de produzir um ilimitado número de novas mensagens sobre um grande número de novos temas); multiplicidade de funções (funções cognitiva, social e comunicativa no sentido de expressarem o pensamento); caráter necessário dessa ligação; e articulação de todas essas características em dois planos, expressão e conteúdo.

Assim, as línguas de sinais podem ser caracterizadas como um sistema legítimo de linguagem ou uma língua natural pela linguística, diferentemente da visão de que essa língua de sinais é uma patologia da linguagem ou um problema do surdo. De acordo com o estudo de Stokoe, pôde ser comprovado e averiguado em 1906 que a língua de sinais apresentava todos os critérios linguísticos de uma

língua, seja na capacidade para criar uma infinita quantidade de sentenças, na sintaxe, bem como no léxico (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

Como políticas linguísticas, consideram-se essas políticas como ações primordiais para que seja reconhecida como língua nacional, a língua brasileira de sinais. A partir dessas duas línguas, há possibilidade de desenvolver maneiras de cultivar a língua brasileira de sinais, bem como preservá-la e ampliá-la. De fato, tem-se que as línguas de sinais foram passadas por gerações e preservadas em muitos países, visto estarem presentes em famílias de surdos e associações de surdos, ou seja, de geração para geração, sendo formuladas e visualizadas de uma pessoa para outra (Quadros; Karnopp, 2004).

Verificou-se que as associações de surdos no Brasil puderam manter intercâmbios com frequência, ou seja, propiciando contatos entre os surdos de todo o Brasil, fazendo com que a língua brasileira de sinais exista, mas com a presença das variações de sua própria linguagem. De fato, faz-se necessário que se considere o cultivo dessas duas línguas, bem como as formas de apropriação pelas políticas linguísticas que trabalham com as línguas de sinais.

Então, uma das maneiras de se valorizar a língua brasileira de sinais, como uma língua nacional, é fazer com que a tradução relacionada às políticas linguísticas no setor da educação seja realizada. Foi instaurada legalmente uma política linguística no Brasil para a língua brasileira de sinais. Foi reconhecido o estatuto linguístico referente à língua de sinais pela Lei 10.436 de 2002; porém, deve-se destacar que essa Lei enfatiza a não substituição da língua portuguesa.

Visto que a língua portuguesa é o idioma oficial do Brasil pela Constituição Federal de 1988, recomenda-se atualmente pelo MEC/SEESP que a língua portuguesa seja a língua cartorial em que a identificação das pessoas, bens, compromissos, e também o ensino sejam registrados. Também é determinado o uso obrigatório da língua portuguesa nas instituições de ensino, relações econômicas (mercado nacional), culturais, jurídicas e sociais.

Diante deste panorama, para os surdos, o ensino da língua portuguesa, como um segundo idioma para os mesmos, fundamenta-se na concepção de que os surdos são cidadãos brasileiros e por este motivo precisam aprender e empregar o idioma oficial do país, para que sua cidadania seja exercida. Assinalou-se pelo decreto 5626 do ano de 2005 que precisa ser bilíngue a educação dos surdos no

país, tendo como segunda língua a língua portuguesa escrita, e assegurando pela língua de sinais o acesso à educação.

Como “Letramento” significa que uma pessoa possui uso frequente e competente da escrita e leitura, não somente saber escrever e ler. Quando uma pessoa se torna letrada, a mesma muda a sua inserção na cultura, altera o seu estilo de vida e também seu lugar social (Soares, 1998, p. 36-37). Somente pela língua de sinais brasileira haverá sentido o letramento para as crianças com surdez, ou seja, a língua utilizada na escola para que as línguas possam ser adquiridas, bem como aprender sobre línguas e aprender sobre a própria língua. Nota-se que para as crianças surdas, a língua portuguesa será a segunda língua visto que haverá significado no formato escrito pela criança, sendo inseridas no contexto do Brasil as funções sociais. Perante este panorama, pode ser caracterizado neste sentido para as crianças surdas o contexto bilíngue.

De fato, tem-se que no dia a dia das crianças com surdez, há duas línguas envolvidas, isto é, a língua portuguesa com o típico contexto brasileiro e a língua de sinais brasileira, tendo em conta que as duas línguas compreendem fora da escola um contexto de vida e educação dos surdos. Então, são refletidas em uma perspectiva surda as representações que essas línguas possam vir a atuar na vida e escola dos surdos. A concepção central deste livro é discutir a educação bilíngue da criança com surdez, mostrando que a língua de sinais possui o papel de língua de instrução, ao passo que a sua segunda língua é a língua portuguesa, sendo essencial buscar o entendimento para essa perspectiva surda.

Como já falamos, abordamos e englobamos os aspectos teóricos da surdez e letramento; porém, serão apresentadas propostas que possam tornar viáveis uma educação bilíngue, sendo que o contexto da criança surda será considerado.

As línguas estrangeiras não são inseridas aqui, mesmo que essas línguas façam parte dos currículos das escolas. Todavia, essas línguas também começam a ser a realidade do processo de educação das pessoas surdas. Também precisam ser ponderados outros idiomas, e que os mesmos possam ser adquiridos.

Com relação ao espanhol e/ou inglês, tem-se que o ensino desses idiomas precisa ser possivelmente embasado em escrita e leitura. De fato, a língua de sinais poderia ser indicada como alternativa para fazer parte do currículo das escolas bilíngues direcionada para os surdos, tendo em conta que se reconhece essa língua como a língua franca no âmbito acadêmico.

4.2.1 Educação bilíngue no contexto do aluno surdo

Nota-se que pelo menos uma educação bilíngue precisa compreender duas línguas no âmbito educacional. São dependentes de decisões político-pedagógicas as distintas maneiras de fornecer uma educação bilíngue para determinada criança. Quando uma escola faz a opção de fornecer uma educação bilíngue, evidencia-se que essa escola esteja se comprometendo com uma política linguística, em que coexistirão duas línguas na escola; bem como também poderá ser definida qual será a primeira e segunda línguas. No ambiente escolar, as funções de cada língua também serão determinadas.

Então, a escola, em uma maneira pedagógica, poderá visualizar como essas línguas poderão ter o alcance nas crianças, assim como outras atividades da escola poderão ser desenvolvidas. Dependendo da proposta escolar, as línguas podem estar presentes em certos horários ou fazer parte das atividades escolares. Tudo isso dependerá de "quando", "como", "de que forma" e "onde" as crianças as utilizarão no ambiente escolar.

Possivelmente, esses fatores poderão ter influência das funções que as línguas podem exercer fora do ambiente escolar. Com relação ao aluno surdo, serão apresentados contextos distintos pela educação bilíngue, que estarão vinculados com as ações de cada estado e município do Brasil. Existem em alguns estados, escolas bilíngues para alunos surdos, em que se ensinam a língua portuguesa como segunda língua, e a língua de sinais como língua de instrução.

Em algumas turmas das primeiras séries do Ensino Fundamental, o português é a segunda língua, e LIBRAS a língua de instrução em alguns estados. Por outro lado, tem-se que a língua portuguesa é a língua de instrução nas outras séries; no entanto, realiza-se o ensino da língua portuguesa, como segunda língua para os alunos surdos, em uma sala de recursos, e nas salas de aula existe a presença de um intérprete da língua de sinais.

Também há estados em que desde o início da escolarização, estão presentes os serviços de intérprete da língua de sinais para os alunos com surdez. Diante deste panorama, os intérpretes teriam o papel de professores nas séries iniciais, ou seja, assumiriam essa função, visto que empregam como língua de instrução a língua de sinais.

Por outro lado, existem estados em que não há recursos humanos ou estrutura nas escolas, bem como o desconhecimento por parte dos professores sobre LIBRAS. Assim, verifica-se que é complicado poder assegurar aos alunos surdos o direito à informação, educação e comunicação.

Logo, a presença do professor bilíngue é essencial para que haja a educação bilíngue, independente da realidade de cada estado brasileiro. Deste modo, deve existir uma primeira língua para se pensar no ensinamento de uma segunda língua. Então, a língua brasileira de sinais precisa ser aprendida pelo professor que deseja desempenhar essa tarefa.

4.2.2 Aquisição das línguas e a criança surda

Concomitantemente aos trabalhos com as línguas de sinais, foram iniciadas pesquisas voltadas para o entendimento de adquirir a linguagem para as crianças surdas que tinham pais surdos (Meier, 1980; Loew, 1982; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987). Nota-se que essas crianças possuem o mesmo acesso que as crianças ouvintes possuem com o contato com a língua oral-auditiva, por terem o acesso em condições igualitárias à língua de sinais⁵.

Na década de 1980, iniciou-se uma investigação pela língua de sinais no Brasil (Ferreira Brito, 1986), e na década de 1990, a aquisição dessa língua (Karnopp, 1994; Quadros, 1995)⁶. Concluiu-se com esses estudos que a aquisição da linguagem em uma criança que está adquirindo a língua auditiva e oral ocorre em um período análogo à aquisição de uma criança surda que está adquirindo a língua de sinais. De fato, exige-se uma mudança na maneira pela qual o processo de aquisição da linguagem tem sido abordado na educação para as pessoas surdas, visto que o processo de aquisição desta língua é fundamentado através de línguas espaciais e visuais. Logo, se as crianças têm acesso precoce à língua de sinais, as mesmas poderão desfrutar as possibilidades de poderem estar inseridas no universo da linguagem com a presença de todas as suas nuances.

⁵ A língua oral-auditiva pode ser caracterizada como um privilégio, visto que 95% das crianças com surdez são filhas de pais ouvintes, e somente 5% de pais não ouvintes; e por este motivo, essas crianças não possuem o domínio da língua de sinais.

⁶ deve-se atentar para leitura de Karnopp (1994); Quadros (1995, 1997) para que mais detalhes possam ser adquiridos sobre a linguagem de crianças surdas pela Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e ASL.

Pela experiência de poder ter interagido com pessoas que utilizam a língua de sinais é que as crianças poderão adquiri-la. As crianças surdas poderão produzir sinais, com poucas configurações de mão (normalmente sete configurações de mão) com cerca de dois anos de idade, se esse contato ocorrer; também é possível que essas crianças possam realizar combinações simples de sinais que estejam vinculadas aos fatos que tenham imediato interesse, como "agora" e "aqui".

De fato, verifica-se que “as configurações de mãos compreendem um grupo e pequenas unidades fonológicas referentes às línguas de sinais; seria possível estabelecer uma conexão com as unidades sonoras relacionadas às línguas faladas”.

Nesta etapa, as crianças têm a capacidade de iniciar a marcação de sentenças interrogativas com o emprego do uso de sinais (seriam palavras) concomitante às expressões faciais, para que as sentenças interrogativas possam ter sua expressão (ONDE, QUEM e O QUÊ). Também nesta etapa, verifica-se um pontapé inicial do emprego da negação realizada não manualmente, mas sim com o movimento da cabeça para efetuar essa negação, assim como o emprego da marcação não manual para que expressões corriqueiras na produção do adulto possam ser confirmadas.

De fato, tem-se que as expressões faciais podem ser caracterizadas como marcas não manuais, e essas marcas podem ter a capacidade de mostrar funções gramaticais, fazendo com que se tornem obrigatórias. Podem ser exemplificadas as expressões faciais que estejam vinculadas às construções condicionais e relativas, construções me foco, e também às interrogativas (para mais detalhes, ver Quadros, 1997).

Verifica-se também que as crianças podem começar a inserir em seus vocabulários os classificadores. Definem-se “classificadores” como os sinais que empregam um específico conjunto de configurações de mãos que possam ter a representação de objetos que englobem ações. Tem-se que esses classificadores são independentes dos sinais que porventura identifiquem esses objetos, bem como são gerais. É notório que esse recurso é muito importante, e o mesmo compreende a língua de sinais. O estudo de Ferreira-Brito (1995) deve ser considerado para visualizar a descrição de alguns classificadores relacionados à língua de sinais.

Observa-se que as crianças iniciam a tentativa de utilizar as configurações mais elaboradas para produzir sinais por volta dos três anos de idade; entretanto, na

maioria das vezes, essas tentativas são expressas com configurações de mão não tão complexas, ou seja, denomina-se como um processo de substituição. Mesmo que seja verificado o emprego da direção dos movimentos com sucesso em alguns casos, permanecem simplificados os movimentos inerentes aos sinais. Então, tem-se que os classificadores são empregados para expressar as trajetórias e movimento de certos objetos, bem como as formas dos mesmos.

Alguns aspectos também começam a ser inseridos na língua de sinais para que as diferenças entre as ações possam ser mostradas, tais como: CORRER rápido ou CORRER devagar. Deste modo, as marcas de negação relacionadas às sentenças começam a se ampliar nas crianças, do mesmo modo como ocorre com os adultos, sobretudo com a omissão do item lexical empregado para negação. Também são utilizadas pelas crianças estruturas interrogativas vinculadas à razão, como exemplo o PORQUÊ. Nesta etapa, estórias que não estejam, de fato, vinculadas aos fatos do contexto começam a ser contadas. As crianças começam a falar sobre o brinquedo que ganhou, bicho de estimação, fato que aconteceu em casa. Todavia, a compreensão da estória fica complicada porque às vezes, o estabelecimento dos objetos no espaço não é facilmente entendido.

No entanto, as crianças conseguem produzir configurações mais complexas de mãos com cerca de quatro anos de idade, assim como utilizar o espaço para que as relações entre os argumentos possam ser descritas, isto é, de maneira estruturada, as crianças conseguem explorar os movimentos que são inseridos pelos sinais. Depois desta etapa, as crianças iniciam o processo de combinação de unidades de menores significados para que palavras novas possam ser formadas consistentemente. Produções de frases mais elaboradas são formadas nesse período, inclusive topicalizações.

Com base na estrutura formada, utilizam-se as expressões faciais, ou seja, as produções não manuais vinculadas às negações, topicalizações, interrogativas, acabam por ser produzidas de maneira correta. Mesmo que algumas tentativas de sucesso tenham sido realizadas anteriormente, as crianças também têm a capacidade de preservar os pontos que foram estabelecidos no espaço ao contar suas estórias. Então, a utilização do direcionamento dos olhos para a concordância dos fatos torna-se mais compreensíveis pouco a pouco, assim como o jogo de papéis representado pela posição corporal, que acaba sendo explorado para contar as estórias.

Verificou-se, notoriamente, que o direcionamento dos olhos é empregado por volta dos dois anos de idade de maneira consistente com base nas análises relacionadas com a produção das crianças que estão adquirindo a língua de sinais brasileira. Tem-se que uma das informações que asseguram o entendimento do discurso da criança nesta tenra idade ocorre com o emprego da concordância pelo olhar⁷. Esse processo de aquisição ocorre inserido em um contexto quando as crianças possuem a oportunidade de encontrar outra criança surda, isto é, a criança precisa ter escutas de sinais, paralelamente a ver esses sinais (Souza, 2000).

Deste modo, torna-se a escola um espaço linguístico essencial, visto que de um modo geral, a escola é o primeiro local no qual a criança com surdez consegue ter a primeira aproximação com a língua brasileira de sinais. A criança poderá adquirir a linguagem com essa língua, ou seja, terá a capacidade de conhecer um novo mundo ao utilizar uma língua que é significada e percebida durante o seu processo de aprendizagem. De fato, com esse processo, haverá a possibilidade de ter significação pela escrita, empregando-se a língua de sinais, assim como a língua portuguesa. De acordo com o estudo de Karnopp (2002), não há pelas pessoas construção de significados do nada.

Com relação aos locais educacionais os quais a criança surda é apresentada, a língua portuguesa ainda é a língua significada pela escrita. Para que ocorra sua aquisição, a mesma será dependente de sua representação como uma língua que possua funções vinculadas ao acesso às comunicações e informações entre seus pares pela escrita.

Referente às pessoas surdas que são fluentes na língua portuguesa, a utilização da escrita está presente no dia a dia dessas pessoas através de distintos tipos de produção de texto, e principalmente, deve-se enfatizar a comunicação realizada pelo celular, com e-mails e chats.

Todavia, verifica-se que a aquisição da língua portuguesa nos dias de hoje pelas crianças surdas ainda é fundamentado no ensino dessa língua para as crianças ouvintes, isto é, para as crianças que aprendem a língua portuguesa falada. Para a alfabetização da criança surda, tem-se que o contato com essa língua por essa criança segue os mesmos materiais e diretrizes das escolas das crianças que

⁷ Com base no estudo de Quadros, Lillo-Martin e Mathur (2001), observaram-se que as crianças com surdez que estão adquirindo a língua de sinais, podem manifestar muito precocemente o emprego da concordância verbal, quando comparado com estudos que tinham sido descritos até o momento.

falam o português. Foram realizadas muitas tentativas para que a criança surda pudesse ser alfabetizada pelo português, desde o emprego de métodos artificiais para que ocorra a estruturação da linguagem até o emprego do português sinalizado:

A Chave de Fitzgerald e o método de Perdoncini foram os métodos artificiais voltados para a estruturação da linguagem mais utilizados no Brasil. Tem-se que um sistema artificial empregado pelas escolas especiais para as pessoas surdas é o português sinalizado; e esse português sinalizado retira os sinais oriundos da língua de sinais para inseri-los na estrutura do idioma português. No entanto, para que haja o processo educacional para as pessoas surdas, nota-se que há muitos problemas com esse sistema, visto que esse sistema não considera a elevada complexidade linguística da língua de sinais brasileira, sendo uma metodologia utilizada como se fosse aprender português (Quadros, 1997, p. 7).

De fato, nota-se que a criança com surdez pode ter acesso à construção e explicitação das referências culturais presentes na comunidade letrada, ao processo psicolinguístico vinculado à alfabetização, bem como à representação gráfica do português. Caso o processo de alfabetização esteja voltado para uma segunda língua, será possível ensinar a língua portuguesa, tendo em conta que se considera a primeira língua como a língua de sinais.

Diante deste contexto, existem muitos momentos em que as análises explícita e implícita das semelhanças e diferenças entre o português e a língua de sinais são primordiais. Assim, existem processos em que há tradução dos conhecimentos que foram adquiridos com os pensamentos, conceitos, ideias que estão contidos na própria língua de sinais para a língua portuguesa.

Quando se realiza entre as duas línguas a análise explícita, emprega-se a linguística contrastiva, isto é, comparam-se as diferenças e semelhanças entre as duas línguas em distintos níveis de análise. Pode-se exemplificar que na língua portuguesa, há um grupo de preposições que possuem alguma relação com o resto da oração com o verbo; ao passo que na língua de sinais, estabelece-se essa relação com o emprego do espaço inserido da indicação (ao apontar) ou ao verbo. (Quadros, 2006, p. 24).

Logo, nota-se que há uma conjectura ao adquirir a língua de sinais do Brasil pelo ensino do português, ou seja, “a língua” da criança com surdez. Para o processo de ensino e aprendizado do idioma português, verifica-se que a língua de sinais possui um papel relevante. A concepção central é realizar um processo de aprendizado e aquisição paralelamente, em que cada língua possa ter a representação de seus valores sociais e papéis; diferentemente de apenas transferir conhecimentos da primeira língua para a segunda.

4.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: GRUPOS DE FAMILIARES

Torna-se inquestionável a relevância no núcleo familiar para que haja o desenvolvimento de adolescentes e crianças. É fato que a família é o cerne das relações que são estabelecidas e o núcleo social básico, visto que as relações interpessoais dependem dos integrantes das famílias. Com relação às ações no campo da educação, tem-se que estão sempre presentes as experiências familiares, que podem dificultar ou ajudar no processo discente. A maneira pela qual as relações familiares são formadas é dependente de como uma pessoa é, e essas relações farão parte de sua vida (Lima; Maia; Distler, 1999; Dias et al., 1999).

Está presente em muitos artigos o assunto sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), em que se reconhece a relevância da família para que haja o processo de educação. Essas Diretrizes e Bases fundamentam as responsabilidades dos docentes e instituições de ensino de se articularem com as famílias, com o intuito de integrá-las com a escola, ajudando assim a reforçar os vínculos familiares (Souza; Silva, 1997).

De acordo com a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos, discute-se por Santos (1999) sobre uma parceria a aproximação entre escola e família. Com base no estudo dessa autora, tanto a família quanto a escola precisam formar uma relação de reciprocidade, em que haja a possibilidade da família participar, de maneira mais direta, no processo de educação de seus filhos, com o intuito de ajudá-los a “aprender a aprender”; e que a escola possa compartilhar com a família sobre o entendimento sobre seus filhos, ajudando-os a se envolver e se informar concomitantemente, e também respeitando seus desejos.

Com relação às necessidades educativas específicas voltadas para o atendimento educacional específico, tem-se que na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 2) está descrito que deve haver a participação dos pais na tomada de decisões e planejamento nos serviços especializados, formando uma parceria real, assim englobando todos os governos que devem facilitar e encorajar essas ações. Pela Declaração de Salamanca, a política nacional do Brasil é orientada, sendo um documento internacional.

De acordo com as últimas declarações enunciadas pelo estado de São Paulo (Resolução de 03/05/2000), ilustrou-se uma especificação em assegurar a

necessidade da educação especial vinculada com a família (Art.3º), sobretudo com o fornecimento de subsídios em conjunto com um grupo de profissionais que possam discutir sobre os processos decisórios do tipo de atendimento que é fornecido aos discentes, bem como será a programação educacional que precisa ser realizada (Art. 7º) (Brasil, 2000).

Mesmo sendo constatada a ênfase e relevância atribuída à participação das famílias no processo de educação de seus filhos pelas políticas educacionais, percebe-se que o trabalho sistemático realizado ainda é pouco significativo, especialmente nas redes públicas. Com relação a uma família de alunos surdos no âmbito do panorama bilíngue, nota-se que esse trabalho se organiza mais arduamente, tendo em conta que a perspectiva bilíngue é mandatória a contratação de um instrutor surdo para que o mesmo possa ensinar a Língua de Sinais (LIBRAS) (Coporali-Mantelatto; Pedroso; Dias, 2000).

Segundo o estudo de Lacerda (2000), limita-se a proposta bilíngue a poucos centros, tanto em outros países quanto no Brasil, seja pela resistência em aceitar como primeira língua dos surdos a Língua de Sinais, visto não entender a importância de sua utilização com pessoas surdas; seja pelo empecilho em organizar grupos de ouvintes e surdos que tenham domínio e LIBRAS. A autora destacou que mesmo com esses problemas enfrentados, verificou que o atendimento educacional para os surdos tem sido benéfico referente aos resultados com experiências bilíngues.

Com base na proposta bilíngue, tem-se que a língua portuguesa (língua majoritária) é a segunda língua, e a LIBRAS precisa ser colocada como primeira língua.

Discutiu-se por Souza (1998) que se deve introduzir a Língua de Sinais, o mais breve possível, na educação da criança com surdez. Em um primeiro momento, foi posta a questão da presença de um crítico período pela pesquisadora sobre a aquisição da linguagem, e esse período estaria ocorrendo nos primeiros anos de vida. De fato, tem-se que a Língua de Sinais poderia ativar a competência da linguagem da criança, assim como propiciaria a aquisição dessa linguagem nos limites estreitos desse período inicial.

Então, desde a tenra idade, se a criança surda for exposta ao ensino de LIBRAS, poderia haver uma garantia do direito de uma língua, por conseguinte um satisfatório funcionamento cognitivo e simbólico. De fato, o ensino da língua

portuguesa seria facilitado por esse funcionamento (Souza, 1998, p. 58). No contexto da proposta bilíngue, tem-se que é uma língua natural a Língua de Sinais, porque a mesma é adquirida espontaneamente pelo surdo ao ter contato com pessoas que a utilizam. Em contrapartida, essa linguagem é adquirida de maneira sistematizada referente às modalidades escrita e oral. Há um direito para as pessoas surdas que elas sejam ensinadas pela Língua de Sinais, ou seja, como a primeira língua para os surdos.

Com base no estudo de Quadros (1997), o mesmo destacou uma proposta bilíngue atual, dentro do universo escolar, que estaria voltada a garantir aos surdos o acesso para as duas línguas, isto é, respeitando-se a autonomia da língua majoritária do Brasil, a língua portuguesa, e também da Língua de Sinais.

Com ênfase nessa visão, foi apontado por Lodi e Harrison (1998) sobre a relevância da escola fornecer para a criança surda a chance de poder adquirir sua primeira língua, bem como se representar como sujeito linguístico, bem como essa chance que é disponibilizada para a criança ouvinte.

Para os referidos pesquisadores, paralelamente ao assunto da linguística, torna-se essencial prestar atenção à cultura na qual está inserida a criança. Os ouvintes bem como a comunidade surda possuem suas culturas próprias, e por este motivo, uma proposta precisa ser bicultural antes de ser bilíngue, ou seja, propiciar o favorecimento do surdo para que o mesmo tenha um acesso natural para a comunidade surda, possibilitando também que o surdo possa ter a participação na comunidade ouvinte, e acima de tudo se reconhecer como fazendo parte da comunidade surda.

Com base no estudo de Moura (2000), representa-se especialmente a cultura do surdo pela sua língua, proporcionando assim a união das pessoas surdas com a sua língua que permanece viva na comunidade. Verifica-se pela história dos surdos que os mesmos precisam estar unidos, para que uma identidade própria possa ser construída, isto é, “para que se tenha a determinação própria, tem-se um lugar de coletivos direitos” (Moura, 2000, p. 66) referente ao seu grupo. Entende-se deste modo, a cultura dos surdos que se revela em seus valores, estilos cognitivos, comportamentos e práticas sociais.

De acordo com o estudo de Lodi e Harrison (1998), ambos destacaram a questão das crianças surdas ao nascer em famílias ouvintes, e existe a necessidade de que a Língua de Sinais seja imposta em um ambiente em que essa modalidade

de comunicação seja valorizada. Deve-se favorecer este ambiente com o contato de profissionais, bem como da família com adultos surdos que sejam fluentes na Língua de Sinais, visto que os mesmos serão seus instrutores, monitores ou professores, e que assim estejam especialmente presentes modelos positivos em que haja uma identificação pela criança sobre sua diferença.

Nesse sentido, somente quando houver uma sólida identificação com seu grupo é que o surdo poderá se desenvolver, respeitando-se os aspectos linguísticos, culturais e psicossociais, de maneira especial pelos profissionais que trabalham com esse grupo e pelos familiares.

Com a presença desta nova perspectiva para as pessoas surdas, pressupõe-se que haja tanto o reconhecimento quanto o respeito de sua especificidade e singularidade humanas, com reflexo no direito que possuem de ter contato com a Língua de Sinais que é dependente de processos relacionados com a identificação cultural, social e pessoal (Skliar, 1997b).

Diante deste contexto, não se visualiza o surdo com base em uma patologia, mas sim como uma diferença, ou seja, o surdo passa a ser visto como parte de uma comunidade minoritária, a comunidade da Língua de Sinais, apresentando a mesma potencialidade e capacidade de qualquer pessoa ouvinte (Lodi; Harrison, 1997).

De acordo com essas argumentações, para que uma proposta bilíngue possa ser empregada, deve-se ter a presença de um instrutor ou monitor surdo, com o intuito de assegurar o ensino e apropriação de LIBRAS, que é caracterizada como uma língua presente e viva na comunidade de surdos, ou seja, uma cultura real (Coporali-Mantelatto; Pedroso; Dias, 2000).

Ponderando-se sobre a característica de língua viva relacionada à LIBRAS, tem-se que o instrutor surdo se refere ao profissional que possui a capacidade para atualizar os profissionais que atuam na escola em LIBRAS, sendo habilitado para prepará-los para que os alunos surdos possam ser recebidos em suas escolas e/ou aulas, visto que esse profissional pertence à comunidade dos surdos, e pôde receber uma adequada capacitação para ensinar LIBRAS (Souza; Góes, 1999).

Atualmente, com a presença de movimentos de inclusão, nota-se que existe uma necessidade cada vez mais significativa de formar um espaço nas escolas para que os seus profissionais possam conhecer a língua ou se atualizar em LIBRAS para que assim, possam ajudar e se aproximar dos alunos surdos que foram incluídos, e deste modo serem instrumentalizados para que possam ensinar.

Ademais, ponderando-se sobre a nova política de educação, esse empenho precisa estar acompanhado de um atendimento de apoio para as famílias, com o objetivo de assegurar um adequado desenvolvimento educacional para os alunos surdos.

Referente à situação das crianças surdas, nota-se que quando os outros familiares ou próprios pais rejeitam e/ou desconhecem LIBRAS, tem-se que podem estar muito prejudicadas as relações familiares por conta disso. De acordo com o estudo de Goldfeld (1997), ao relembrar os trabalhos de Vygotski e Bakhtin, o mesmo destacou sobre a relevância das conversações e diálogos, em uma língua que possui fácil acesso, para que se tenha a aquisição da linguagem, e deste modo, para que haja a formação da consciência e pensamento da criança surda. Em seu estudo, Goldfeld pôde mostrar que, tanto a língua utilizada pela criança surda quanto as relações interpessoais, estão presentes no ambiente social e podem influenciar o seu desenvolvimento de modo definitivo.

Com relação ao estudo de Skliar (1997b), nota-se que é semelhante a comunicação entre filhos surdos e pais surdos quando comparada com filhos ouvintes e pais ouvintes, propiciando assim, que haja uma maneira de imersão cultural da criança para a comunidade em que se insere. No entanto, podem ser muito complicadas as interações comunicativas quando os filhos são surdos e os pais ouvintes, estando relacionadas com o tipo de informação que os pais receberam com o diagnóstico dos filhos, bem como das modificações, que são originadas com o curso normal das comunicações familiares.

Referente às crianças surdas, ou seja, que se evitem seu isolamento psicológico, o estudo de Skliar mostrou sobre a urgência dos pais ouvintes terem uma aproximação com membros dos serviços sociais e membros da comunidade surda para que possam se organizar e assim contar com a presença de adultos, crianças e pessoas surdas. Através de interações sociais relacionadas com as pessoas surdas, tem-se que apenas o acesso à Língua de Sinais pode assegurar adequadas práticas comunicativas para que haja o desenvolvimento linguístico, cognitivo e pleno das crianças surdas, isto é, ter a presença de um atendimento que tenha uma perspectiva bilíngue.

De acordo com a visão de Hoffmeister (1999), em um panorama bilíngue, o apoio aos pais precisa estar organizado para que os pais de crianças surdas possam examinar bem como conhecer as questões sobre a educação de seus filhos, com a troca de informações com outros pais que possuem experiência

semelhante; bem como para que se tenha o aprendizado de LIBRAS, propiciando interações entre adultos surdos que sejam capacitados a ensinar os pais e seus filhos, e também com os pais que tenham o mesmo interesse.

Verificou-se em um trabalho que um grupo de pais que tem a presença de um instrutor e/ou monitor consegue demonstrar sua importância para que haja o desenvolvimento dos alunos com surdez.

No INES, de acordo com o estudo de Lima, Maia e Distler (1999), as autoras começaram a desenvolver ações que intencionassem entender os problemas e dificuldades das famílias com alunos surdos, com o intuito de sensibilizá-las, instrumentalizá-las, orientá-las e estimulá-las para que as relações pudessem ser mais adequadas. Com base no entendimento dessas autoras, não existe um preparo por parte das famílias para enfrentar a surdez de seus filhos, sem a capacidade de perceber suas possibilidades educacionais e potenciais, e deste modo, ter a possibilidade de ter uma vida mais completa.

Com base nessa compreensão, o estudo de Lima, Maia e Distler verificou que os adolescentes que tinham sido direcionados por causa de distúrbios de comportamento à Divisão Sócio-psicopedagógica (DISOP), de um modo geral, possuíam um panorama real de afastamento afetivo dentro da família, especialmente devido à falta de comunicação por causa de emprego de línguas diferentes, bem como pela não aceitação da surdez por parte dos pais, e pela resistência dos pais para poder aprender a Língua de Sinais. Em grande parte, esses adolescentes tinham um sentimento de insegurança com relação ao amor dos pais, sentindo-se isolados e desvalorizados no seio familiar. Ademais, essa dinâmica familiar com a presença de conflitos estava ocasionando o abandono de casa, atos antissociais, envolvimento com drogas e gravidez. De fato, nota-se que a formação de grupos tem propiciado uma efetiva reaproximação com os membros que fazem parte do núcleo básico da família.

Ponderando sobre a atual relevância de desenvolver os trabalhos juntamente com os pais presentes em atendimentos educacionais, bem como os problemas relacionados com sua organização no sistema de educação, especialmente em um âmbito bilíngue, tem-se que a equipe de pesquisadores do presente trabalho intenciona estabelecer meios de intervenções de apoio para as famílias, ou seja, a presença de um grupo de apoio que tenha a coordenação de um psicólogo da área de educação. Ao longo dessas intervenções, verifica-se que o desenvolvimento dos

grupos tem sido analisado e descrito para que haja o entendimento deles com relação ao processo, interações e especificidades.

Através deles, propõe-se pelo atendimento educacional que haja uma melhora na interação de filhos e pais, bem como proporcionar uma mediação com a família que tem alunos com surdez, fazendo com que haja uma complementação da ação educacional na região e município que provavelmente pode não ter um sistemático atendimento para as famílias.

De fato, tem-se que esses grupos fornecem a chance para que seus integrantes possam se conhecer, assegurando o cumprimento dos objetivos para se basearem os esclarecimentos sobre a representação social e a surdez, bem como a presença de Língua de Sinais como uma forma de instrumento e comunicação do pensamento relacionado aos surdos, e a inserção no seu mundo, ou seja, a cultura surda. De um modo geral, o contato com essa cultura surda acontece através de interações com a pessoa surda adulta, que está presente no atendimento, bem como pelos depoimentos realizados pelos surdos, que são lidos nos encontros como formas de disparadores temáticos.

Por outro ponto de vista, os grupos intencionam ter a valorização do português falado e escrito, como uma maneira de ingressar no universo dos ouvintes, bem como poder participar ativamente na sociedade.

Assim, tem-se que, em última instância, a intenção do desenvolvimento dos grupos é proporcionar um facilitador nas interações sociais e comunicativas, ou seja, escola – criança surda – família.

De uma maneira resumida, este estudo que tem como base uma perspectiva bilíngue apresenta como objetivos: analisar, descrever e desenvolver os processos grupais referentes aos familiares de surdos, que precisam ter a coordenação de um psicólogo, assim como estar organizados como uma forma de grupos operativos de apoio.

De maneira histórica, as pessoas com deficiência auditiva no Brasil não têm sido incluídas no âmbito da escola, visto que a aquisição das linguagens escrita e oral é efetivada para as crianças que frequentam as classes de maneira regular. Ao longo de muitos anos, os surdos costumavam ter o atendimento em instituições filantrópicas no quesito escolarização, instituições como associações, institutos, dentre outras. Pôde também ser verificada essa exclusão na rede municipal de ensino presente na cidade de Recife. Notou-se que as pessoas com surdez eram

atendidas até a década de 1990 em uma instituição filantrópica pelo convênio que havia sido feito com a Secretaria Municipal de Educação, e a responsabilidade dessa Secretaria residia na cessão de docentes para a instituição. Apenas nos anos iniciais da década de 1990, tanto os alunos surdos quanto os docentes puderam ocupar de maneira física as dependências de uma escola que fazia parte da rede municipal de ensino.

Com base no estudo de Sasaki (1997), o mesmo conceituou inclusão “como sendo um processo em que se adequa a sociedade, para que possam ser inseridas, em seus sistemas gerais, as pessoas que possuem necessidades específicas” (Sasaki, 1997, p. 41).

Mesmo tendo acesso à escola, verificou-se que as pessoas surdas não tinham, e inclusive nos dias atuais ainda não têm um direito garantido ao aprendizado da escrita e leitura de maneira significativa.

De acordo com o estudo de Góes (1996, p. 1), o mesmo sugeriu que os surdos possuem dificuldades relacionadas com a língua escrita, mesmo após um período extenso de escolarização. De fato, nota-se que as dificuldades esbarradas pelos surdos são oriundas de muitos fatores, tais como a formação dos professores, em que a formação desses profissionais tem como base a tradição oral, ou seja, os surdos são considerados como pessoas com uma patologia.

Para o estudo de Skliar (2000, p. 12), tornou-se plausível a identificação de três modelos narrativos vinculados com a alteridade surda, tais como:

a) modelo colonial, onde ocorre o domínio de práticas “ouvintistas”, com as informações das narrativas através de um discurso “medicalizado”, ou seja, com tratamento para a deficiência; b) modelo socioantropológico, em que se constata a prática do ensino bilíngue, com a presença de grupos homogêneos grandes para que uma harmonia sem conflitos seja alcançada; e c) modelo pós-colonial, com a presença relevante do processo de “desouvintização”, fazendo com que a diferença seja vista como algo irreduzível, e com base no trabalho desse autor, o mesmo supôs que “seria uma denúncia contra as práticas colonialistas realizadas pelos ouvintes contra as pessoas surdas, assim como uma maneira de desmistificar as narrativas hegemônicas ouvintes com relação à Língua de Sinais, produções culturais dos surdos, e sua comunidade”.

Nos dias atuais, evidencia-se o fato de que são escassos os cursos voltados para a formação docente que não estejam direcionados para uma clínica abordagem sobre a surdez, com repercussões evidentes na prática pedagógica dos professores nas escolas, práticas que beneficiam um sistemático treino vinculado com a terapia da fala, deste modo favorecendo o engajamento da cultura ouvinte, e

desfavorecendo a multiculturalidade que foi defendida por Freire. Com base no estudo de Freire (1992), tem-se que essa multiculturalidade propicia refletir sobre as práticas pedagógicas, visto que a mesma indaga sobre a globalidade relacionada com a dinâmica da escola, que não deve ser resumida apenas à introdução de certos temas vinculados com o conhecimento de culturas diferentes, sem que haja uma afirmação dessa necessidade.

Segundo a sugestão proposta por Bueno (1998), com base no estudo de Moura (1996, p. 116), notou-se que essa prática pedagógica com perfil de reabilitação nega: a maneira especial pela qual o surdo estabelece, percebe, vê os valores e relações que precisa ser empregada na educação das pessoas surdas, estando integrada na educação deles também os valores culturais que estão presentes na sociedade ouvinte, que em sua totalidade, formarão sua sociedade.

No entanto, com uma visão contrária há um enraizamento relacionado com as práticas pedagógicas de reabilitação, isto é, práticas que valorizam a segregação, sem a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas interativas, que possam beneficiar a inclusão social das pessoas surdas em uma sociedade com perfil multicultural.

Com base no estudo de Freire (1992), tem-se que: não se pode considerar como algo espontâneo e natural que a multiculturalidade seja vista como um fenômeno que se caracteriza em poder conviver em um mesmo espaço com a presença de distintas culturas. Nota-se que a multiculturalidade tem que ser considerada como uma criação histórica que demanda vontade política, mobilização, decisão e organização referente a cada grupo cultural com o intuito de ter finalidades em comum, exigindo-se, portanto, que determinada prática educativa esteja afinada com esses objetivos.

Deste modo, existe uma demanda para que seja fundada uma nova ética sobre as diferenças (Freire, 1992, p. 157). Portanto, refere-se a um posicionamento epistemológico e ideológico-político, com base no qual serão analisadas as chances de conversa dentre culturas, bem como de diálogos em uma mesma cultura, com seus traços culturais distintos. Para que haja relações sociais voltadas para uma inter/multiculturalidade, identifica-se que são sugeridas essas características, que não devem se fundamentar somente com base em uma submissão de culturais ou justaposição de dominantes culturas. Então, nota-se que não é suficiente nos

identificarmos como uma sociedade inter/multicultural, apenas pelo fato de convivermos com múltiplas culturas.

No ano de 1990, foi realizada em Jontien a Conferência Mundial Educação Para Todos, e em seguida, houve no ano de 1994 a assinatura da Declaração de Salamanca, que representou um divisor para a educação referente aos países em desenvolvimento. E nesse momento, foram estabelecidas metas, assinados compromissos, sugestão de reformas, bem como a indicação de propostas com vistas a superar o quadro de educação vigente na época, que desejava práticas educativas que pudessem respeitar as diferenças. Com essas discussões, houve um grande destaque sobre o assunto relacionado com a formação docente. Desde então, muitos programas voltados para a formação docente emergiram.

De acordo com o trabalho de Carvalho e Simões (1999), verificou-se que pôde ser feito um levantamento de artigos que tinham sido publicados em dez revistas especializadas em prática e formação docente ao longo da década de 1990, e os autores notaram que 30% desses artigos estavam relacionados com a formação continuada. Segundo esse levantamento, ao menos três grupos de definições relacionados com a formação continuada puderam ser encontrados, tais como: “a) prática reflexiva; b) não apenas com o foco na prática reflexiva; e c) aquisição de competências e/ou informações” (Carvalho; Simões, 1999, p. 15).

Com relação ao grupo de aquisição, incluem-se os autores que têm a visão de diminuição da formação continuada para processos relacionados com atualização docente, que podem ocorrer com a aquisição de competências ou informações que podem ser disponibilizadas em seminários, treinamentos, palestras e cursos.

Para o grupo da prática reflexiva, os autores puderam destacar sobre a relevância de refletir com relação aos programas de formação docente.

Para o último grupo, existe a concepção de que a formação continuada pode ser caracterizada como uma prática reflexiva, inserida em uma visão sócio-político-cultural-econômico mais abrangente.

Diante deste panorama de propostas e reformas na educação, deve-se destacar o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Com o objetivo de melhorar a educação dos alunos com surdez que estavam matriculados no Ensino Fundamental, houve a proposta feita pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (SEESP/MEC) para as Secretarias Municipais de Educação

(das capitais) e Secretarias de Estado de Educação. A formação de professores ouvintes em LIBRAS foi um dos direcionamentos de trabalho.

De fato, há uma clareza com relação aos problemas enfrentados por esses profissionais referentes à formação que receberam, bem como aos resultados na prática pedagógica para que haja a educação das pessoas surdas. Todavia, para que os resultados do Programa possam ser compreendidos, deve-se aprofundar nas distintas ideias que abordam o tema sobre educação de surdos, pois a partir deste ponto, possam ser formulados programas e propostas que propiciem o docente a ter uma prática reflexiva e crítica, que possa atender as necessidades reais das pessoas surdas.

Deste modo, vive-se um desafio gigantesco, tal como: para que todos possam se beneficiar de uma educação com qualidade, como poderão ser efetivados na escola os direitos garantidos para todos?

Entretanto, revela-se como primordial realizar uma pesquisa sobre qual tem sido a contribuição do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos para as práticas pedagógicas voltadas para os docentes ouvintes da Rede Municipal de Ensino, que lecionam em classes específicas, de acordo com o que foi abordado no princípio da discussão. Há interesse em investigar os seguintes pontos:

1) qual ideia os docentes, que participam do Programa, possuem sobre a educação dos surdos; 2) quais os conhecimentos que são fornecidos pelo Programa que têm sido inseridos na prática pedagógica docente; e 3) quais resultados foram alcançados com base na educação de surdos. Deve-se destacar que a partir de duas visões, Programa MEC/SEES, busca-se ter as respostas para essas questões.

4.4 A LIBRAS E A SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Referente ao ensino para as crianças surdas da língua portuguesa escrita, nota-se que existem dois recursos extremamente relevantes que devem ser empregados nas salas de aula: produção de literatura infantil e o relato de estórias em sinais. De fato, há inclusão de produção espontânea dos professores e crianças pelo relato de estórias, assim como a realização da produção de estórias que já existem, isto é, referentes à literatura infantil.

Uma característica da comunidade surda é o desenvolvimento de estórias espontâneas, assim como de piadas e contos que são transmitidos pelas gerações e que são expostas em encontros informais por contadores de estórias, principalmente em associações de surdos. Lamentavelmente, não existiu uma preocupação para que esses contos fossem registrados. Para que o processo de alfabetização possa ser estabelecido, esse material é essencial, tendo em conta que ao aprender a leitura dos sinais, a criança terá embasamento para ler, aprender as palavras escritas do português.

Então, exemplos da literatura de sinais que devem compor a alfabetização das crianças com surdez são produções de contos e estórias espontâneas transmitidas ao longo das gerações, bem como de contadores de estórias naturais. No entanto, para a educação dos surdos, não houve uma devida atenção para a produção em sinais artística, à medida que essa língua de sinais não é empregada pelos professores em sala de aula. Assim, há uma reprodução de iletrados em sinais. Portanto, a primeira língua é a língua brasileira de sinais, e essa língua merece um lugar de destaque. Deste modo, para que o processo de alfabetização seja eficiente, deve-se pensar na recuperação da produção literária realizada pela comunidade surda, e para que haja esse processo, a literatura de sinais é primordial. De fato, verifica-se que deve haver uma preocupação com essa produção pelos bancos escolares, assim como motivar seu registro e desenvolvimento. O que é produzido pelos alunos surdos hoje de maneira espontânea, poderá ser para os alunos de amanhã uma inspiração literária. Poderá ser aperfeiçoado no futuro, o que é relatado pelos professores atualmente.

Contudo “Para que os alunos surdos possam ser leitores do português, os mesmos precisam ser leitores da de sinais” (Quadros, 2006, p. 26). De fato, tem-se que a língua de sinais é caracterizada como uma língua visual e espacial, e há diferentes maneiras criativas para que a mesma seja explorada.

Localizações, classificadores, movimentos, configurações de mão, movimentos do corpo, expressões faciais gramaticais, espaço de sinalização são exemplos de alguns recursos discursivos que a língua de sinais pode fornecer, e esses recursos podem ser explorados ao longo do desenvolvimento da criança com surdez, e para que haja um processo de alfabetização bem-sucedido, esses recursos precisam ser explorados.

Foram realizadas algumas investigações em escolas americanas bilíngues, e de fato, pôde ser evidenciada a relevância em explorar esses aspectos quando o nível de desenvolvimento da criança pode ser observado. A produção literária e os relatos de estórias, assim como a espontânea interação da criança com adultos e outras crianças pela língua de sinais precisam inserir as peculiaridades que inserem esse sistema de linguagem. Referente ao processo educacional, identificam-se abaixo alguns aspectos que devem ser explorados:

Quadro 3 - Aspectos do sistema linguístico

estabelecimento do olhar
exploração das configurações de mãos
exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço)
utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos
uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, focus e negação)
exploração das diferentes funções do apontar
utilização de classificadores com configurações de mãos apropriadas (incluem todas as relações descritivas e preposicionais estabelecidas através de classificadores, bem como, as formas de objetos, pessoas e ações e relações entre eles, tais como, ao lado de, em cima de, contra, em baixo de, em, dentro de, fora de, atrás de, em frente de, etc.)
exploração das mudanças de perspectivas na produção de sinais
exploração do alfabeto manual
estabelecimento de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais (futuro, passado, no presente, ontem, semana passada, mês passado, ano passado, antes, hoje, agora, depois, amanhã, na semana que vem, no próximo mês etc.)
exploração da orientação da mão
especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural)
jogos de perguntas e respostas observando o uso dos itens lexicais e expressões não manuais correspondentes
utilização de "feedback" (sinais manuais e não-manuais específicos de confirmação e negação, tais como, o sinal CERTO-CERTO, o sinal NÃO, os movimentos de cabeça afirmando ou negando)

exploração de relações gramaticais mais complexas (relações de comparação, tais como, isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, aquele melhor do que este, este igual àquele, este com aquele; relações de condição, tais como, se isto então aquilo; relações de simultaneidade, por exemplo, enquanto isto acontece, aquilo está acontecendo; relações de subordinação, como por exemplo, o fulano pensa que está fazendo tal coisa; aquele que tem isso, está fazendo aquilo)
estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como, o uso de pronominais para retomada de tais referentes de forma consistente
exploração da produção artística em sinais usando todos os recursos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos próprios da LSB (tais recursos incluem, por exemplo, os aspectos mencionados até então)

Fonte: Quadros (2006, p. 26-27).

Então, ao explorar esses aspectos, a ideia central é tornar lúdica e rica essa proposta que fazem com que a língua de sinais seja considerada como um complexo sistema linguístico. De fato, essas relações precisam ser dominadas pelas crianças para que as mesmas consigam explorar toda a possibilidade de criação em que essa língua de sinais possa ser expressa, assim como possibilitar o crescimento da capacidade cognitiva e lógica para que uma segunda língua seja aprendida. Pela linguagem, as crianças podem pensar e discutir sobre o mundo que vivem. Tanto a literatura quanto as histórias são maneiras pelas quais as crianças poderão explorar esses aspectos, bem como os recursos se tornarem acessíveis para as crianças e serem explorados pelas mesmas.

Deste modo, tornam-se essenciais as relações cognitivas para que o desenvolvimento escolar possa estar vinculado de maneira direta à capacidade da criança em poder organizar seus pensamentos e ideias com uma língua que interaja com os adultos e colegas. Delineia-se o processo de alfabetização fundamentado no processo de descobrimento da própria língua de sinais, bem como dos vínculos que são expressos por essa língua.

Então, torna-se primordial a riqueza de informação, em virtude de que essa interação possua quantidade e qualidade que propiciem um processo educacional mais complexo e rico. Para a criança, a alfabetização tem valor real. Em língua de sinais, há certas maneiras de produção artística que devem ser motivadas para que todos os recursos possam ser empregados, como:

[...] realização de produção de histórias que empregam configurações específicas de mãos, tais como: configurações de mãos dos números; do alfabeto e também as configurações mais comuns empregadas na língua de sinais; produção de histórias na primeira pessoa; produção de histórias sobre

peças surdas; produção de histórias sobre peças ouvintes (Quadros, 2006, p. 28).

Pelo registro das produções das crianças realiza-se o processo de alfabetização; entretanto, as formas iniciais de registro precisam ponderar sobre a complexidade dessa língua, e nota-se que as formas iniciais de registro são praticamente no formato visual. Uma das maneiras de assegurar um registro de qualidade da produção em sinais é explorar as produções das próprias crianças, assim como a produção de vídeos relacionados às produções literárias de adultos. Para o processo de refletir sobre a língua, deve-se considerar uma ferramenta importante que é a produção de histórias filmadas por adultos, assim como pelos próprios alunos, paralelamente à concepção de que as crianças gostam desses meios de comunicação. Entretanto, para que haja uma sequência para o processo de alfabetização, torna-se urgente uma forma escrita relacionada à língua de sinais, tendo em conta que o sistema escrito de sinais consegue expressar as direções, movimentos, orientação das mãos, expressões faciais relacionadas aos sinais, configurações das mãos, e também as relações gramaticais que não tem como serem captadas pelo sistema alfabético de escrita. De fato, o sistema alfabético tende a tornar a língua de sinais mais sistemática, bem como outro sistema de escrita, o que de fato, torna-se parte do processo.

Para o processo de alfabetização das crianças com surdez que possuem o domínio da língua de sinais no Brasil, nota-se que o sistema escrito é um caminho aberto para trilhar. Tem-se que esse sistema engloba a composição de mínimas unidades que possuem significado da língua para que estruturas em forma de texto sejam formadas.

Para a organização do pensamento referente à criança surda que através da língua de sinais esteja passando pelo processo de alfabetização com inserção nas relações cognitivas que foram estabelecidas por essa língua, nota-se que essa criança possuirá mais elementos para começar a ter o registro das relações de significação que consegue estabelecer com o mundo ao redor. Assim, a criança começa a se alfabetizar e a formular hipóteses, perante a experiência que tem com o sistema de escrita que pode estar vinculado com a língua que está sendo utilizada.

Ler o sistema de escrita significa ter uma experiência com esse sistema. Para o processo de alfabetização, a leitura é um caminho para esse processo, e para que o processo seja constituído, torna-se essencial ler sinais. No entanto, o processo de

leitura precisa estar inserido em claros objetivos pedagógicos para que as atividades possam ser desenvolvidas. Seguem abaixo alguns objetivos que precisam ser desenvolvidos pelo professor (em sinais):

- desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas;
- exercitar o uso de jogos de inferência;
- trabalhar com associações;
- desenvolver as habilidades de discriminação visual;
- explorar a comunicação espontânea;
- ampliar constantemente vocabulário;
- oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais;
- proporcionar atividades para envolver a criança no processo de alfabetização como autora do próprio processo. (Quadros, 2006, p. 29).

De fato, tem-se que as relações de significação relacionadas à língua de sinais não são captadas pela escrita alfabética. Sinceramente, haverá a expressão de significados que terão sua organização realizada de outra maneira pela criança. Para que o processo de aprendizado da língua portuguesa possa ser eficaz, a criança surda deve interagir com a escrita alfabética. Entretanto, deve-se destacar que esse processo seria mais eficiente, caso a criança tivesse sido alfabetizada em sua própria língua, ou seja, a língua de sinais (Cummins, 2000).

No entanto, verifica-se que essa não é a realidade do Brasil, visto que a criança surda no país “deve atravessar o rio sem que exista uma ponte”. Deste modo, não haverá a alfabetização dessa criança pela língua de sinais, sendo alfabetizada somente pela língua portuguesa.

Então, há uma sugestão de investimento na leitura da língua de sinais para que os impactos desse contexto possam ser minimizados. Para que seja possível ler a palavra escrita na língua portuguesa, serão fornecidos subsídios cognitivos e linguísticos para a leitura de sinais. Tornam-se primordiais para o processo de escrita e leitura em português que as crianças tenham a oportunidade de expressarem seus pensamentos, hipóteses e ideias sobre suas experiências com o dia a dia. Com relação à concepção de crianças surdas, os professores precisam ter habilidades para que possam ser exploradas as capacidades das crianças em descrever suas experiências, assim como devem ser especialistas na língua de sinais. Para que haja a formação de consciência sobre a língua de sinais, essa é uma das maneiras mais afetivas. Pode-se exemplificar que uma criança surda deve ter muitas oportunidades para utilizar as sentenças, sem que tenha de dizer que determinada sentença presente em uma oração subordinada tenha uma

complexidade de certo tipo; mas com as oportunidades de utilização dessas sentenças, a criança surda às utilizará para que possa ter o embasamento para elaborar a escrita com significado e reconhecer a leitura. De fato, nota-se que as marcantes oportunidades de expressão podem apoiar o conhecimento gramatical da língua, que fornecerá embasamento para os processos de escrita e leitura, principalmente da alfabetização do português, ou seja, considerado como a segunda língua para o aluno surdo inserido no contexto escolar.

De fato, verifica-se que quando a criança tem a capacidade de registrar suas reflexões, estórias e ideias através de textos escritos, tem-se que essas produções textuais podem ser o fundamento para que possam refletir sobre a própria língua e as descobertas do mundo. Então, o professor precisa instigar ao máximo essas descobertas como uma ferramenta de interações culturais e sociais entre os discentes, bem como com outras pessoas relacionadas à criança e turmas.

Nota-se que o processo mais realista para adquirir a habilidade de escrita e leitura e que se insere nesse processo é a etapa que seja mais metalinguística, sendo fundamental para o aluno surdo. De fato, abordar sobre a língua dos surdos por essa linguagem torna-se uma representação cultural e social para essa criança, abarcando importantes elementos para o processo de educação. No entanto, será abordado o assunto sobre como “aprender a língua portuguesa bem como a língua de sinais” (Quadros, 2006, p. 31), registrando e utilizando as descobertas com essas línguas.

Para o processo de alfabetização, tem-se que o aprendizado da língua é um processo natural. Tendo em conta que os textos possuem a capacidade de melhor expressar ou não uma informação, os alunos começam a ter uma reflexão sobre a língua. Tanto escrever quanto ler em português e em sinais é um complexo processo que engloba distintas experiências e competências de vida que são trazidas pelas crianças. Para que haja o eficaz desenvolvimento da escrita e leitura, tornam-se primordiais as competências comunicativa e gramatical. Existe a possibilidade de transpor as interações comunicativas reais para a escrita, quando o leitor consegue reconhecê-las. Para que o verdadeiro sentido da escrita possa ser atribuído, as crianças precisam entender os processos de interação relacionados entre quem faz a leitura e quem a realiza.

As maneiras de formar uma consciência sobre a importância das línguas e suas complexidades estão imbuídas no falar sobre a língua portuguesa escrita,

língua de sinais, bem como processos de interações de comunicação. Com esse exercício, haverá fundamento para que seja adquirido o processo de escrita e leitura em sinais, assim como para o desenvolvimento, como segunda língua, da escrita e leitura do português.

Para que haja a formação desse processo, torna-se fundamental que os textos produzidos em literatura geral e sinais pelos discentes sejam primordiais, visto que são referências para que se tenha na língua portuguesa o registro escrito. Através de uma videoteca, devem ser arquivadas essas produções porque esses recursos são vitais para que as próprias produções, bem como as produções de outras pessoas possam ser avaliadas.

Então, esse processo de avaliação precisa ser criativo, frequente e interacional. Para um aluno com surdez, nota-se que existe uma diferença com relação à percepção de sua produção quando comparada com um aluno que fala e ouve a língua falada. Tem-se que o aluno surdo não apresenta a mesma percepção do que é visto e produzido pelo interlocutor. Deste modo, torna-se substancial ter a chance de explorar a produção própria com a leitura de si para que o desenvolvimento cognitivo seja estabelecido, tendo em vista que esse desenvolvimento será a base para o processo de aquisição de escrita e leitura no português.

Logo, verifica-se que o ensino da língua de sinais engloba um mecanismo sobre como refletir a própria língua, tendo em conta que essa língua faz parte da passagem de um processo de escrita e leitura elementar para uma escrita mais robusta. De fato, nota-se que esse processo propiciará uma base para que a língua portuguesa seja ensinada, e esse processo pode ocorrer em paralelo. A criança começa a ter certa autonomia sobre ela, quando a mesma consegue lidar com a escrita mais conscientemente, incluindo a capacidade de desenvolver uma crítica competência para esse processo. Então, nota-se que a criança consegue reconhecer e formar seu próprio processo, assim como fazer uma reflexão sobre o processo de outra pessoa.

4.4.1 Estágios de interlíngua na aprendizagem da língua portuguesa

Com base em diversos estudos relacionados aos processos de aquisição da língua de sinais, bem como sobre o estatuto de distintas línguas de sinais, tem-se

que muitos autores iniciaram uma investigação para compreender a aquisição de uma língua escrita pelos alunos surdos, ou seja, vinculando-a com a aquisição da modalidade oral-auditiva (Andersson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira - Brito, 1993; Berent, 1996; Quadros, 1997; entre outros). Analisa-se a aquisição como segunda língua pelos alunos surdos, como exemplo, a aquisição do português, sueco, espanhol ou inglês.

Sugere-se por esses pesquisadores e educadores que a primeira língua adquirida seja a língua de sinais, e como segunda língua, a aquisição da escrita referente à língua oral-auditiva. Apresentam-se abaixo alguns fundamentais aspectos relacionados com a aquisição por alunos surdos de uma segunda língua:

- (a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- (b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- (c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- (d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- (e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua,
- (f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- (g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- (h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português. (Quadros, 2006, p. 32).

De modo particular, tem-se que os alunos dependem das habilidades adquiridas da sua primeira língua, ou seja, das habilidades vinculadas ao letramento. Com relação ao desenvolvimento cognitivo, verifica-se que é parecido o processo de aprendizado de uma segunda língua, quando comparado com o aprendizado de uma primeira língua. Todavia, para a primeira língua deve-se ponderar sobre a falta de letramento. Quando os surdos se deparam com a língua portuguesa, tem-se que os mesmos não foram letrados na língua de sinais. Quando mediada por uma língua que possui significação, nota-se que a escrita, na língua portuguesa, começa a ter uma representação.

É evidente que os surdos não ouvem as palavras, e os mesmos não discutem seus significados na língua portuguesa, bem como sobre as coisas; porém, esse evento ocorre na língua de sinais. Deste modo, a partir da língua de sinais há um significado para a escrita da língua portuguesa.

Todavia, nota-se que existe um sistema que consegue representar as unidades visuais e espaciais da língua de sinais, isto é, seria uma escrita dessa língua. Entretanto, ainda não foi difundido esse sistema. Se esse sistema fosse

exercido, poderia haver o letramento dos surdos em sua própria língua, provavelmente beneficiando a aquisição da escrita na língua portuguesa.

A língua alvo, ou seja, o português identificado como uma segunda língua, possui características de aquisição que podem ser verificadas ao longo do processo para adquirir outras línguas, isto é, nota-se uma individual variação tanto no processo quanto no nível, os objetivos e estratégias utilizadas pelos alunos. Como exemplo, pode-se indicar a fossilização, isto é, quando alguns estágios do processo para adquirir uma língua estão estabilizados. No entanto, existe também a indeterminação das intuições, ou seja, referente à língua alvo que estaria relacionada ao que é permitido ou não na gramática. Ademais, fatores afetivos também podem ter influência.

Muitos estágios de interlíngua serão apresentados pela segunda língua, ou seja, ao aprender português, as crianças com surdez apresentarão um sistema em que a primeira língua não será mais representada, mas mesmo assim, não seria a representação da língua alvo. Entretanto, há características inerentes de um sistema linguístico que possui próprias regras por esses estágios de interlíngua, convergindo para a segunda língua. De fato, tem-se que a interlíngua não possui desorganização e nem é caótica, mas possui regras e hipóteses que começam a esboçar outra língua que não está relacionada à primeira língua, mas seria uma representação de um processo para adquirir uma segunda língua. Nota-se esse processo quando se avalia a produção textual dos alunos surdos que possuem fluência na língua de sinais (Brochado, 2002).

4.4.2 Alfabetização em português no contexto do aluno surdo

Tem-se que as atividades que são sugeridas pelos docentes precisam alcançar a escrita e leitura, como segunda língua, da língua portuguesa. Desta maneira, antecedem-se as leituras de textos em sinais para a realização das atividades.

Deve ser mais contextualizada a leitura, visto que os alunos têm de ter adequadas condições para que possam entender o texto, ou seja, para esses alunos que estão aprendendo uma segunda língua. Para que o aluno consiga ter esse entendimento, o professor deve fornecer ferramentas para que o aluno seja bem-sucedido. Então, o professor precisa instigar os alunos para que tenham um

interesse na leitura com atividades ou brincadeiras que os conduzam ao assunto, ou mesmo um estímulo visual, bem como uma prévia discussão sobre o tema para que o entendimento do texto possa ser facilitado.

Quando é abordado o processo para adquirir uma segunda língua, existem pelo menos dois tipos de leitura: 1) leitura mais específica, aquela que apreende dados mais específicos, ou seja, detalhes do texto que não estejam vinculados diretamente para o entendimento geral do texto; e 2) leitura geral, aquela que apreende informações mais amplas do texto, ou seja, uma visão geral do que está sendo abordado. Evidencia-se que esses dois tipos de leitura são relevantes para a pessoa que está começando a ler em uma segunda língua, e ao longo do processo de aquisição, podem se tornar o alvo de leitura.

Então, torna-se papel do professor preparar as atividades de leitura com o intuito de fornecer outro nível com base nos motivos que os alunos tiveram para ler certo texto. Diante deste contexto, torna-se essencial a motivação para a leitura, e a criança com surdez deve saber o motivo e direcionamento do que se lê. Segundo os interesses e atividades dos alunos, tem-se que o tema escolhido como leitura sofrerá variações. Torna-se essencial que a curiosidade pelos acontecimentos no texto seja instigada nos alunos ao longo da leitura. Por exemplo, no caso de histórias, pode-se interromper a leitura em um trecho específico, que seja motivador, e continuar em outro momento, fazendo com que os alunos criem expectativas sobre o que ocorrerá, propiciando opiniões sobre o desfecho da história, e realizando comparações com o final do próprio autor da história.

Com relação ao que será abordado, o professor deve conversar na língua de sinais. No entanto, não se refere a ler o texto em língua de sinais, sobretudo trazer o texto para a realidade das atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula, bem como discutir sobre o texto. Ademais, pode ser favorável para o aluno que está no aprendizado da leitura, que algumas discussões sobre elementos linguísticos estejam presentes.

Para o novo leitor, tem-se que o trabalho com palavras-chaves pode ser muito relevante. No entanto, essa atividade compreende a discussão com os outros alunos sobre as palavras que surgem no texto, e assim fazer com que os alunos sejam estimulados a realizar a busca pelos seus significados, não somente listar um vocabulário no texto. Se não for empregado em todo o texto, realizar uma busca no dicionário também é uma alternativa.

Seguem abaixo algumas questões que precisam estar presentes na formação docente enquanto as atividades são preparadas:

Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?
 Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
 Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
 Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
 Quais os elementos linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto? (Quadros, 2006, p. 42).

De fato, os tipos de texto são outras considerações que precisam ser ponderadas quando uma atividade em uma segunda língua é proposta. De acordo com o estudo de Quadros (1997), textos verdadeiros devem ser apresentados para os alunos surdos, isto é, não se deve simplificá-los; no entanto, os textos precisam se adequar à faixa etária dos alunos, e por este motivo, tanto as histórias infantis quanto os contos são indicados para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Paralelamente a esses textos, torna-se plausível trabalhar também com trechos de livros didáticos e jornalísticos, bem como histórias em quadrinhos. O fundamental é que, para a criança, o texto possa ter sentido para sua vida, e também no âmbito escolar:

No contexto do aluno surdo, a leitura passa por diversos níveis:

1. Concreto sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
2. Desenho sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.
3. Desenho palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representado por meio do desenho na palavra.
4. Alfabeto manual sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual.
5. Alfabeto manual palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual.
6. Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto. (Quadros, 2006, p. 42-43).

De fato, o aluno inicia a produção de textos à proporção que o entende, ou seja, inicia-se na escrita de textos. Constrói-se a escritura através do registro de atividades que são vividas pela criança ou que são realizadas na sala de aula.

Para a criança a escrita e leitura de um texto tem de ter um real significado. Pode-se citar como exemplos, a ilustração de textos que haviam sido trabalhados pelos alunos, ou a confecção de pequenos livros que possam conter as histórias dos próprios alunos. Esse material pode ser caracterizado como uma coletânea de histórias relacionadas com a própria turma, ou um livro para cada história, e que

esse livro possa circular entre todos os alunos, inclusive com a possibilidade dos alunos o levarem para casa, mostrando-o para suas famílias; enfim, define-se essa ação como uma atribuição de real significado ao ato de escrever.

Outra ideia seria a criação de um espaço na sala de aula, tipo uma minibiblioteca, para que os livros produzidos pudessem ser agrupados para todos lerem. Então, esses textos produzidos poderiam estar expostos em um evento ou feira, alguma atividade especial da escola, para que realmente pudessem ser lidos, ou mesmo serem doados para a biblioteca da escola, ou presenteado aos colegas. Para que projetos voltados ao estímulo da produção escrita e leitura, poderiam ser promovidos eventos como "Semana da Comunicação" ou "Semana da Leitura", pela escola ou própria turma. Outra opção seria o desenvolvimento de um jornal da escola, turma ou diário de notícias, que pudesse circular na família, entre as crianças e na escola, englobando distintos textos com base em jornais da cidade, tais como: humor; propagandas; entrevistas; anúncios; artigos; receitas; sinopses de novelas ou filmes; cartas; entrevistas, dentre outros.

Para a criança surda conseguir expor seu pensamento, deve-se ter um papel mais relevante em um inicial estágio relacionado à produção escrita; entretanto, em um primeiro instante, não é primordial ter uma exagerada preocupação com a estrutura das frases do português, visto que esse fato ocorrerá mais para frente, quando a criança puder estar mais segura para poder "ter seu ensaio" no mundo da escrita. Então, a criança terá a capacidade de ler textos escritos por ela, bem como os textos em português. No entanto, deve-se destacar o cuidado para que esses iniciais momentos não sejam desanimadores, mas sim desafiadores, motivadores, fazendo com que seja valorizada toda produção, mesmo que seja uma produção simples, visto que o objetivo principal é fazer com que a criança queira escrever sobre o que pensa, com o reconhecimento de que são relevantes todos os seus pensamentos, e que também os mesmos podem ser registrados.

A partir desta etapa, muitas sugestões serão fornecidas aos docentes para que as mesmas possam ser adaptadas, inseridas ou que possam ser fonte de inspiração para o desenvolvimento de novas atividades com a criança surda em sala de aula.

4.4.3 Aquisição do português por aprendizes surdos

Como concepções de linguagem/língua temos a vista como um meio de comunicação, como uma atividade e a concepção socioantropológica. Como um meio de comunicação, pelo qual uma mensagem é comunicada para um receptor por um emissor. De fato, tem-se que transmitir informações é a função mais importante da linguagem. Nesse conceito, visualiza-se como um código a língua. De outra forma, pode-se dizer que o sistema de formas lexicais, gramaticais e fonéticas da língua compreende o centro organizador de todos os aspectos da língua, de maneira independente a toda ação de criação de cada indivíduo. Coloca-se a língua fora do contexto de comunicação verbal.

Como uma atividade, em que a linguagem passa a ser considerada como o âmbito de interação humana, ou seja, de interlocução, sendo compreendida como um espaço de constituição de sujeitos bem como produção de linguagem. Diante deste contexto, nota-se que a língua não está pronta, visto como um sistema em que uma pessoa se apropriaria para poder usá-la; mas na verdade, a língua é reconstruída dentro da atividade de linguagem.

E como concepção sócioantropológica, tem-se que não se considera a surdez como uma deficiência, colocando-se muitas restrições para a pessoa surda; mas é considerada como uma diferença, tendo em conta se impõe uma diferença com a falta de audição, isto é, com a maneira pela qual a pessoa surda poderá acessar as informações do mundo. Como um elemento para identificar os surdos, está a língua de sinais. Essa língua elimina a deficiência linguística deles, devido à surdez, e deste modo possibilita que as pessoas surdas possam ser membros de uma comunidade minoritária linguística diferente, mas não como um grupo classificado como desvio da normalidade. Então, essa língua propicia a capacidade da potencialidade cognitiva, assim como linguística.

4.4.4 Diferentes concepções de língua(gem) na prática pedagógica

Temos como concepção de linguagem como código onde, nota-se que o ensino segue uma sequência de conteúdos, podendo ser classificados como aditivos, tais como: ensina, quando as sílabas (ou letras) são reunidas para que as palavras sejam formadas, depois reunir as palavras para que frases sejam formadas, e reunir frases para textos serem formados. Referente à escrita e leitura,

existe um foco na decodificação e codificação como um requisito para que o aluno possa escrever e ler.

Com relação à concepção discursiva, a mesma destaca a produção de discursos como básicos, ou seja, usar a língua, não apenas aprendê-la para se apropriar, e quando a utiliza, deve-se apreendê-la. Corrigir o aluno não é função do professor, com o intuito de adequação morfosintática, mas o professor deve ser um mediador entre o aprendiz e o texto, sendo concretizada a atividade nas atividades presentes nas aulas, ou então o professor pode ser também o interlocutor do aluno.

Tendo como Português a leitura, muitos surdos não possuem a facilidade para inserir sentido ao que leem, mesmo que não tenham problemas para a decodificação de gráficos. Nota-se que essa dificuldade parece ser oriunda, especialmente, da falta de conhecimento do português, ou seja, a língua utilizada na escrita para os surdos brasileiros. Observa-se essa falta de conhecimento tanto nas estruturas sintáticas quanto no vocabulário. Com relação ao vocabulário, aponta-se por pesquisadores e professores, e pelos próprios surdos, que o vocabulário é o maior responsável pelos empecilhos de leitura enfrentados pelos surdos.

Pôde-se concluir que para a educação dos surdos, a língua de sinais precisa estar acompanhada por uma alteração na ideia de língua e de sujeito. Logo, deve-se representar a pessoa surda como alguém que possui as mesmas capacidades de aprendizado para adquirir uma língua como as pessoas ouvintes. A língua de sinais, por causa da perda auditiva, é caracterizada como a língua visual e gestual que propicia as pessoas surdas serem incluídas no funcionamento discursivo e linguístico, bem como terem a possibilidade de serem autores do seu próprio dizer, e não somente repetidores vinculados aos padrões linguísticos que foram aprendidos (Pereira, 2000).

CAPÍTULO V – MARCO METODOLÓGICO

5.1 TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A escolha do tipo de pesquisa determinará os passos seguidos ao longo do estudo, orientando a professora-pesquisadora quanto às técnicas e aos métodos que podem ser utilizados. Em geral, determina todo o foco da pesquisa, influenciando os instrumentos e, até mesmo, a forma como os dados coletados são analisados.

Desse modo, o tipo de pesquisa em uma investigação constituirá um passo importante na metodologia, pois determina o foco dela. Assim, a presente pesquisa possui cunho descritivo, que, na visão de Gil et al. (2010), é realizada quando se deseja descrever, em todos os seus principais componentes, uma realidade, neste caso, a realidade educativa bilíngue desenvolvida junto a estudantes surdos da Estadual Arthur Riveiro Theodoro Sampaio, em São Paulo.

Acerca da abordagem, o estudo pode ser caracterizado como qualitativo, tendo em vista que realizou entrevistas junto a quinze docentes da referida escola. Por se limitar a uma única realidade educativa, ou seja, as práticas desenvolvidas na Estadual Arthur Riveiro Theodoro Sampaio, o presente estudo descritivo deve ser visto, também, como um estudo de caso.

Sobre isso, Yin (1994) afirma que esse método se trata de uma pesquisa empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e seu contexto não são claramente evidentes.

Uma pesquisa de estudo de caso lida com sucesso com uma situação tecnicamente distinta em que há muito mais variáveis de interesse do que dados observacionais; e, como resultado, baseia-se em múltiplas fontes de evidência, com dados que devem convergir em um estilo de triangulação; e, também como resultado, beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas que orientam a coleta e análise de dados (Gil et al., 2010).

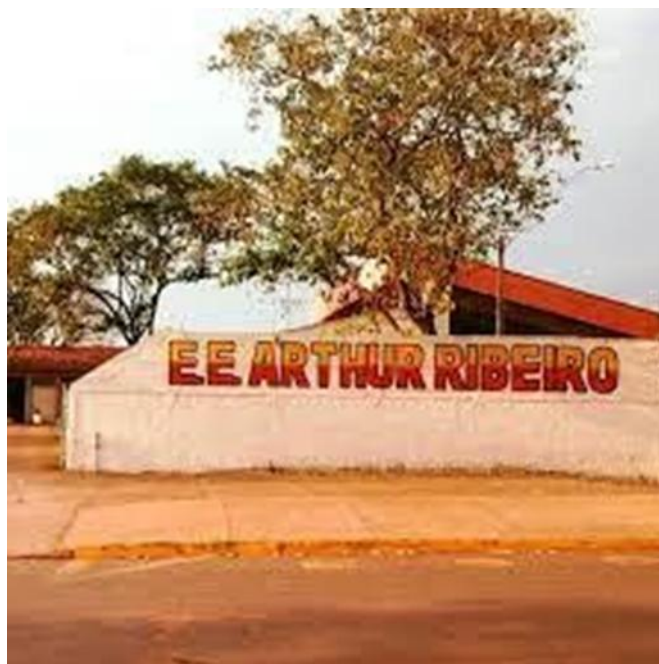
Portanto, com a aplicação desse método será possível compreender melhor a problemática identificada, a saber, a percepção de que há em contextos educativos uma cultura de imposição da língua portuguesa em demérito da valorização, como primeira língua, da LIBRAS, indicando que há uma inversão inclusiva em curso; por

meio da caracterização do desenvolvimento do ensino de língua portuguesa como segunda língua junto a estudantes com surdez. Nesse processo, será considerado a sua inserção em contexto bilíngue em LIBRAS a partir das experiências pedagógicas e práticas docentes desenvolvidas na Escola Estadual Arthur Ribeiro, em Teodoro Sampaio, São Paulo.

5.2 CONTEXTO E LIMITAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O local de estudos e pesquisas vinculados ao presente trabalho se limitam à Escola Estadual Arthur Ribeiro situada na rua Maria Ribeiro Lopes, número 815 na Vila Furlan, no município de Teodoro Sampaio no estado de São Paulo. A instituição atende Ensino Fundamental, Ensino Médio, Anos Finais sob as modalidades Ensino Regular, Curso Técnico Integrado, EJA.

Imagem 2 - Frente da escola



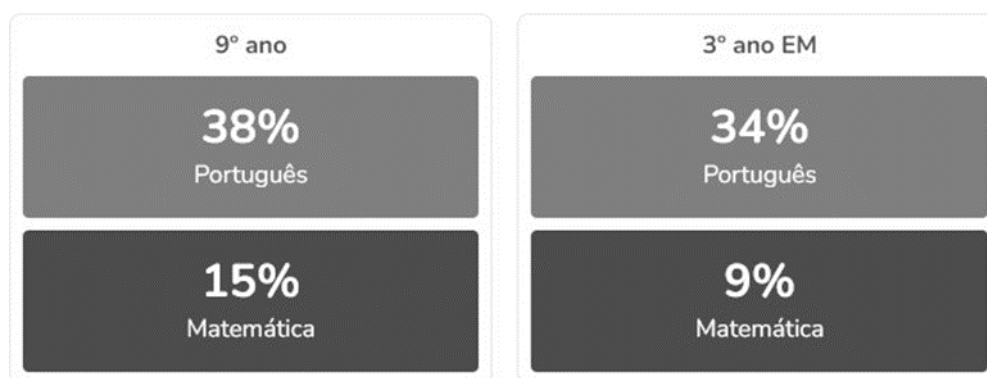
Fonte: Arquivo Pessoal (2010).

Embora aparente ter uma estrutura simples, a escola conta com uma infraestrutura adequada: acessibilidade; alimentação fornecida; água filtrada; sanitário dentro da escola; cozinha; lab. informática; lab. ciências; sala de leitura;

quadra de esportes; sala da diretoria; sala de professores; sala de atendimento especial; água tratada; energia elétrica; esgoto (rede pública) e internet.

A imagem a seguir traz os dados referentes ao aproveitamento dos estudantes nos anos de 2008 e 2009. Tais dados foram obtidos por meio de consulta ao Projeto Político Pedagógico da referida instituição.

Imagem 3 - Aproveitamento estudantil



Fonte: Elaborado a partir Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Arthur Ribeiro (2010).

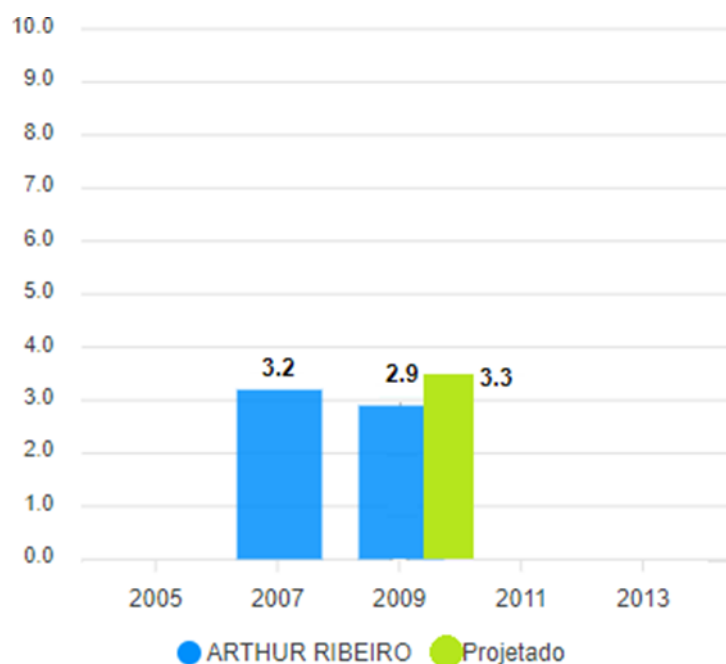
Observa-se que são necessários empenhos para se elevar a qualidade do ensino da referida escola. Ademais, a referida instituição de ensino, há décadas, tem sido exemplo em cumprir sua missão de criar situações que propiciem o processo de ensino e aprendizagem de qualidade baseado em momentos profissionalismo que possam contribuir para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos.

Quanto às disciplinas ofertadas, a Escola Estadual Arthur Ribeiro disponibiliza aulas de Língua/ Literatura Portuguesa; Educação Física; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Língua/ Literatura estrangeira – Inglês; Matemática; Ciências; História e Geografia.

Em relação ao IDEB, observa-se que este está bem abaixo do ideal. Esse indicador é calculado com base no aprendizado dos alunos, incluindo a soma dos resultados em português e matemática dividida por dois. Após esse processo, multiplica-se pelo taxa de aprovação que resulta na nota do IDEB.

O próximo gráfico, também construído com informações fornecidas pela Escola Estadual Arthur Ribeiro traz a meta e índice obtido no ano de 2007 e a meta para 2009.

Imagem 4 - Evolução do IDEB



Fonte: Elaborado a partir Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Arthur Ribeiro (2010).

Fica evidente que há uma queda na aprendizagem entre os anos de 2007 e 2009. Mesmo que não haja estratificação dos dados especificamente para os estudantes com deficiência auditiva, é perceptível que ações pedagógicas precisam ser repensadas e a equipe de professores e o corpo técnico necessitam de uma alteração de postura em relação ao trabalho desenvolvido.

Cabe destacar que a escolha do local foi devido à escola ser uma das pioneiras no processo de inclusão de alunos com necessidades específicas na rede regular de ensino público e de poder encontrar, se existem diferenças no processo avaliativo de alunos com surdez, poder verificar como funciona o processo de avaliar os alunos diante de suas dificuldades na aprendizagem.

Essa instituição de ensino é considerada pela Secretaria de Educação e pela comunidade escolar como uma escola de referência, já que foi uma das primeiras a receber alunos com necessidades educativas específicas. Além disso, a escola oferta todas as séries do Ensino Fundamental, nos dando uma maior gama de possibilidades a serem analisadas.

Portanto, esse contexto ímpar permite a análise do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino e

observar como está acontecendo o processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos, bem como suas dificuldades durante todo o processo avaliativo.

5.2.1 Sujeitos de Pesquisa

As observações, levantamento de dados e análise de informações foram realizados com professores que estão inseridos no processo de inclusão educacional da Escola Estadual Arthur Ribeiro que está no município de Teodoro Sampaio no estado de São Paulo.

A escola conta com 54 docentes, sendo esta a população da pesquisa, mas somente quinze lidam diretamente com os 22 estudantes com deficiência auditiva. Desse modo, esses profissionais, atuantes em diversos componentes curriculares, foram os sujeitos de pesquisa entrevistados e compuseram a amostra aqui analisada.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E VALIDAÇÃO

O presente trabalho aborda a análise de informações considerando os aspectos qualitativos a nível descritivo, correlacionando dados coletados à realidade da Escola Estadual Arthur Ribeiro. A pesquisa é mais latitudinal do que longitudinal, afinal trata-se de uma pesquisa descritiva abordando diversos níveis do Ensino Fundamental nos quais foram incluídos alunos incluídos, objetivando apontar como este processo está ocorrendo e, então, destacar pontos positivos e negativos do ensino de língua portuguesa, visando a melhoria de tal processo. Ademais, este estudo leva em consideração a opinião de diversos professores com formação acadêmica especializada em educação especial ou não, mas que estão inseridos no processo de inclusão educacional.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas junto aos quinze docentes, sempre no contraturno escolar ou em momentos destinados a reuniões e planejamento. As perguntas inseridas nas coletas foram validadas previamente, por meio da realização de uma entrevista-teste junto à direção e à coordenação escolar. Esses dados iniciais foram avaliados pela equipe de pesquisa que realizou ajustes procedeu à validação definitiva.

As perguntas validadas foram: Como educador, quais são suas dificuldades encontradas junto a alunos com deficiência auditiva?; Como você vê a mudança feita pelo Ministério da Educação e Cultura diante da inclusão de estudantes com deficiência auditiva em classes regulares?; Você tem experiência ou é seu primeiro contato com alunos com deficiência auditiva?; Como educador, qual a sua sugestão para esse processo de inclusão de alunos surdos em classes regulares?; Você acha que estes alunos com deficiência auditiva se desenvolvem adequadamente junto aos alunos da classe regular?; Como educador, apesar das dificuldades inerentes ao processo inclusivo, como você tem desenvolvido seu trabalho pedagógico junto a esses alunos com deficiência auditiva?; Como é o comportamento desses alunos com deficiência auditiva?; Você tem ou teve alguma orientação para trabalhar com esses educandos? Se não tem, como faz?; O atendimento educacional especializado a esses educandos produz efeitos?; Os pais ou responsáveis participam da vida escolar de seus filhos?; Em contexto educativo bilíngue (LIBRAS e português), como se desenvolve o ensino de língua portuguesa junto a alunos com deficiência auditiva?; No trabalho desenvolvido pela escola, há uma priorização do ensino de qual língua? O português ou a LIBRAS?; e Descreva uma experiência positiva vivenciada por você (experiências pedagógicas ou práticas docentes desenvolvidas) que favoreceram o ensino do português e da LIBRAS na Educação Básica.

Sobre as entrevistas, Gil et al. (2010) afirma que estas são uma técnica de pesquisa qualitativa que consiste em formular perguntas abertas para conversar com os entrevistados e obter dados sobre um tema. Na maioria dos casos, o entrevistador é o especialista no assunto, no caso deste estudo a professora-pesquisadora, que busca conhecer as opiniões dos entrevistados por meio de uma série de perguntas e respostas bem planejadas e executadas.

Neste estudo, optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada que oferecem uma margem considerável para a professora-pesquisadora sondar os professores entrevistados, além de manter a estrutura básica da entrevista validada pela equipe de pesquisa. Embora seja uma conversa guiada entre a professora-pesquisadora e os professores entrevistados, uma flexibilidade apreciável foi utilizada durante sua efetivação. A professora-pesquisadora pôde ter certeza de que

não seriam necessárias várias rodadas de entrevistas na presença da estrutura desse tipo de entrevista investigativa.

Dada a estrutura, a professora-pesquisadora pôde perseguir qualquer ideia ou tirar vantagem criativa de toda a entrevista, sendo sempre necessário sondar os professores entrevistados ainda mais para obter informações para um estudo de pesquisa: a educação inclusiva bilíngue para estudantes surdos. Assim, a entrevista semiestruturada é mais bem aplicada quando o pesquisador não dispõe de muito tempo para realizar a pesquisa, como é o caso das rotinas das escolas de Educação Básica, e necessita de informações detalhadas sobre o assunto.

5.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos dados foi conseguida à lucidez dos teóricos de acordo com as conjecturas que norteiam o trabalho de pesquisa, permitindo, assim, as questões de divergência e convergência entre os autores produzindo evidência a uma análise comparativa. Sobre essa complexa análise, Lakatos e Marconi (2007, p. 35) afirmam que:

A análise ou explicação dos dados é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre os fenômenos estruturados e outros fatores. Essas relações podem ser “estabelecidas em funções de suas propriedades relacionais de causa, efeito produtor-produto de correlações, de análise de conteúdo.

Em combinação com os autores, as análises do pesquisador sistematizam as informações coletadas com mais eficácia produzindo confiabilidade à escolha do objeto em estudo, neste caso, educação inclusiva bilíngue para estudantes surdos. Diante da compreensão dos dados, foram inseridas em quadros as respostas dos professores para melhor sistematizar a triagem e apreciação para a explanação dos resultados.

Nesse ponto, cabe as percepções de Lakatos e Marconi (2007, p. 36), ao afirmarem que:

Na análise o pesquisador entra em detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e hipóteses formuladas.

No entanto, buscar significação ao trabalho objeto da pesquisa perante o objeto de estudo estabelece do pesquisador um comentário meticoloso dos dados

recolhidos o qual dará significado a inovações as informações diante aos conceitos já existentes.

Dessa forma, serão utilizados os constructos de Bardin (2004) acerca da análise de conteúdo. Sobre isso, cabe dizer que a análise de conteúdo baseia-se na leitura, textual ou visual, como instrumento de coleta de informações, leitura que, diferentemente da leitura comum, deve ser realizada seguindo o método científico, ou seja, deve ser sistemática, objetiva, replicável e válida.

Nesse sentido, seus problemas e metodologia são semelhantes, exceto por algumas características específicas, ao de qualquer outra técnica de coleta de dados de pesquisa social, observação, experimento, pesquisas, entrevistas etc. (Bardin, 2004). No entanto, a característica da análise de conteúdo é que a distingue de outras técnicas de pesquisa sociológica, é que ela é uma técnica que combina intrinsecamente, e daí sua complexidade, a observação e produção de dados e a interpretação ou análise de dados.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE DE RESULTADOS

6.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisamos as respostas dos professores entrevistados em busca de se desvelar as dificuldades pedagógicas junto a alunos com deficiência auditiva, visto que o educador necessita ter compreensão e reflexão frente ao processo específico de atendimento pedagógico em classe regular. Assim, com essa empreitada, será possível atender a três metas específicas, a se rememorar, descrever como ocorre o ensino de LIBRAS e língua portuguesa no contexto inclusivo da Estadual Arthur Riveiro Theodoro Sampaio; identificar as percepções dos docentes acerca da inclusão de alunos surdos em classes regulares, considerando as dificuldades encontradas e a aprendizagem dos alunos; e estimar o mérito dado ao ensino de português a estudantes surdos, considerando a necessidade de a LIBRAS ser priorizada no ensino inclusivo.

De forma metódica, analisou-se cada resposta produzida pelos professores desde a avaliação, os modos como o alunos aprendem, de que maneira e que desafios enfrentam os educadores para ensinar os estudantes. Com esse ato, foi possível responder a pergunta motriz da pesquisa, De que forma a língua portuguesa é ensinada no Colégio Estadual Arthur Ribeiro a estudantes surdos, considerando a importância de se manter a LIBRAS como primeira língua em contexto bilíngue?, cuja respostas será apresentada após a análise global dos dados.

Com esse movimento analítico, espera-se se possível caracterizar o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa como segunda língua junto a estudantes com surdez, considerando sua inserção em contexto bilíngue em LIBRAS a partir das experiências pedagógicas e práticas docentes desenvolvidas na Escola Estadual Arthur Riveiro, em Teodoro Sampaio, São Paulo.

Assim, o estudo sobre a Educação de Surdos permitiu-nos aprofundar nas reflexões sobre essa prática inclusiva por meio da setorização dos assuntos inseridos no roteiro da entrevista que foram organizados nos seguintes itens: Dificuldades encontradas; Mudanças institucionais e governamentais; Experiência com estudantes com deficiência auditiva; Classes regulares e inclusão de alunos;

Desenvolvimento acadêmico; Trabalho pedagógico; Comportamento em classes regulares; Orientação para o trabalho; Atendimento Educacional Especializado; Participação da família; Contexto educativo bilíngue; Português e LIBRAS; e Experiências pedagógicas em contexto bilíngue. As respostas foram aleatoriamente selecionadas e apresentadas em quadros dado o número expressivo de respostas. Com isso, esperamos apresentar os dados de modo mais didático e objetivo, esclarecendo que as análises foram realizadas sob a totalidade dos dados coletados.

6.2.1 Dificuldades encontradas

A qualidade de vida está relacionada à capacidade de ouvir e um fator de proteção para essa população poderia ser o aprendizado da língua de sinais, pois isso permitiria melhorar suas relações sociais, tanto com quem tem a mesma deficiência quanto com quem não tem. Ao mesmo tempo, isso reduziria a ansiedade gerada neles por não conseguir se comunicar e estabelecer relações e vínculos interpessoais (Crato; Cárnio, 2009).

Nesse contexto, a língua de sinais pode se tornar uma ferramenta alternativa de comunicação diante das dificuldades auditivas, o que permite que essas pessoas tenham melhores relacionamentos sociais e reduzam a ansiedade gerada por não conseguir ouvir. Consideram também necessário intervir nas dificuldades de comunicação, como forma de prevenir distúrbios emocionais e comportamentais nesta população, uma vez que estes constituem um fator fundamental para a inclusão e adaptação social (Crato; Cárnio, 2009).

Crianças e jovens que utilizam a língua de sinais no ambiente não apresentam nenhum tipo de problema, nem significa que sua linguagem seja diferente de outros tipos de crianças ouvintes, pois o mesmo desenvolvimento comunicativo ocorre de forma completa (Crato; Cárnio, 2009). Nesse contexto inclusivo tão específico, muitas dificuldades surgem no cotidiano escolar.

Desse modo, perguntou-se aos professores Como educador, quais são suas dificuldades encontradas junto a alunos com deficiência auditiva? As respostas selecionadas foram inseridas no próximo quadro.

Quadro 4 - Dificuldades encontradas

Professor	Resposta coletada
P1	“Acredito que a falta de recursos. A educação pública está muito limitada. É notável a falta de recursos e pessoal qualificado necessários para que nossa prática pedagógica possa surtir os efeitos necessários para efetivar a inclusão de alunos com deficiência auditiva.”
P5	“Eu não sou contra a inclusão de alunos surdos. Sou contra ao modo em que isso está sendo feito. Temos muitas dúvidas e dificuldades pela falta de recursos nessa situação. Me preocupo de que esse processo não atinja nem seus objetivos mais básicos.”
P6	“Já trabalhei em instituições especializadas no atendimento de alunos com surdez e os recursos que possuem em comparação com o ensino regular é muito diferente. Então, eu acho que a maior dificuldade que encontramos no momento no ensino regular é a falta de recursos e pessoal capacitado”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Os participantes das entrevistas deixaram evidente e foram assertivos ao afirmarem que a falta de recursos é a maior dificuldade encontrada quando o assunto é a inclusão de estudantes com deficiência auditiva. Cabe destacar que, na rede pública, a inclusão é mais difícil, pois o governo não disponibiliza recursos direcionados, as políticas educativas são falhas. O professor é que tem que estar buscando meios de ensinar mesmo sem conhecimentos, técnicas e metodologias para trabalhar com os alunos surdos além das estratégias que o mesmo tem que criar para que fique ao alcance de ambos. A escola pública fornece apenas o essencial.

Além disso, Crato e Cárnio (2009) refletem que as crianças surdas não conseguem desenvolver plenamente as suas capacidades de comunicação, que andam de mãos dadas com as cognitivas. Isso se deve ao fato de que o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência auditiva apresenta os mesmos estágios de um ouvinte normal, porém com um período de tempo maior, justificando a limitação na exploração do ambiente ao nível do som e a restrição da quantidade e do tipo de situações comunicativas. A superproteção também pode afetar o desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência auditiva.

Nesse ponto, Jorge e Ferreira (2007, p. 352) refletem que:

[...] o fato de os alunos surdos se encontrarem muitas vezes limitados pela natural dificuldade no uso da linguagem oral e pela falta de condições que possibilitem o uso da Língua Gestual de uma forma eficiente, e a crescente evidência da importância das comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua (incluindo a gestual), pressupõe que as condições necessárias à educação de jovens surdos sejam organizadas com particular atenção.

Portanto, muitos surdos não possuem a facilidade para atribuir sentido ao que leem, mesmo que não tenham problemas para de aprendizagem. Nota-se que essa dificuldade parece ser oriunda, especialmente, da falta de conhecimento do português, ou seja, a língua utilizada na escrita para os surdos brasileiros. Observa-se essa falta de informação tanto acerca das estruturas sintáticas quanto no vocabulário. Com relação ao vocabulário, aponta-se por pesquisadores e professores, e pelos próprios surdos, que o vocabulário é o maior responsável pelos empecilhos de leitura enfrentados pelos surdos.

6.2.2 Mudanças institucionais e governamentais

As pessoas com deficiência auditiva que não usam a língua de sinais têm maiores dificuldades nas relações sociais do que as que usam, e ambos os grupos estão em desvantagem em relação à população ouvinte em todas as áreas (física, psicológica, social, ambiental) (Crato; Cárnio, 2009).

Quanto ao desenvolvimento social, há um menor grau de independência, autonomia e interação social do que os ouvintes normais. Jorge e Ferreira (2007) afirmam que os surdos em suas interações sociais formam uma identidade frágil em relação à sua própria cultura, pois não se assumem como surdos e não se sentem identificados com a comunidade ouvinte majoritária, um aspecto que cria uma crise pessoal e social que os impede de fazer sua própria construção da realidade.

Frente a esse mar de problemáticas e empecilhos, há a escassa participação das instituições e dos governos locais e federais, sendo importante ligar a realidade vivida pelos docentes às questões macrosociais. Por essa razão, perguntou-se aos docentes entrevistados Como você vê a mudança feita pelo Ministério da Educação e Cultura diante da inclusão de estudantes com deficiência auditiva em classes regulares? As respostas seguem no quadro abaixo.

Quadro 5 - Mudanças institucionais e governamentais

Professor	Resposta coletada
P2	“Concordo com o provérbio que diz “O papel aceita tudo”. Essa mudança se encaixa nessa situação. No papel, ou seja, na teoria, a mudança feita pelo MEC a favor da inclusão é maravilhosa. Mas, a gente que está todos os dias dentro das escolas vemos como elas estão despreparadas para receber os alunos com necessidades especiais.”
P5	“Precipitada. A LDB já desde 1996 dá a ideia de incluir alunos especiais na rede regular. Mas se o preparo das escolas e dos educadores continuar no ritmo que temos visto acho que essa inclusão com qualidade só vai acontecer lá por 2025. Isso com muito comprometimento das instituições e profissionais envolvidos.”
P6	“Acho que ainda temos muitos anos de caminhada para que o Brasil possa implantar uma inclusão de alunos com necessidades especiais em sua rede de ensino regular com qualidade. Porque no momento, na prática, as escolas não disponibilizam os aparatos necessários para tal implantação.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Os professores entrevistados manifestaram uma opinião muito projetiva para que a inclusão de alunos seja efetivada, ou seja, consideram que neste momento a inclusão efetiva e equitativa não é viável. Observando os recortes de fala anteriores, conclui-se que o Ministério da Educação deveria ouvir os professores que estão em sala de aula para desvelar a forma ideal de se disponibilizar o ensino para estes alunos. A Lei de Diretrizes e base (LDB) 9.394/96 garante o acesso aos alunos com necessidades específicas na rede pública de ensino, com educação de qualidade para todos. Contudo, isso ainda é só teoria, porque, na prática, as escolas não disponibilizam aparatos para tal processo.

Pôde-se concluir que, para a educação dos surdos, a língua de sinais precisa estar acompanhada por uma alteração na ideia de língua e de sujeito. Logo, deve-se representar a pessoa surda como alguém que possui as mesmas capacidades de aprendizado para adquirir uma língua como as pessoas ouvintes. A língua de sinais, por causa da perda auditiva, é caracterizada como a língua visual e gestual que propicia as pessoas surdas serem incluídas no funcionamento discursivo e linguístico, bem como terem a possibilidade de serem autores do seu próprio dizer, e

não somente repetidores vinculados aos padrões linguísticos que foram aprendidos (Pereira, 2000).

Em 2002, houve um avanço nesse sentido com a implantação da legislação oficial sobre LIBRAS por meio da Lei Federal Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Seu artigo 1º reza: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados”.

Ainda referindo-nos a mesma lei supracitada é importante apontar como esta define a Língua Brasileira de Sinais, afirmando em seu texto que a LIBRAS é uma “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual – motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos [...]” (Brasil, 2002).

Nesse ponto, Teske (2005, p. 53) cita que:

Em relação às pessoas surdas, essa conquista de espaços pode significar mais uma possibilidade de emancipação, juntamente com a prática incondicional da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), cujo aprimoramento técnico faz desta um aliado incontestável, se vinculado a uma razão social.

Portanto, ao enfrentar o desafio de atender alunos com deficiência auditiva, a escola deve implementar uma série de medidas educativas que contribuam principalmente para a eliminação das barreiras de comunicação. Estas medidas educativas concretizam-se na organização dos apoios, na escolha do método de comunicação mais adequado, na utilização de meios auxiliares técnicos de audição e comunicação, na intervenção de profissionais especializados, na adaptação do currículo quando necessário, na utilização de estratégias didáticas pertinentes etc.

6.2.3 Experiência com estudantes com deficiência auditiva

A inclusão deve ser concebida como um princípio e não como uma medida que corresponde a poucos (Verri; Alegro, 2006). O respeito e a realização destas medidas de atenção à diversidade serão influenciados pelas ideias pré- concebidas que o professor tem sobre o ensino, aplicando assim a metodologia que considere mais adequada ao caso. Ferreira e Dickman (2007) afirmam que, nesse sentido, as atitudes e emoções dos professores perante a educação de crianças surdas são bastante importantes.

São inúmeros os estudos cujos resultados mostram que a maioria dos professores não tem preparo suficiente para atender alunos surdos e que os cursos que recebem deveriam ser mais qualificados (Crato; Cárnio, 2009; Verri; Alegro, 2006) Isso é em parte perigoso porque muitos professores se escondem atrás da falta de treinamento para não cometer erros e não intervir. Mas não é só a falta de formação a que aludimos que é responsável pela não resposta às necessidades da diversidade, mas também a falta de recursos que muitos professores denunciam (Pereira, 2000).

Os maiores entraves e dificuldades que os professores apontam para a aplicação da inclusão educacional referem-se à falta de recursos materiais e pessoais, já citados anteriormente, à heterogeneidade dos alunos nas turmas e ao despreparo para atenção à diversidade, ocasionando em tudo isso um amplo descontentamento entre os professores

Diante desse complexo contexto, foi necessário saber o quão preparados estão esses profissionais para lidarem com estudantes com necessidades específicas. Assim, perguntou-se Você tem experiência ou é seu primeiro contato com alunos com deficiência auditiva? As respostas foram inseridas no quadro seguinte.

Quadro 6 - Experiência com estudantes com deficiência auditiva

Professor	Resposta coletada
P2	“É a primeira vez que vou atuar com alunos com surdez. Tenho um pouco de conhecimento em LIBRAS, obtido por meio de minha formação acadêmica, mas estou contando com a ajuda e parceria de minhas colegas que têm mais experiência para me ajudarem.”
P5	“Possuo experiência e também o conhecimento específico da área. Mas, pelo que tenho visto, o campo da educação tem se renovado constantemente. As novas contratações e estudos têm feito com que nossos conhecimentos fiquem ultrapassados. Por isso sempre leio novas informações sobre isso para me manter atualizada.”
P6	“Tenho pouco experiência em LIBRAS. Mesmo tendo me formado em área específica para atuar pedagogicamente com alunos com necessidades especiais, tenho sentido a constante necessidade de me atualizar por meio de estudos e cursos específicos. Sinto que cursos que subdividem a educação especial tem me ajudado e ficar maia capacitada.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

A maioria dos professores entrevistados afirmaram que já tiveram experiência com estudantes surdos, contudo, seguindo o conteúdo das falas dos próprios entrevistados, observa-se que isso não é o suficiente para que a inclusão se efetive. Os dados coletados também indicaram que as dificuldades são muitas e o trabalho em escola pública traz a realidade de que os recursos são reduzidos. Isso leva os profissionais a buscarem reforço na equipe pedagógica, desenvolvendo com atividades diferenciadas e procurando atender as necessidades individuais de cada aluno.

No entanto, a complexidade e magnificência destes problemas não devem implicar em diminuição do bom trabalho dos futuros profissionais, que com a formação adequada devem lutar para conseguirem resolver os atuais obstáculos, em mais uma tentativa de concretizar o sonho da inclusão educativa (Guarinello et al., 2006).

Além disso, é muito comum os professores das classes comuns encaminharem os alunos com problemas auditivos para as classes específicas, onde são atendidos pelo professor especialista em audição e linguagem. Isso porque a criança surda é vista como um obstáculo que retarda o processo de aprendizagem dos outros alunos e não como algo enriquecedor em sala de aula.

As crianças surdas são percebidas, e diferenciadas, como uma espécie de problema dentro da sala de aula. Não compreendendo o significado das atividades que lhes são propostas, optam por explorar o seu mundo de novas formas, de acordo com as suas limitações, tornando-se inquietos ou indisciplinados consoante o olhar do professor ou dos colegas. Às vezes, sua solidão e isolamento não encontram outra forma de exteriorização senão a agressividade (Guarinello et al., 2006). Os professores relutam em admitir crianças com dificuldades que possam alterar os seus hábitos básicos de ensino.

Nesse contexto inclusivo, Bernardino (2007, p. 1) pontua que:

Na busca de solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos, quando de sua inserção no ensino regular, surgem propostas de reconhecimento de que estes estudantes necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais de educação. Então, devem ser oferecidos apoios tecnológicos e humanos que contemplem de fato suas possibilidades.

Assim, as crianças ouvintes sentem uma certa superioridade em relação às crianças surdas, pois as veem como incapazes de realizar ações que para elas não têm maior grau de dificuldade. Com o passar do tempo, neles se instala o estereótipo: quem tem deficiência é inferior ao outro (Guarinello et al., 2006).

Nestes casos e antes de surgir o problema, o corpo docente deve intervir utilizando todos os aspectos de inclusão possíveis. Como sabemos, as crianças aprendem por imitação e o professor deve ser um bom modelo de referência perante a diversidade.

6.2.4 Classes regulares e inclusão de alunos

O reconhecimento oficial da LIBRAS como um idioma independente de quaisquer outros e completo, ou seja, com sistemas gramaticais próprios, iniciou um grande avanço no processo educativo de alunos surdos. Afinal, esse reconhecimento colocou como sendo a LIBRAS a língua materna dos surdos, sendo que quando iniciam o processo de escolarização e são expostos ao ensino sistemático da língua portuguesa estão iniciando os estudos de uma língua estrangeira (Ferreira, 2007).

Embora as políticas governamentais expressem a necessidade de criar ambientes inclusivos para crianças surdas, nas salas de aula regulares o que se revela é um aumento da exclusão. A criança surda é sutilmente afastada pelos outros por não ser capaz de se comunicar de forma eficaz. Ele é afastado não só das atividades acadêmicas, mas também dos jogos, da amizade e do mundo social (Ferreira, 2007).

Hoje, a concepção de educação inclusiva exige que os professores não apenas dominem a matéria que ensinam, mas também uma série de estratégias, métodos, técnicas ou procedimentos que garantam a aprendizagem do aluno, seja qual for sua condição pessoal (Guarinello et al., 2006).

Como já dissemos anteriormente, não basta dominar os conteúdos que vão ser ministrados, mas sim possuir as técnicas e estratégias para ensiná-los. Jorge e Ferreira (2007) estudaram as adaptações que os professores colocam em prática, bem como a formação recebida, revelando que grande parte deles não se sente suficientemente preparado para ensinar crianças surdas, manifestando o seu desejo de maior formação em aspectos como a identificação, avaliação ou intervenção junto

deste tipo de alunos. As limitações pedagógicas para poder atender à diversidade, supõem um déficit de formação dos professores.

Este é o maior problema que encontramos na intervenção de alunos com surdez. A falta de capacitação e informação dos professores impossibilita a prática educativa correta, bem como o uso adequado dos recursos disponíveis a esse grupo e que lhe são favoráveis (Ferreira, 2007).

Com esse pano de fundo de imbricamento social problemático, foi prudente saber um pouco mais sobre a opinião dos professores sobre o assunto. Assim, perguntou-se Como educador, qual a sua sugestão para esse processo de inclusão de alunos surdos em classes regulares? O quadro a seguir traz o compilado de respostas.

Quadro 7 - Classes regulares e inclusão de alunos

Professor	Resposta coletada
P3	“Acho que a inclusão vem para dificultar uma situação que já está bastante complexa. Hoje em dia, nossas salas de aula estão superlotadas com 35 e até 40 alunos. Trabalhar com uma sala de aula com essa quantidade de alunos já não é uma tarefa fácil. Agora eu imagino como vamos fazer com além disso alguns alunos com necessidade especiais.”
P4	“Acho que para que a inclusão possa trazer bons resultados a gente precisaria diminuir a quantidade de alunos por sala de aula. No momento a maior parte de nós educadoras estamos com salas de aula enormes. A gente sabe que os alunos especiais demandam muito de nossa atenção e cuidados. Por isso acho que diminuir a quantidade de alunos por sala ajudaria a gente a trabalhar melhor.”
P6	“No momento eu estou com uma sala de aula com 38 alunos. E olhe que eu comecei com 40 alunos nessa sala. Gerenciar com qualidade a educação de 38 alunos cada um com suas particularidades e necessidades já não é uma tarefa fácil. Agora imagine como eu vou fazer para além disso dar conta das necessidades especiais de alunos incluídos.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Ouvindo os relatos dos docentes entrevistados fica claro que todos sugerem melhores condições de trabalho, destacando que o quantitativo elevado de estudantes é um importante complicador para práticas inclusivas mais efetivas. Os

dados também indicaram que, para haver sucesso na educação inclusiva deve haver profissionais comprometidos, materiais didáticos ao alcance e uma boa infraestrutura.

Quando os profissionais comprometidos, isso deve ocorrer de cima para baixo uma política de educação inclusiva com responsabilidade, valorizando os profissionais com carga horária menor e sendo mais bem remunerado, com salas sem superlotação.

6.2.5 Desenvolvimento acadêmico

Apesar do fato de que numerosos estudos foram realizados sobre a atenção educacional de alunos surdos (matemática, escrita, leitura...), há poucas pesquisas voltadas para o campo de estilos de ensino e habilidades de ensino para atender alunos surdos.

Alguns estudos, como o de Rodrigues (2009), identificaram os padrões de comportamento mais significativos que caracterizaram os estilos interativos do professor com alunos surdos. Essa figura também descrevia as possíveis mudanças que poderiam ocorrer nesses estilos à medida que a experiência com esses alunos aumentava. Outros estudos, como os de Lobo e Mandelblatt (2007) levaram ao agrupamento de padrões comportamentais em quatro categorias: contextual, instrucional, linguístico e conversacional.

Frente a isso, perguntou-se aos professores entrevistados *Você acha que estes alunos com deficiência auditiva se desenvolvem adequadamente junto aos alunos da classe regular?* Mais uma vez, seguindo o modelo didático de inserir os dados em quadros identificados, as respostas serão apresentadas a seguir.

Quadro 8 - Desenvolvimento acadêmico

Professor	Resposta coletada
P3	“Sim. Os educadores comprometidos a fazer com que a inclusão ocorra de um modo aceitável estão se empenhando para criar relações positivas entre os alunos da rede regular de ensino e os incluídos. A gente tem visto até mesmo alguns ajudando seus novos colegas com suas necessidades especiais.”
P5	“Não. Como já disse, nossas escolas e a maior parte dos profissionais não estão preparados para atender adequadamente os alunos especiais o que pode facilmente a levar a um baixo desempenho pedagógico dos mesmos. Isso também afeta os relacionamentos interpessoais que muitas vezes nem acontecem.”
P7	“Não sei nem o que dizer. Acho que só o tempo vai mostrar para a gente se eles realmente vão conseguir se desenvolver pedagogicamente ou socialmente na atual situação.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Os dados coletados para esse inquiridor não apresentaram uma postura seguramente majoritária. Muitos dissertam que sim e outros afirmaram que não, ou seja, nem sempre os estudantes com surdez se desenvolvem adequadamente. Isso só demonstra que o cenário de atendimento desses estudantes é extremamente complexo e multifacetado, demandando uma atuação mais assertiva e desenvolvida nas escolas.

Os professores não têm uma posição clara, com argumentos e conhecimentos atuais, em relação à educação de alunos surdos, o que os leva a tomar decisões erradas e não conseguem orientar adequadamente os pais ou demais pessoas que fazem parte da comunidade educativa (Rodrigues, 2009).

Portanto, entender a LIBRAS como a língua materna dos surdos ajuda os educadores a analisarem com mais atenção as semelhanças e diferenças entre o referido idioma e o português a fim de estabelecer metodologias que possam auxiliar os alunos surdos a adquirirem as estruturas gramaticais que compõem a língua portuguesa.

6.2.6 Trabalho pedagógico

Para propiciar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade em que alunos surdos possam passar a dominar a leitura e escrita do português e utilizando a LIBRAS é preciso vê-los de modo completo, tendo sempre em mente que diversos outros fatores podem influenciar nesse processo. Por exemplo, o âmbito familiar, suas relações interpessoais com outros surdos e ouvintes, diversas abordagens dos professores, tudo isso pode influenciar muito positiva ou negativamente o ensino e aprendizagem desses alunos.

Os professores assumem a educação das crianças surdas mais como uma exigência social ou governamental (Franco, 2009). Perante esta realidade, não surpreende o desconhecimento das estratégias pedagógicas, a falta de formação e de ferramentas pedagógicas. Os professores preparam atividades apenas para crianças ouvintes, promovendo a adaptação a estas das crianças surdas. Nessa perspectiva, há uma tendência de se conceber atividades que, mais do que atender às necessidades dos alunos surdos, busquem garantir que essas crianças passem o dia entretidas sem causar problemas em sala de aula.

O professor reflete incapacidade de se comunicar efetivamente com a criança surda. Isso, por sua vez, leva a que ele não encontre formas precisas de gerar ambientes inclusivos entre crianças ouvintes e crianças surdas, ficando estas últimas numa espécie de solidão acompanhada, sentindo-se cercada por muitos, mas ao mesmo tempo infinitamente sozinha, como num espaço construído para os outros em que se sente sempre estranho, excluído (Lobo; Mandelblatt, 2007).

Nesse ponto, foi prudente perguntar Como educador, apesar das dificuldades inerentes ao processo inclusivo, como você tem desenvolvido seu trabalho pedagógico junto a esses alunos com deficiência auditiva? As respostas foram agrupadas no quadro a seguir.

Quadro 9 - Trabalho pedagógico

Professor	Resposta coletada
P2	“Não dá nem para enumerar todas as dificuldades que a gente tem passado. Mas estamos, por assim dizer, driblando essas dificuldades. Temos uma coordenadora pedagógica que é especialista em LIBRAS. Ela tem nos ajudado muito a saber como lidar com cada uma das situações que temos passado.”
P4	“Está sendo bem trabalhoso. Geralmente assim que recebo um aluno surdo passo um tempo fazendo uma sondagem para descobrir as necessidades específicas dele. E a partir disso procuro atividades pedagógicas diversificadas que possam contemplar tanto seus pontos fortes como suas necessidades específicas.”
P7	“Fácil não é. Olhando a realidade das escolas públicas qualquer pessoa consegue ver que os recursos são bem reduzidos. Por causa disso, nós educadores temos de, por assim dizer, correr atrás do prejuízo. Há uma falta de uma sistematização organizada por especialistas para que nós possamos aplicar na nova realidade de sala de aula com alunos surdos.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Analisando a totalidade das respostas coletadas, os professores revelaram que desenvolvem as ações pedagógicas com apoio de outros profissionais e com extrema dificuldade. Compreender esta dependência de fatores sociais em que operam e com os quais interagem a partir das suas condições pessoais, permite-nos apreciar que quando o meio social que as rodeia se torna fisicamente acessível, mostra respeito pela sua diferença. Assim, os docentes devem se mobilizar através

de políticas precisas e coerentes, para dar o apoio que cada uma precisa, já que a deficiência é "realidade da escola, cabendo aos docentes auxiliarem os alunos a levar uma vida autodeterminada e com qualidade

Para alcançar uma sociedade inclusiva, é necessário começar por eliminar as barreiras físicas (edifícios, transportes...) através de ajudas técnicas ou desenhos para todos. Ambos os conceitos não podem ser usados como sinônimos porque se referem a coisas diferentes. A sociedade deve acolher a todos igualmente e para isso devemos respeitar as diferenças individuais e educar a esse respeito.

Indagando sobre as práticas educativas, as maiores barreiras são incompreensíveis se analisarmos o conhecimento que temos ao longo de anos estudando em áreas específicas. Lobo e Mandelblatt (2007) diz-nos que devemos perguntar-nos se a dificuldade da tarefa tem a ver com o facto de não termos conhecimentos ou recursos didáticos ou educativos suficientes, questão que nos deveria envergonhar, pois hoje mais do que nunca têm muito conhecimento psicopedagógico e muita capacidade de partilha. Algo certamente desconcertante, pois através da ciência obtivemos um amplo campo de conhecimento, que não aplicamos.

6.2.7 Comportamento em classes regulares

A relação entre deficiência auditiva e problemas relacionados à saúde mental, particularmente ansiedade e depressão, tem sido um tema que tem recebido pouca atenção na pesquisa científica. Isso se reflete na escassa literatura que pode ser encontrada no mundo acadêmico.

Razão pela qual Leite, Borba e Gomes (2008) afirmam que, por esta razão, é necessário considerar as implicações emocionais, afetivas e sociais que estão ligadas à deficiência auditiva, uma vez que situações de isolamento, comunicação e as dificuldades que esta população enfrenta no seu quotidiano pode ter um impacto negativo no processo de inclusão e relacionamento social. De acordo com o que foi dito,

A prevalência desse tipo de problema tem importado para vários autores, como Lobo e Mandelblatt (2007) que concluíram que as dificuldades emocionais e comportamentais em crianças com deficiência auditiva parecem ser maiores do que em crianças ouvintes.

Crato e Cárnio (2009) coincidem salientando que as pessoas com deficiência auditiva são um tipo de população particularmente suscetível a problemas sociais e emocionais, direta ou indiretamente associados à vivência da sua deficiência. Como Lobo e Mandelblatt (2007) que afirmam que as pessoas com deficiência auditiva são propensas a serem socialmente imaturas, egocêntricas, deficientes em adaptabilidade social, apresentam rigidez em suas interações e impulsividade, o que pode se configurar como um tipo de personalidade característico dessa população.

Acrescentam que esses sujeitos estabelecem relações sociais mais difusas, menos estruturadas, mais inflexíveis e menos funcionais, o que pode desencadear neles dificuldades como ansiedade e depressão. Diante disso e preocupando-se com a saúde mental dos estudantes surdos, foi perguntado aos entrevistados *Como é o comportamento desses alunos com deficiência auditiva?* As respostas foram reunidas no próximo quadro.

Quadro 10 - Comportamento em classes regulares

Professor	Resposta coletada
P1	“Na maioria das vezes temos recebidos alunos retraídos e carentes. É notável como eles se retraem dentro de um novo ambiente dominado por alunos que não compartilham de suas circunstâncias. Acho que eles precisam se sentir acolhidos tanto pelos professores como pelos alunos.”
P3	“Muitas vezes eles se mostram rebeldes e algumas vezes até mesmo agressivos. Mas pelo que temos visto muitas vezes apresentam essas atitudes como recurso devido aos sentimentos de insegurança e incertezas que a inclusão tem trazido. Nós educadores precisamos cuidar bastante do processo de mediação entre os alunos da rede regular e os incluídos.”
P6	“Eles têm se mostrado amorosos. Muitos vêm de lares com estruturas familiares disfuncionais e por isso chegam com necessidades afetivas. Mas como já disse muitas vezes essa troca de afeto fica entre eles por diversos motivos, entre eles, a interação por meio das LIBRAS.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Grande parte das respostas indicam que os estudantes com deficiência auditiva, na realidade estudada, se mostram afetuosos e carentes. As dificuldades

são muitas e, além disso, os estudantes necessitam de atenção mais individualizada do que o dispêndio a estudantes regulares.

Trabalhando em escola pública, recursos são reduzidos e os professores buscam reforço na equipe pedagógica com atividades diferenciadas em prol de atender as necessidades individuais de cada aluno. Há, inclusive, como citado por alguns entrevistados, casos rebeldia, mas logo vem acompanhada de carência e falta de afeto, carinho, amor mesmo. São alunos com desestrutura familiar, às vezes criados só com as mães ou só com o pai, com avós, com uma renda familiar de penas um salário-mínimo etc. Todo esse conjunto imposto pela sociedade influencia na vida desses alunos, mas nada que uma boa conversa não resolva. Eles precisam é serem amados.

6.2.8 Orientação para o trabalho

Com relação aos recursos, recorrentemente citados pelos entrevistados, fica claro que o problema não é tanto o fato de estarmos falando de uma empresa "inacessível" por seus custos, mas sim os critérios políticos e os canais de participação nas decisões, a partir dos quais determinados gastos são priorizados e não outros.

É claro que os orçamentos educacionais são precários. Algo tão básico como receber uma educação digna, algo que é um direito, tão importante para formar os homens para viverem em sociedade e em harmonia, é uma despesa secundária, destinando valores milionários para áreas menores.

Leite, Borba e Gomes (2008) propõem algumas condições para que a inclusão escolar se desenvolva com sucesso, sendo elas, o estabelecimento de programas e experiências piloto que antecedem qualquer generalização de procedimentos inclusivos; realização de campanhas de informação e sensibilização que preparem adequadamente o terreno para a inclusão; legislação que o garanta e facilite; alterações e renovações da escola tradicional no que diz respeito à sua organização, estrutura, metodologia, objetivo etc.; redução da relação professor/aluno por sala de aula; um desenho curricular único, aberto e flexível; eliminação de barreiras arquitetônicas e adaptação de centros comuns; recursos pessoais, materiais e didáticos adequados; participação ativa dos pais; e a formação e aperfeiçoamento dos professores.

De frente a tantas recomendações, foi perguntado aos profissionais de educação Você tem ou teve alguma orientação para trabalhar com esses educandos? Se não tem, como faz? As respostas foram apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 11 - Orientação para o trabalho

Professor	Resposta coletada
P1	“Eu já tive um pouco de orientação sim. Como eu disse, eu tenho formação acadêmica na área da educação especial, mas não tenho experiência. Estou contando com a ajuda de minhas colegas que tem mais experiência que eu para me orientarem e me ajudarem a guiar meu trabalho a partir desta nova realidade escolar.”
P3	“Sim tenho. Mas acho que não é o suficiente. Essa nova proposta de inclusão me traz muita ansiedade e insegurança. Me sinto limitada e não o suficientemente capacitada para lidar com todas as situações que a educação inclusiva pode trazer.”
P6	“Sim, até que temos recebido algumas orientações específicas. Mas conforme já mencionei, o que mais tem me ajudado a lidar com essa situação é trocar experiências com outros profissionais de áreas relacionadas à educação especial, como psicólogos, fisioterapeutas, psicopedagogos, fonoaudiólogos e assim por diante.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

As respostas indicaram que todos os entrevistados receberam orientação, mas a maioria pontua que essas ações de cunho formativo não são suficientes. Há a percepção, inclusive, de muito trabalho intuitivo e baseado na troca de experiências. Outro dado reside na identificação de que a maioria não tem formação para trabalhar com esses alunos não ouvintes, revelando limitações e ansiedades no trato com alunos deficiência auditiva, visto que não possuem formação especializada para atuar nessa área.

De fato, tem-se que o aluno apresenta uma língua em que uma estrutura própria é encontrada, todavia, para as estruturas gramaticais do português, os textos são diferentes. No entanto, o sentido acaba sendo o mesmo para os alunos classificados como regulares. Então, nota-se que esses são os empecilhos enfrentados pelos docentes que recebem nas salas de aula os alunos surdos.

Entretanto, os docentes não podem fazer dessas dificuldades um motivo para acomodação, bem como ampliar o grupo de pessoas que reafirma que as pessoas com deficiência auditiva não podem escrever textos lógicos, entendíveis e estruturados. Então, assegurar e incluir para todos os discentes uma educação de qualidade é uma questão de equidade social e justiça.

6.2.9 Atendimento Educacional Especializado

A luta contra a exclusão social e educativa das crianças surdas é cada vez mais forte nos dias de hoje, mas ainda é insuficiente porque temos alunos que não recebem uma resposta educativa nas salas de aula regulares apesar de todo o conhecimento científico que hoje temos. Tudo é um acúmulo de falhas que vão desde a má formação e preparação dos professores até a escassez de recursos humanos, de Atendimento Educacional Especializado e materiais derivados das administrações (Franco, 2009).

Na inclusão educacional desses alunos é muito importante o uso de sistemas alternativos de comunicação, prevalecendo entre eles, a língua de sinais. A existência da figura do Intérprete de Língua de Sinais dentro da sala de aula comum é fundamental para que os conteúdos curriculares ministrados pelo professor cheguem até a criança surda (Franco, 2009).

Almeida (2008) revela que falaremos de inclusão total quando o próprio professor se referir ao aluno surdo como mais um aluno dentro do grupo e não perceber diante de seus olhos um grupo de alunos "normais" e um aluno surdo. Sob este véu espesso, a priori, a metodologia utilizada nunca será inclusiva. Na hora de falar, não nos damos conta de que, por vezes, já estamos inconscientemente excluindo e nos regendo por estratégias e pautas de intervenção que não são puramente inclusivas. Devemos estar atentos a isso e tratar a deficiência como mais uma diferença entre as tantas que todos os seres possuem pelo fato de serem únicos.

Diante desse contexto, foi perguntado aos professores O atendimento educacional especializado a esses educandos produz efeitos? As respostas constam no próximo quadro.

Quadro 12 - Atendimento Educacional Especializado

Professor	Resposta coletada
P1	“De forma alguma. Em pouco tempo já foi possível constatar isso. Eu acredito que os atendimentos deveriam ser diários e no contraturno. Acho que um atendimento mais constante pode gerar uma atenção mais individualizada o que leva a melhores resultados.”
P3	“De forma alguma. Nós precisamos de tempo com esses alunos com surdez para poder entender a fundo as suas reais necessidades, para que dessa forma a gente possa ir diminuindo a disparidade entre eles para poder gerar uma real inclusão equitativa em português e em LIBRAS.”
P6	“Se surte algum efeito é muito pouco ou não são suficientemente significativos para serem claramente vistos. O tempo de atendimento que os alunos estão recebendo tem sido insuficiente para tratar de todas as suas necessidades linguísticas. Eles precisam de muito mais, talvez até mesmo atendimentos todos os dias.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

As respostas indicam que há falhas no Atendimento Educacional Especializado disponibilizado a estudantes com deficiência auditiva. Os docentes citam que o atendimento deveria ser em mais dias da semana e mais direcionado ao aprendizado de LIBRAS. Assim, na visão dos entrevistados, esses alunos devem ser atendidos no contraturno para atender as necessidades específicas de cada um, levando em conta o conhecimento e as habilidades como também as suas limitações.

Ademais, entendemos que os objetivos prioritários de uma realmente inclusiva seria uma baseada em fomentar uma atitude aberta, flexível e comprometida com o aluno “diferente”; despertando o interesse por diferentes culturas e gerando estratégias para prevenir e solucionar, quando for o caso, atitudes discriminatórias que ocorram ou possam ocorrer nos centros educativos, tanto individualmente como em grupo por membros daquela comunidade. Deve-se, na mesma medida, aceitar a pluralidade das características do corpo discente; proporcionar uma visão crítica da realidade sociocultural do aluno; respeitar a

igualdade de oportunidades e a distribuição equitativa dos recursos; estimular a busca da própria identidade; e preparar professores para ensinar em um contexto sociocultural diversificado (Almeida, 2008; Franco, 2009).

6.2.10 Participação da família

A escola e a família são os ambientes mais próximos para uma criança pequena. A escola é um dos ambientes mais influentes no desenvolvimento de qualquer criança. O número de anos passados na escola, as aprendizagens que aí fazem, as interações que são promovidas, são de vital importância para o desenvolvimento das suas potencialidades e capacidades, sobretudo quando se trata de crianças com deficiência auditiva.

Esses dois principais agentes de socialização são decisivos no desenvolvimento integral da criança com deficiência auditiva que demanda sentir mais segurança no ambiente do que uma criança ouvinte. Assim, foi perguntado aos professores *Os pais ou responsáveis participam da vida escolar de seus filhos?* As respostas foram agrupadas no próximo quadro.

Quadro 13 - Participação da família

Professor	Resposta coletada
P2	“Sim. Por mais que alguns talvez sejam limitados culturalmente, sempre têm estado presentes nas reuniões de pais e mestres e nos ajudado conforme é possível, a entendermos melhor as circunstâncias de seus filhos para os atendermos melhor.”
P4	“Sim. Chega dar gosto de ver. Alguns pais de nossos alunos infelizmente não tiveram muitas oportunidades de educação acadêmica. Mas mesmo assim mostram que querem o melhor para seus filhos nos apoiando sempre que necessário.”
P6	“Esse é um ponto positivo dessa situação. Os pais de nossos alunos com necessidades especiais têm sido bem presentes. Alguns deles chegam a vir até nossas salas de aula para saber como está indo o processo de educação de seus filhos e saber se eles podem contribuir de alguma forma.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

As falas dos professores convergem para a percepção de que as famílias dos estudantes com deficiência auditiva são participativas. Na visão dos professores,

apesar de serem pais com pouca cultura, participam das reuniões promovidas pela escola, reuniões de pais e alguns mais esclarecidos buscam saber junto ao professor como está indo o filho academicamente.

Consoante a Frias (2009), a interação humana com o mundo começa no nascimento, ou seja, com a família. Os sentidos ajudam a descobrir cheiros, texturas, sabores, cores e sons. A falta de qualquer um destes implica uma limitação à descoberta do exterior. A pessoa declarada surda pode (ou não) ter audição residual, ter perdido a audição em algum momento de sua vida ou ter nascido sem a capacidade de ouvir. A família - dependendo do conhecimento que possui sobre o assunto, do conselho de vários profissionais, de sua posição econômica, social e cultural- determinará o momento e o tipo de escolarização que seus filhos receberão: escolas tradicionais, centros de atenção múltipla, escolas inclusivas ou educação domiciliar.

Portanto, dificilmente haverá escola inclusiva em uma sociedade excludente e o setor educacional clama por uma transformação em todos os níveis. Longe de reduzir essa diversidade, devemos promover a identidade de cada grupo e as diferentes expressões culturais que compõem o planeta, onde o desenvolvimento curricular em sala de aula se configura como peça-chave de uma estratégia social e política que luta pela igualdade de oportunidades e pela equidade de todos os cidadãos.

6.2.11 Contexto educativo bilíngue

A partir da abordagem inclusiva, é necessário que as instituições educacionais, como afirmam Booth e Ainscow (2002), levem em consideração três dimensões: culturas inclusivas, políticas inclusivas e práticas inclusivas. Dessa forma, a inclusão é visualizada como igualdade de oportunidades para todas as pessoas, pautada na acessibilidade, buscando romper todo tipo de barreira com base em modelos inclusivos e democráticos.

O desenvolvimento de uma L1, como a LIBRAS, é essencial para a aprendizagem de uma L2 (o português). Os surdos são reconhecidos pelo desenvolvimento de LIBRAS (L1), mas não de L2 (português). O modelo de inclusão implantado na escola tem sua razão de ser nas necessidades observadas de promover a continuidade dos estudos, para o que foi adotado o modelo de ensino

em português e a reflexão da LIBRAS como L1, incentivando que, após a Educação Básica, os alunos surdos realizam o exame de certificação correspondente e acedem aos graus acadêmicos subsequentes com as competências linguísticas necessárias e essenciais para compreender, analisar e questionar, se for caso disso, os conteúdos (Lesser, 2009).

Ademais, a comunicação é uma habilidade que permite ao ser humano se envolver, participar e interagir na sociedade desde os primeiros meses de vida; da mesma forma, dá-lhes a oportunidade de compreender sua relação com o ambiente em que operam por meio de processos fundamentais que requerem percepção, memória, categorização e processamento de informações (Lesser, 2009).

Postas essas informações, perguntou-se aos entrevistado Em contexto educativo bilíngue (LIBRAS e português), como se desenvolve o ensino de língua portuguesa junto a alunos com deficiência auditiva? As respostas foram inseridas no próximo quadro.

Quadro 14 - Contexto educativo bilíngue

Professor	Resposta coletada
P1	“O bilinguismo, na educação de surdos, trabalha com o acesso do aluno à linguagem de sinais, preferencialmente aprendida e estimulada por meio do contato com comunidade surda; esse é um requisito considerado primordial para o aprendizado da segunda língua, a língua portuguesa.”
P5	“Considerando que a LIBRAS é a primeira língua para deficiente auditivo, a Língua Portuguesa é ensinada como 2ª língua. Ensinando seus aspectos para alfabetização, leitura, escrita e oralidade. Mas, considerando a diversidade de compreensão e reprodução escrita do surdo.”
P7	“Aqui a gente foca em ensinar o português que é o que eles não sabem. Muitos já vem sabendo LIBRAS e a gente acaba deixando o trabalho com a LIBRAS para sala do AAE. Sei que o contrário que é o ideal, mas é assim que acontece.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Os professores entrevistados reconhecem a importância da LIBRAS como primeira língua do aluno com deficiência auditiva. Essa oportunidade de aprender uma forma natural de comunicação, como a LIBRAS, levando em consideração toda a complexidade sintática do português é crucial para o desenvolvimento do cérebro,

a organização das ideias e, portanto, para a aquisição de outras línguas no decorrer da vida (Frias, 2009).

Essa forma de comunicação natural só pode ser aprendida desde os primeiros anos se for acessível, interativa e abundante (Lesser, 2009). Assim, aprender uma língua é um processo ativo, no qual suas regras e conceitos são descobertos por meio de manipulação criativa e teste de hipóteses. A diversidade da experiência linguística em termos de recebimento de informação e expressão é necessária para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. A criança é um agente ativo no desenvolvimento de sua própria linguagem seja ela qual for.

6.2.12 Português e LIBRAS

De acordo com os estudos de Costa (2009), se crianças surdas nascem em famílias onde os pais são ouvintes, é necessário intervir de diferentes maneiras. A detecção precoce da perda auditiva deve ser acompanhada pela entrada precoce em um sistema educacional onde a LIBRAS é ensinada e pelo contato com pessoas que o falam fluentemente, ou seja, garantir que a criança surda tenha acesso à língua de sinais desde cedo.

Por outro lado, Fernandes (2008) explica que aos três anos e meio o cérebro humano completou 85% de seu crescimento, portanto esses primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento da linguagem. Assim, uma pessoa surda que não tem acesso à linguagem nos primeiros anos de vida será semilíngua. O termo semilinguismo é utilizado, conforme explica Fridman (2009), para explicar que uma pessoa pode falar duas línguas, mas não as domina totalmente, ou seja, o domínio de uma língua é maior do que da outra. Nesse caso, os surdos possuem um domínio maior da LIBRAS do que da língua portuguesa.

A aquisição da LIBRAS, como a L1, permite que alunos surdos se comuniquem efetivamente entre si, possibilitando uma conversa coletiva entre professor e alunos em sala de aula, e não apenas um diálogo individual entre aluno e professor. Essa fluência na comunicação, favorecida por um intérprete de LIBRAS em sala de aula, também permite a realização de atividades de trabalho colaborativo, que por sua vez potencializam não só o aprendizado dos conteúdos, mas também o desenvolvimento linguístico da L1 e L2, visto que os alunos

apresentam diferentes níveis de desempenho em um idioma e em outro (Fernandes, 2008).

É importante ressaltar que a LIBRAS não é uma tradução do português e também não é escrito, portanto o uso da tecnologia de legendas na tela não resolve a fluência na comunicação dentro da sala de aula. Portanto, o domínio da LIBRAS pelo aluno é essencial para compreender o professor por meio do intérprete educacional.

De frente a essa realidade bilíngue, foi perguntado aos professores participantes deste estudo “No trabalho desenvolvido pela escola, há uma priorização do ensino de qual língua? O português ou a LIBRAS? A seleção de respostas segue no próximo quadro”.

Quadro 15 - Português e LIBRAS

Professor	Resposta coletada
P3	“Na nossa escola temos uma aluna com perda parcial, não priorizamos o ensino de LIBRAS.”
P5	“Língua Portuguesa, isso porque é um componente básico para a turma. Para ênfase na LIBRAS, o estudante deveria frequentar uma específica.”
P6	“Focamos em ensinar o Português.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Nota-se que a escola selecionada como lócus desta investigação não prioriza o ensino da LIBRAS na sala de aula e não conta com estratégias para o ensino efetivamente bilíngue. Todos esses fatores são decisivos para decidir como a L2 será ensinada em um ambiente inclusivo, mas nunca prescindindo da LIBRAS como L1. Uma das condições para iniciar o processo de inclusão - além da aceitação da LIBRAS como L1- é a adoção LIBRAS como parte de um processo cultural de toda a escola, ou seja, como um assunto extra para os grupos em que existe são crianças surdas (Lesser, 2009).

Dentre os desafios que surgem para a educação e instrução de surdos está a falta de padronização da LIBRAS, ou seja, há poucos estudos sobre ela, e quem o utiliza geralmente aprende empiricamente ao abordar as comunidades surdas. Isso não é uma limitação, embora seja mais fácil ensinar uma L2 se você pensar na estrutura da L1.

A educação bicultural bilíngue aceita o uso de dois idiomas de forma diferenciada, ou seja, o professor falando português enquanto um intérprete educacional transmite as informações em LIBRAS. Graças a esta educação é possível promover o desenvolvimento da LIBRAS como L1 e, por sua vez, usá-lo para facilitar a aprendizagem do português escrito. Esse tipo de educação precisa de um ambiente em que se enfatize a formação de professores ouvintes e surdos - além da LIBRAS - para que os alunos se tornem usuários competentes de ambas as línguas (Fernandes, 2008), pois na medida que eles dominem seu idioma, será mais fácil introduzir a L2.

Assim, para ensinar uma L2 a pessoas com diversidade funcional auditiva, dentro da presente investigação, devem ser apresentadas a determinadas condições e estas serem resolvidas, como os fundamentos de uma L1 e os procedimentos para realizar simultaneamente o ensino acadêmico em sua L2 (Lesser, 2009).

6.2.13 Experiências pedagógicas em contexto bilíngue

Durante a fase de exploração e o processo de revisão da literatura, efetivada em capítulos anteriores, as ideias principais desta pesquisa foram forjadas. Diferentes métodos de ensino de L2 (português) para alunos surdos foram analisados. Nesse sentido, foi apreciado que a discrepância fundamental reside na forma de comunicação, e não nas técnicas ou métodos (Almeida, 2008; Franco, 2009). No entanto, identificou-se uma preferência em ensinar português para surdos com base na abordagem oralista, bem como na abordagem bilíngue-bicultural, que são antagônicas, uma vez que a primeira é uma medicina regenerativa e a segunda é baseada no pertencimento a uma cultura (Lesser, 2009). Observou-se também uma abordagem bimodal, mais utilizada em países europeus, que combina o uso da voz e de uma linguagem gestual/sinais. O design apresentado foi baseado na abordagem bilíngue-bicultural (Fernandes, 2008).

Por outro lado, os estudos citados revelam que os alunos surdos são comumente avaliados cognitivamente com seus colegas ouvintes, e nenhum contraste fundamental em sua capacidade de aprender foi observado. No entanto, algumas pesquisas (Almeida, 2008; Franco, 2009) sobre a aprendizagem de pessoas surdas estabeleceram que os mesmos hemisférios usados por pessoas

ouvintes ao processar a linguagem são ativados em pessoas surdas quando elas usar representação gráfica e LIBRAS.

Nesse âmbito mais teórico, foi necessário abri espaço para o compartilhamento de experiências dos sujeitos de pesquisa envolvidos nas coletas. Por essa razão, foi perguntado Descreva uma experiência positiva vivenciada por você (experiências pedagógicas ou práticas docentes desenvolvidas) que favoreceram o ensino do português e da LIBRAS na Educação Básica. As respostas seguem no próximo quadro.

Quadro 16 - Experiências pedagógicas em contexto bilíngue

Professor	Resposta coletada
P3	“Tenho contato diariamente com estudantes surdos e, vejo que com o ensino bilíngue eles serão muito beneficiados. Em primeiro lugar, porque esse tipo de aprendizagem aumenta a visão do mundo desses educandos, que passam a ter um contato maior com culturas diferentes da sua. A educação bilíngue também otimiza as habilidades de interpretação, lógica e compreensão dos alunos.”
P5	“Acredito que precisamos trazer pra sala de aula mais intérpretes e que o professor e os outros alunos se comuniquem em LIBRAS também. Acho que só assim o ensino bilíngue se efetivará. Não tenho uma experiência positiva, mas acho que isso seria o ideal.”
P6	“Todo mundo deveria ter a oportunidade de aprender LIBRAS. Os surdos ficam muito isolados e não conversam muito com os alunos ouvintes. Uma vez fizemos uma apresentação bilíngue em que um aluno cantava com linguagem de sinais. Ficou muito bonito.”

Fonte: Elaborado para este estudo.

Os entrevistados relataram, mesmo que indiretamente, não possuírem uma experiência positiva, mas conseguem descrever que o cenário ideal é o ensino bilíngue dentro da sala de aula. Sobre isso, para criar um ensino realmente bilíngue voltado para alunos surdos, as atividades devem ser baseadas em brincadeiras e autoavaliações, que devem ser desenvolvidas à medida que cada atividade é realizada, sem abrir mão da parte lúdica (Martins, 2008).

Nesse sentido, o uso de ferramentas digitais para o ensino de português como L2 para crianças surdas acaba sendo uma opção para complementar o aprendizado visto em sala de aula. Entretanto, deve-se entender que crianças

surdas desenvolvem a linguagem tardiamente, e que sua L1, por não ser escrita, constitui um desafio para o ensino de L2.

Para enfrentar essa situação, os jogos online prometem gerar um hobby nas crianças quando os objetivos são alcançáveis e divertidos; portanto, o acompanhamento desses alunos (seja pelo professor ou pelos pais) ajuda a determinar se a atividade cumpriu o objetivo. Ao desenvolver um conteúdo digital, é necessário considerar a quem se dirige e quais são as características dos alunos; pensar globalmente, desenhá-los como um recurso integrado a um processo de aprendizagem que abrange outros tópicos. Em poucas palavras, muita didática deve ser utilizada para que a criança consiga entender, raciocinar e realizar o que está tentando transmitir. Por isso, o material para alunos menores deve ser de fácil compreensão, com objetivos claros, divertido e visual (Martins, 2008).

Deve-se ter em mente também que não existe um método perfeito para ensinar um aluno surdo, embora os recursos visuais e cinestésicos devam ser considerados principalmente no aprendizado, sabendo que em certos casos podem até representar um "ruído" que interromperia o processo de aprendizagem. Outro determinante na hora de aprender uma L2 é por ter uma base sólida na L1, ou seja, indivíduos que possuem melhores habilidades em LIBRAS têm mais chances de não se confundirem na hora de aprender o português.

A aprendizagem é mais significativa quando é culturalmente relevante. Isso significa que quando os alunos surdos se sentem membros de uma comunidade surda, os elementos que são integrados ao ensino de sua comunidade terão mais chances de serem aprendidos.

Por outro lado, deve-se prever que os atos de ler e escrever requerem diferentes processos simultâneos. Ao ler, você deve decodificar as palavras e entender o que elas significam. Para surdos, conjunções, links, artigos, entre outros, são inexistentes em seu diálogo em LIBRAS. Tudo isso representa um grande desafio quando se trata de ensinar.

Ademais, a tecnologia não é e nunca será por si só uma solução infalível para o ensino de línguas ou qualquer outra disciplina. Embora seja verdade que a tecnologia acompanhada de um bom design educacional pode favorecer muito o ensino de L2, não é só ela que deve ser utilizada (Martins, 2008). É fato que os alunos surdos se sentem parte da comunidade escolar, no entanto, também é lógico que prefiram encontrar-se com os seus pares surdos devido à melhor comunicação

que conseguem estabelecer com eles, embora à medida que vão avançando nas séries na escola se observe uma maior inclusão com os outros, sobretudo nos recreios.

Portanto, se for possível estabelecer um ambiente escolar mais natural para eles, haverá maiores possibilidades de sucesso da inclusão. O fato é entender que como somos todos diferentes, nos aceitarmos com nossas virtudes e imperfeições.

CONCLUSÕES

Torna-se evidente que a escola tem como base o entendimento e aprendizagem para a leitura e escrita. A criança que entra na escola, normalmente apresenta muitos conhecimentos sobre as regras de gramática; todavia, a mesma começa a utilizar uma língua um pouco diferenciada daquele contexto cotidiano e natural, com o qual a criança está habituada, isto é, a criança defronta-se com uma linguagem padronizada, formal e nova, com o intuito de que a mesma possa entender e escrever textos escritos (descontextualização).

Enfim, as pessoas com deficiência auditiva não conseguem ter o acesso à informação escrita como os demais indivíduos (dificuldades de aprendizagem por causa da falta de audição), sobretudo, com esclarecimentos, de que mesmo as pessoas que utilizam próteses, não possuem a mesma audição que as pessoas ouvintes, e frequentemente, escutam sons diferentes ou distorcidos da realidade das pessoas ouvintes. Verifica-se que essas pessoas possuem uma elevada resistência para leitura e escrita de informações escritas, que geralmente são originadas pelos empecilhos de conseguir fazer a estruturação dessa segunda língua.

Para as pessoas surdas, visto não ter um feedback através da audição, fica complicado entender o mecanismo do idioma português com base nos modelos tradicionais que estão presentes na escola, especialmente para os surdos que têm perda profunda e severa.

Dentro do contexto de educação, o problema mais relevante para o surdo se concentra na falta de conhecimento, por uma parcela docente, sobre a língua de sinais, bem como sua estrutura. Deste modo, a pessoa com deficiência auditiva, diante da estruturação do português, possui a falta de conhecimento da contração de preposição com o artigo, dificuldades referentes ao léxico, ausência de conscientização sobre os processos de formação de palavras, bem como da omissão de verbos de ligação e conectivos em geral, do inadequado uso das preposições, uso indevido dos verbos ter e estar, troca do verbo estar por ser, falta de domínio, inadequada colocação do advérbio na frase, e utilização restrita de outras estruturas de subordinação por causa de sua deficiência auditiva, e também por fazer a estruturação de seu pensamento com base na língua de sinais.

Frente a esse estado de situações, o presente estudo objetivou caracterizar o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa como segunda língua junto a

estudantes com surdez, considerando sua inserção em contexto bilíngue em LIBRAS a partir das experiências pedagógicas e práticas docentes desenvolvidas na Escola Estadual Arthur Riveiro, em Teodoro Sampaio, São Paulo. Tal meta foi atendida com os aprofundamentos teóricos realizados ao longo dos capítulos de teoria e com a proposição de perguntas específicas sobre o ensino de português e LIBRAS na realidade em questão. A análise dos dados indicou que há uma primazia para o ensino do português (visto como L2, mas reconhecidamente assumido como L1) e a pressuposição de que os alunos inatamente sabem LIBRAS. Com essa percepção, foi possível, também, responder à pergunta da pesquisa, a se recordar, De que forma a língua portuguesa é ensinada no Colégio Estadual Arthur Ribeiro a estudantes surdos, considerando a importância de se manter a LIBRAS como primeira língua em contexto bilíngue?, estando evidente que há em curso uma proposta oralista de primazia pelo ensino da língua portuguesa.

Ademais, os objetivos específicos também foram atendidos. O primeiro, discorrer sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, considerando questões legais e históricas, e conceituando as particularidades da deficiência auditiva, foi alcançado com as discussões de Brito (1997), Gonçalves (1994), Lafon, Venter e Genin (1999), Marchesi et al. (1995), Neves (1987), Grunspum (1997), Souza (1990) e Marzolla (1996) apresentadas no segundo capítulo, Educação especial e considerações iniciais sobre a surdez, por meio do aprofundamento de alguns eixos que se interligam conceitualmente, a saber, A Educação Especial; Histórico da educação especial no Brasil (períodos); Primeiro período - 1854 a 1956; Segundo período - 1957 a 1993; Surdez; A deficiência auditiva; Aspectos psicológicos do deficiente auditivo; Capacidade percepto-motora do deficiente auditivo; e O Signo.

O segundo objetivo específico, examinar a educação disponibilizada em contexto brasileiro para estudantes com surdez, considerando processos históricos, políticas inclusivistas e processos avaliativos, foi alcançado com as explanações efetivadas ao longo do terceiro capítulo Língua Brasileira de Sinais e a Educação para Estudantes Surdos com suporte teórico de Goldfeld (1997); Wrigley (1996), Sá (1999), Skliar (1998b), Marchesi et al. (1995), Santos e Ciampone (2007) entre outros. Para tal, aprofundou diversos assuntos, a saber, A Educação de Deficientes Auditivos; Processo histórico das práticas educacionais; Perspectivas

pedagógicas e sociais; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; A Questão da Educação de Surdos; Os estudos surdos apoiando mudanças nas políticas para a educação de surdos; Discutindo a Avaliação Pedagógica; Avaliação do aluno: permeando todo o processo; A avaliação da criança por parte da equipe escolar – alguns indicadores; Desenvolvimento e Possibilidades da Criança Surda.

O terceiro objetivo específico, determinar as implicações do ensino de língua portuguesa estudantes surdos, considerando o contexto de educação bilíngue e o processo de aquisição da LIBRAS, foi atendido com as reflexões de Souza (1998); Perlin (1998, 2000); Skliar (1997a, 1997b); Ferreira-Brito (1993); Quadros (1997); Quadros e Karnopp (2004) propostas no quarto capítulo, Implicações da língua portuguesa no ensino de estudantes com deficiência auditiva. Para isso, detalhou temas como Aquisição da Língua Portuguesa pelos Surdos; As Línguas no Contexto da Educação de Surdo; Educação bilíngue no contexto do aluno surdo; Aquisição das línguas e a criança surda; Educação Bilíngue De Surdos: Grupos De Familiares; A LIBRAS e a sua Importância no Processo de Alfabetização em Língua Portuguesa; Estágios de interlíngua na aprendizagem da língua portuguesa; Alfabetização em português no contexto do aluno surdo; Aquisição do português por aprendizes surdos; e Diferentes concepções de língua(gem) na prática pedagógica. Os estudos de foram fundantes para a composição deste capítulo.

O quarto objetivo específico, descrever como ocorre o ensino de LIBRAS e língua portuguesa no contexto inclusivo da Estadual Arthur Riveiro Theodoro Sampaio, foi atendido ao longo das análises dos dados mais precisamente com o respondimento da questão Em contexto educativo bilíngue (LIBRAS e português), como se desenvolve o ensino de língua portuguesa junto a alunos com deficiência auditiva? Os sujeitos entrevistados revelaram que reconhecem a importância da LIBRAS como primeira língua do aluno com deficiência auditiva, mas, na prática, priorizam o ensino do português. Essa percepção foi subsidiada por meio das teorias de Lesser (2009), Booth e Ainscow (2002) e Frias (2009),

O quinto objetivo específico, identificar as percepções dos docentes acerca da inclusão de alunos surdos em classes regulares, considerando as dificuldades encontradas e a aprendizagem dos alunos, foi atendido de modo mais pulverizado ao longo da análise dos dados coletados. Os entrevistados revelaram que, para haver sucesso na educação inclusiva, deve haver profissionais comprometidos, materiais didáticos ao alcance e uma boa infraestrutura. Outro ponto destacado

pelos profissionais participantes é que nem sempre os estudantes com surdez se desenvolvem adequadamente; havendo a necessidade de se desenvolver ações pedagógicas com apoio de outros profissionais e com extrema dificuldade.

Por fim, o sexto objetivo específico, estimar o mérito dado ao ensino de português a estudantes surdos, considerando a necessidade de a LIBRAS ser priorizada no ensino inclusivo, foi atendido ao se constatar que o português é muito mais valorizado do que a LIBRAS nos contextos ditos inclusivos aos alunos com deficiência auditiva.

Portanto, o problema fomentador deste estudo, a se rememorar, a percepção de que há em contextos educativos uma cultura de imposição da língua portuguesa em demérito da valorização, como primeira língua, da LIBRAS, indicando que há uma inversão inclusiva em curso, foi cientificamente comprovado, demandando ações de reparação imediata e ressignificação da LIBRAS em contexto educativo que minimamente deveria ser bilíngue.

RECOMENDAÇÕES

Visto que as interações na escola são essencialmente formadas pela modalidade oral, as pessoas com deficiência auditiva continuam, na maioria das vezes, excluídas das atividades de aprendizagem e ensino. Então, as mesmas acabam se restringindo às atividades escritas, ou seja, normalmente cópias. Quando se aborda o tema de trabalho em grupo, nota-se que a exclusão permanece, sem o compartilhamento de trocas e ideias, tendo em conta que existe somente o foco em solucionar exercícios escritos, isto é, a interação ocorre apenas pela escrita, e se restringe à solução dos exercícios.

Referente à realização de tarefas, tem-se que os docentes falam, explicam ao longo de um período, com pouca possibilidade de estabelecer um diálogo com os alunos em geral, e com possibilidade menor com o aluno surdo. Então, o direcionamento está voltado para a resolução de exercícios escritos. Nota-se que é bem carente a dinâmica de diálogo alternada com a escrita. Por este motivo, pode ser simulada uma participação nas atividades pelo aluno surdo, mas sem que o mesmo esteja de fato desenvolvendo conhecimento (podendo ser a mesma situação para os alunos ouvintes). Assim, o texto escrito, na melhor hipótese, modula a elaboração discente.

Quando o aluno com deficiência auditiva possui a oportunidade de poder ter o seu pensamento organizado via sinais (sendo sua primeira língua, e por este motivo precisa ser a base para o aprendizado do português), bem como consegue ser assistido de maneira adequada, esse aluno tem a capacidade de elaborar um texto compreensível e bem estruturado para os leitores, que em algum momento irão lê-lo. Com o auxílio dos ouvintes, a prática da escrita pode ser melhorada, de um modo interativo, não mecânico.

Assim, tem-se que há uma consciente apropriação da língua, isto é, o aluno com surdez consegue se posicionar como um sujeito ativo, não apenas como um repetidor da língua portuguesa. De maneira exclusiva, isso acontece porque existe a possibilidade de reconhecimento de conceitos e regras impossíveis, pela mediação da mediação, de que os mesmos sejam entendidos somente com repetições orais e imposição de cópias.

De fato, torna-se responsabilidade da escola fazer o reconhecimento das diferenças linguísticas dos discentes, e com base nessas diferenças, tentar

encontrar efetivos caminhos para que a linguagem escrita seja apropriada por todos os discentes, independente das particularidades inerentes de cada um, como no caso da perda auditiva.

Quando existe a intenção de estudar os efeitos das filosofias e/ou ideias de educação para as pessoas com deficiência auditiva em sua linguagem escrita, verificou-se que houve a oportunidade de fazer um questionamento da educação geral em sua totalidade, não somente do assunto relacionado às pessoas com surdez. Atualmente, sabe-se que a escola, de um modo específico, possui um público muito heterogêneo, e todos, especialmente como educadores precisam rever a prática pedagógica, bem como estar capacitados para que essa diversidade possa ser atendida da melhor forma.

Ao longo deste estudo, foram abordados os assuntos de intervenções e modelos; no entanto, deve-se deixar claro que o sentido que foi apresentado aqui se distancia do conceito de submissão, sendo este estudo, somente um referencial para as pessoas com deficiência auditiva, mas que têm capacidade como todas as outras pessoas, ou seja, uma capacidade ativada pela mediação.

Visto que para a educação dos alunos com deficiência auditiva, há necessidade de ter uma modalidade gestual, nós deveremos proporcionar recursos de aprendizagem e ensino que possam valorizar o pensamento e a memória que ocorre de forma visual, inerente dos surdos, refletindo-se que a língua de sinais promove o desenvolvimento linguístico deles, sobretudo facilitando o processo para que haja o aprendizado das línguas orais, sendo base para o entendimento e leitura dos textos escritos, bem como beneficiando a produção escrita.

Para as pessoas com deficiência auditiva, nota-se que ao verificar as consequências de uma ou outra ideia referente à educação, torna-se evidente que a língua de sinais seja reconhecida como base para que seja possível trabalhar com essas pessoas, mesmo quando se pondera sobre as dificuldades que existem relacionados ao aprendizado delas. Todavia, não se devem pautar as dificuldades como um motivo para a acomodação, bem como para ampliar o grupo de pessoas que afirma que as pessoas com deficiência auditiva não podem escrever textos lógicos, compreensíveis e estruturados.

De fato, tem-se que são essenciais as estratégias voltadas para a ação pedagógica no dia a dia da escola, para que a escola consiga ter as respostas para os discentes que buscam conhecimento, bem como para que também possa

responder sobre os desafios imbuídos no cumprimento da inclusão e função formativa, tudo com base em um processo democrático, com a valorização e reconhecimento da diversidade, ou seja, um fator enriquecedor relacionado ao processo de aprendizagem e ensino. Por este motivo, assegurar e inserir uma educação de qualidade para todos os discentes é uma questão de equidade e justiça. Então, tem-se que a inclusão incide na implementação de projetos inclusivos de educação e na reformulação referente às políticas educacionais, tendo em conta que o desafio mais significativo reside em ampliar a inclusão para um número maior de escolas, beneficiando todas as pessoas em uma sociedade em que a diversidade possa se transformar em um conceito mais de norma do que exceção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSSON, R. Second Language Literacy in Deaf Students. In *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl. P. 91-102, 1994.
- AHLGREN, I. **Sign Language as the First Language**. In: AHLGREEN, I.; HYLTENSTAM, K. (Eds.). *Bilingualism in deaf education*. Hamburgo: Signum, 1994.
- ALMEIDA, W. A. Educação especial: desafios e conquistas no processo de inclusão. **Igapó**, v. 2, n. 1, 2008.
- ANDRADE, L. Q. **Terapias expressivas**: uma pesquisa de referências teórico-práticas. São Paulo: Vetor, 1993.
- ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2009.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3ª. **Lisboa: Edições**, v. 70, n. 1, p. 223, 2004.
- BARRAL, W. **Metodologia da pesquisa jurídica**. Editora del Rey, 2007.
- BEHARES, L. E. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: UFSM, 2000.
- BERENT, G. The acquisition of English Syntax by Deaf Learners. **Handbook of Second Language Acquisition**, p. 469-506, 1996.
- BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete educacional de língua de sinais: focalizando o ensino superior. **5º Simpósio de Ensino e de Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba–INIMEP**, 2007.
- BISOL, C. A.; SIMIONI, J.; SPERB, T. Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, p. 392-400, 2008.
- BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 147-172, 2010.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Guia para a avaliação e melhoria da educação inclusiva**. Índice de Inclusão. Bristol: UNESCO, 2002.
- BOTELHO, P. **Educação de Surdos**: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. In: CEALE/ Anais do I Seminário sobre linguagem, leitura e escrita surdos. Belo Horizonte: FaE/UFMG, p. 34-45, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Institui honras e homenagens a memória do eminente cidadão general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães altera a denominação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, criado pelo decreto imperial (dim) 1428, de 12/09/1854, para instituto Benjamin Constant, 1991.

BRASIL. **Decreto nº 72.425**, de 3 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências, 1973.

BRASIL. **Decreto Nº 99.678**, de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. 1990.

BRASIL. **Lei 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Especial e Deficiências**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRITO, L. F. **A integração social e educação dos surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1997.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade - Teoria e prática**. Estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas. São Paulo: Lovise, 1997/98.

CAPORALI-MANTELATTO, S.; PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. da S. **Reflexões sobre uma proposta bilíngüe de atendimento aos surdos**. In: Espaço: informativo técnico-científico do INES. n.14. p. 13-11, jul-dez de 2000. Rio de Janeiro: INES, 2000.

CARVALHO, J. M. SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor? In: **Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED**. Caxambu, 1999.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**. New York: Praeger. 1986.

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge: Mass, MIT Press. (Versão Portuguesa O programa Minimalista (1995): tradução de Eduardo Raposo, Lisboa: Editorial Caminho, 1999.

CLODE, J. J. P. E. **O Ensino de Surdos-Mudos em Portugal**. A otorrinolaringologia em Portugal. Lisboa: Círculo Médico – Comunicação e Design Ld., 2010.

COSTA, L. S. M. Educação em Saúde para Comunidade Surda. In: **Revista Forum**. p. 37-39. 2009.

CRATO, A. N.; CÁRNIO, M. S. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 233-250, 2009.

CUMMINS, Jim. Language, Power and Pedagogy. Clevedon, UK: **Multilingual Matters**, 2000.

DIAS, T. et al. A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica. **Revista Espaço**, p. 31-38, 1999.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. **História e Políticas Publicadas**. São Paulo: Ed.Cortez, 1996.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, p. 1-30, 2008.

FERNANDEZ, P. **valoracion de empresas tercer edicion**. barcelona: manuel couto| ASI Disseny Visual. 2000.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA BRITO, L. Por uma gramática das línguas de sinais. **Tempo Brasileiro**. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.

FERREIRA BRITO, L. Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português. **Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos**. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.

FERREIRA, A. C. et al. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e a questão do produto como estratégia à educação inclusiva. **VI ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis. Anais**. Florianópolis: ABRAPEC, 2007.

FERREIRA, A. C.; DICKMAN, A. G. Ensino de física a estudantes cegos na perspectiva dos professores. **Encontro nacional de pesquisa em ensino de ciências**, v. 6, 2007.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 15-30, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Paz e Terra. 1992

FRIAS, E. M. A. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais**: Contribuições ao Professor do Ensino Regular. Paranaíba: FAFIPA/UEM, 2009.

GATTO, C. I.; TOCHETTO, T. M. Deficiência auditiva infantil: implicações e soluções. **Revista Cefac**, v. 9, p. 110-115, 2007.

GESUELI, Z.M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 167f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.

GIL, A. C. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, M. C R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, p. 11-28, 1997.

GÓES, M. C. R. Questões sobre sujeitos com deficiência e as contribuições de LS Vygotsky. **Jornal ABRAPEE**, v. 5, n. 1/2, p. 2-3, 1996.

GÓES, M. C. R.; SOUZA, M. R. A linguagem e as "práticas comunicativas" entre educador ouvinte e aluno surdo. In: Trabalho apresentado no XXVI Congresso Interamericano de Psicologia-São Paulo. 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: Linguagem e Cognição numa perspectiva Sócio-Internacionalista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade educação. Campinas: Papirus, 1994.

GRUNSPUM, H. **Psicoterapia lúdica de grupo com crianças**. São Paulo: Atheneu, 1997.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 317-330, 2006.

HOFFMEISTER, R. **Famílias, Crianças Surdas**, O mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

HORTA, P. **Distúrbio de Aprendizagem uma abordagem Psicopedagógica**. São Paulo, Edicon, 1998.

JIMENEZ, A. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. A história da surdez. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

JOHNSON, G. Orville. **Educação de Excepcionais**. 2ª parte. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1992.

JORGE, A.; FERREIRA, J. A. Transição de alunos surdos para o ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], n. 41-3, p. p. 335-357, 2007. DOI: 10.14195/1647-8614_41-3_16. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-3_16. Acesso em: 13 mar. 2009

LACERDA, C. B. F. de. “**Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos**”. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

LACERDA, C. **O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**. Trabalho submetido a apresentação na 23ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2000.

LAFON, J. C.; VENTER, S.; GENIN, P. **A deficiência auditiva na criança**. Tradução por Maria Therezinha Musa Cavallari, Ana Clotilde Thomé. São Paulo: Manole, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. reimp. São Paulo: Atlas, v. 310, 2007.

LE BOULCH, J. O. **Desenvolvimento psicomotor do nascimento aos seis anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 14, 1992.

LEITE, M. D.; BORBA, R.; GOMES, A. S. O Papel das Representações Simbólicas no Design de Software Educativo numa Proposta Inclusiva. **Anais do 2º SIPEMAT– Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, 2008.

LESSER, Vanessa Alves. Construindo uma Ponte entre Surdos e Ouvintes. In: **Revista Forum**. p. 21-22. 2009.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting**: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International. Ann Arbor. Michigan. 1986.

LIMA, R. P; MAIA, R.; DISTLER, S. D. Reflexão sobre um trabalho com famílias. **Espaço**, v.11, p. 37-39, 1999.

LOBO, E.; MANDELBLATT, J. Curso Bilíngue de Pedagogia: relato de uma experiência inovadora. **Revista Espaço**, p. 36-42, 2007.

LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P. Língua de Sinais e fonoaudiologia. **Espaço**, v. 10, p. 41-46. 1998.

LOEW, F. M. Desenvolvimentos na história do uso de animais em pesquisas médicas. Pp. 3–6 *em* Perspectivas científicas e bem-estar animal, WJ Dodds, editor; e FB Orlans, editor., editores. Nova York: Academic Press. 1982.

MACHADO, R. **Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MACHESI, A. **A comunicação Linguagem e Pensamento das Crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: SIGNORINI, I. (1998). (Org.) **Lingua(gem) e Identidade**: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado de Letras. 1998a.

MARCHESI, A. et al. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar, v. 3, p. 198-214, 1995.

MARTINS, V. R. de O. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais**: Relações de poder e (re) criações do sujeito. 2008. 149 f. Dissertação de Mestrado. Unicamp. Campinas, 2008.

MARZOLLA, A. C. **Efeitos da surdez congênita no psiquismo**: uma compreensão psicanalítica. In: Encontro Internacional de Audiologia. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Cadernos de Educação, 1995.

MEIER, R. A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.

MO, D. K. M. Uma **proposta bilíngüe de educação infantil para surdos**. 2007. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORET, A. L. M.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA, O. A. Implante coclear: audição e linguagem em crianças deficientes auditivas pré-linguais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 19, p. 295-304, 2007.

MOURA, M. C. **O Surdo** – Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro, Revinter: 2000.

MOURA, M. de. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

NEVES, M. R. S. **Dança e arte do movimento para crianças deficientes auditivas**. São Paulo: Ática, v. 3, n.1, 1987.

NORONHA, M. H. de; RODRIGUES, M. H. **O deficiente da audição e a educação especial**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994.

PACHECO, J. A. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p.105- 143, 2009.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Artmed Editora, 2009.

PAGLIUCA, L. M. F.; FIÚZA, N. L. G.; REBOUÇAS, C. B. A. Aspectos da comunicação da enfermeira com o deficiente auditivo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, p. 411-418, 2007.

PARPINELLI, Emília Passos. **Deficiências: família & prevenção**. 1. ed. Londrina: Grafman, 1997.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, p. 95-100, 2000.

PERLIN, G. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação, 1998.

PERLIN, G. Surdez: processos educativos e subjetividade. **Lojise**, São Paulo, p. 23-28, 2000.

PETITTO, L. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In *Cognition*. Elsevier Science Publisher B.V. vol. 27. 1987.

PINTO, C. S. **Curso Básico de Mecânica Dos Solos Com Exercícios Resolvidos**, 3. Ed., Oficina de Textos, São Paulo, p. 367, 2006.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. O Processo De Construção Do Conhecimento Permeado Pelas Relações Interpessoais Professor-Aluno. **Universitas FACE (Substituída Pela Universitas Humanas)**, v. 3, n. 2, 2006.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 à 1996**. 2000. 260 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1995.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Edição**. São Paulo: Editora Abril, Nº 165, Setembro de 2006.

RODRIGUES, C. Formas Criativas Para Estimular A Mente De Alunos Com Deficiência. **Revista Nova Escola, Edição**, V. 223, 2009.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: UFF, 1999.

SÁ, N. R. L. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. **Revista Espaço**, p. 31-36, 1997.

SANCHEZ, C. N. M.; GOUVEIA JR, A. Adaptação da EAH para população de surdos falantes de LIBRAS. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 10, n. 2, p. 171-179, 2008.

SANTOS, E. P. dos; CIAMPONE, M. H. T. Avaliação de competências gerenciais: a percepção de alunos do curso de graduação em enfermagem da USP. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 11, n. 4, p. 395-401, 2007.

SANTOS, B. R. L. dos. Testemunhos de professores sobre a educação em enfermagem na área de prática profissional com famílias: o papel institucional na prevenção da violência familiar. **Texto & contexto enferm**, p. 291-296, 1999.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 2000.

SASSAKI, R. K. **A inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Ed. Wva. 1997.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

SHAKESPEARE, R. **Psicologia do deficiente**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

SHIMONO, S. O. **Educação e trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SHLESINGER, M. Stranger in Paradigms: What Lies Ahead for Simultaneous Interpreting Research? **Target**, v. 7, n. 1, p. 7-28, 1995.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas

tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 08, p. 44-57, 1998a.

SKLIAR, C. A forma visual de entender o mundo. Educação para todos. **Revista especial**, SEED/DEE. Curitiba: Editora Expediente, 1998b.

SKLIAR, C. Sobre o currículo na educação dos surdos. *Revista Espaço*, p. 40-45, 1997a.

SKLIAR, C. Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. *Mediação*, 1997b.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. Em C. Skliar (Org.), **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Mediação.1999.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, p. 1-13, 2000.

SOARES, M. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte – MG: CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. A nova LDB: como entender e aplicar. São Paulo: **Pioneira**, 1997.

SOUZA, E. G. **Surdez e significado social**. São Paulo, Cortez, 1992.

SOUZA, R. M. de. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. **Cadernos CEDES**, v. 19, p. 57-67, 1998.

SOUZA, R. M. de. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. *Surdez–Processos Educativos e Subjetividade*. Cristina Broglia Feitosa Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (org.) Lovise. São Paulo, 2000.

SOUZA, Marcia Maurilio. **Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial**: análise do Programa Atendimento Domiciliar & Famílias Apoiadas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, R. M. Linguagem, pensamento e dinamismo afetivo. In: Ciccone, M. **Comunicação total**: introdução, estratégia, pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**, v. 1, p. 163-188, 1999.

STROBEL, K. História da educação de surdos. **Florianópolis: UFSC**, 2009.

TEIXEIRA, C. M. D. Iniciando no ensino de surdos. **Ed. Popular, Uberlândia**, v. 8, p. 163-167, 2009.

TESKE, O. LIBRAS nas Universidades. In: **Anais do Congresso Surdez e Universo Educacional. Divisão de estudos e pesquisas. INES, Rio de.** p. 92-95, 2005.

VAYER, P. **O diálogo corporal.** Tradução por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, Erandi Lopes. São Paulo: Manole, 1999.

VERRI, C. R.; ALEGRO, R. C. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. **Práxis Educacional**, v. 2, n. 2, p. 97-114, 2006.

VYGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1999a.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

WRIGLEY, O. **Política da surdez.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods.** Sage Publications, Thousand Oaks, CA. 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como educador, quais são suas dificuldades encontradas junto a alunos com deficiência auditiva?
2. Como você vê a mudança feita pelo Ministério da Educação e Cultura diante da inclusão de estudantes com deficiência auditiva em classes regulares?
3. Você tem experiência ou é seu primeiro contato com alunos com deficiência auditiva?
4. Como educador, qual a sua sugestão para esse processo de inclusão de alunos surdos em classes regulares?
5. Você acha que estes alunos com deficiência auditiva se desenvolvem adequadamente junto aos alunos da classe regular?
6. Como educador, apesar das dificuldades inerentes ao processo inclusivo, como você tem desenvolvido seu trabalho pedagógico junto a esses alunos com deficiência auditiva?
7. Como é o comportamento desses alunos com deficiência auditiva?
8. Você tem ou teve alguma orientação para trabalhar com esses educandos? Se não tem, como faz?
9. O atendimento educacional especializado a esses educandos produz efeitos?;
10. Os pais ou responsáveis participam da vida escolar de seus filhos?
11. Em contexto educativo bilíngue (LIBRAS e português), como se desenvolve o ensino de língua portuguesa junto a alunos com deficiência auditiva?

12. No trabalho desenvolvido pela escola, há uma priorização do ensino de qual língua? O português ou a LIBRAS?
13. Descreva uma experiência positiva vivenciada por você (experiências pedagógicas ou práticas docentes desenvolvidas) que favoreceram o ensino do português e da LIBRAS na Educação Básica.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

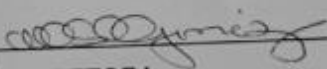
DECLARAÇÃO

Declaro o meu consentimento e autorizo a estudante Izilda de Carvalho Noieto Silva a realizar o levantamento dos dados necessários ao trabalho de pesquisa intitulado Surdez e Intervenção Pedagógica para sua dissertação de mestrado em Ciências da Educação com os professores e alunos do Colégio Estadual Arthur Ribeiro.

Esta pesquisa será realizada por meio da aplicação de diálogos informais e questionário específico voltado aos professores que estão recebendo alunos especiais em suas salas de aula da rede regular de ensino, bem como tais alunos no mesmo processo.

Teodoro Sampaio, São Paulo, 03 de março de 2010.

Atenciosamente.


PI DIRETORA

Mara Suely Alfieri Ginez
nº 5.518.483-2/SSP-SP
Diretor de Escola

APÊNDICE C – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Teodoro Sampaio, São Paulo, 03 de março de 2010.
Ao Colégio Estadual Arthur Ribeiro.
Att. Diretora.

Prezada Diretora:

Sou estudante e atuante na área da Educação Especial. No presente momento estou cursando o Mestrado da Universidade Técnica de Comercialización y Desarrollo - U T C D em Salto del Guairá, Py, através de um programa de pós-graduação em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Mestra Maria Angélica Arrúa.

Estou desenvolvendo a dissertação de mestrado que retoma as minhas investigações, iniciadas na época da especialização, realizada em 2005 com o tema Surdez e Intervenção Pedagógica, realizada na referida instituição (Colégio Estadual Arthur Ribeiro). A dissertação visa a escrita criativa para a formação dos futuros educadores focada nos procedimentos necessários para a devida inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Neste sentido gostaria de realizar uma pesquisa junto aos alunos do Colégio Estadual Arthur Ribeiro que estão passando pelo processo de inclusão, bem como os professores que estão inseridos nesse mesmo processo. Temos os seguintes objetivos:

- No começo do desenvolvimento da escrita da criança surda, tematizar o bilinguismo do surdo a partir do levantamento de questões em torno do atravessamento da língua de sinais;
- Possibilitar mudanças nas condições de aprendizado e de desenvolvimento do surdo;
- Apresentar soluções para que a realidade do bilingue e a sua particularidade linguística integrem as reflexões oficialmente obrigatórias acerca do ensino de surdos;
- Propiciar a alfabetização do surdo nos moldes da alfabetização do ouvinte, isto é, por meio do som, da fala, como parte da agenda de aprendizado da escrita, criando formas de análise da palavra e do texto pela unidade da fala.

Assim, solicito autorização da direção para aplicar os instrumentos metodológicos necessários para alcançar os objetivos citados acima.

Desde já agradeço a atenção e aguardo uma posição desta instituição.

Atenciosamente, Izilda de Carvalho Noieto Silva.