

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Alunos com Surdez de Escola Pública em um Contexto Inclusivo

Maria Rita Cotillo Pazini

Ribeirão Preto

2011

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Alunos com Surdez de Escola Pública em um Contexto Inclusivo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação Escolar

Orientadora: Prof^a Dr^a Tércia Regina da Silveira Dias

Ribeirão Preto

2011

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Alunos com Surdez de Escola Pública em um Contexto Inclusivo

Comissão Julgadora:

Orientadora – Prof^ª Dra. Tárzia Regina da Silveira Dias – (CUML, Ribeirão Preto)

2^a examinadora – Prof^ª Dra. Cristina Cinto de Araujo Pedroso (USP- Ribeirão Preto)

3^o examinadora – Profa. Dra. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUML, Ribeirão Preto)

Ribeirão Preto, de de 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pelo dom da vida e pela perseverança, e acreditar que estamos neste mundo para uma determinada missão.

Quero também, agradecer aos meus pais pela criação e educação que me proporcionaram, em lutar por um ideal e acreditar que dias melhores existirão no futuro de quem trabalha com honestidade e dignidade.

Em especial, quero agradecer ao meu marido Wilson Carlos Pazini que sempre esteve ao meu lado dando forças e palavras de carinho, ajudando-me na concretização deste trabalho de pesquisa e nas diversas situações de cansaço e desânimo.

Agradeço às minhas queridas filhas; que é o motivo principal da minha existência e felicidade. Por elas procuro realizar tarefas que demonstrem confiança no potencial do ser humano, procuro agir com dignidade e honestidade com as pessoas e com o meu trabalho, a fim de ensiná-las pelo exemplo.

Agradeço às pessoas que diretamente, ou indiretamente; fizeram com que este trabalho de pesquisa se concretizasse. Em especial a minha orientadora, Profa. Dra. Tárzia Regina da Silveira Dias, que direcionou meus estudos e esta pesquisa.

Agradeço finalmente, às professoras do mestrado, pelas palavras de apoio e conforto, de motivação e confiança em meu trabalho e estudos, acreditando que chegaria a etapa final deste trabalho.

RESUMO

O surdo durante sua trajetória de vida sempre enfrentou dificuldades, e, muito mais devido a uma sociedade excludente e preconceituosa do que pela limitação decorrente da surdez. Por isso, é importante promover ações afirmativas que possam dar um novo rumo na história da educação dos surdos. Dentro dessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivos, descrever e analisar como os alunos surdos, que estão em processo de inclusão, percebem a escola de ouvintes e as salas de recursos multifuncionais em uma escola de surdos. Nessa sala acontece o atendimento educacional especializado (AEE) com a presença de um professor que faz uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Participaram desta pesquisa sete alunos com surdez (dois com surdez profunda e cinco com deficiência auditiva leve a moderada) que frequentam a escola regular, no período da manhã e, no período oposto frequentam a sala de recursos na escola para surdos de um município do interior paulista. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, a partir de um roteiro semi-estruturado contendo de 24 perguntas abertas. A entrevista deu-se em duas etapas a destacar: na primeira etapa foram entrevistados três alunos (S1, S2 e S3), sendo S2 surdo profundo e S1 e S3 deficientes auditivos oralizados. Nesta fase, as entrevistas foram realizadas em língua de sinais e língua portuguesa oral. As respostas obtidas pelo pesquisador, por ocasião da entrevista em língua de sinais, foram traduzidas para o português e anotadas em um caderno de campo. Na segunda etapa, os surdos S4, S5, S6 e S7 também responderam, em língua de sinais, as 24 perguntas da entrevista. Nessa fase de pesquisa, a entrevista foi filmada. Os resultados obtidos mostraram que os surdos não estão tendo acesso ao currículo das escolas regulares, pois eles não têm a presença da sua língua na sala de aula; também, dos sete alunos entrevistados somente dois contam com a ajuda do professor interlocutor de Libras. Nas salas de aula comum, o professor regente da classe não sabe Libras, por isso, os alunos com surdez não entendem o que está sendo ministrado na sala de aula, ou seja, eles apenas “copiam”. Mesmo assim, os surdos entendem a importância de se frequentar essa escola porque eles aprendem a conviver com os ouvintes e as disciplinas que são fundamentais às suas vidas. No relacionamento com os ouvintes, os surdos destacaram a dificuldade na comunicação por causa da língua de sinais, o que torna difícil a relação surdo-ouvinte. Na sala de recursos multifuncionais o que se verificou foi um atendimento específico às atividades escolares e a repetição dos conteúdos que não foram entendidos na escola regular, o que descaracteriza a funcionalidade dessa sala. Concluiu-se que a escola comum, onde os surdos estão matriculados, não aproveita a diversidade, a multiculturalidade para o enriquecimento do currículo e que a proposta de uma educação inclusiva continua sendo um desafio social, político e cultural e que para ser efetivada faz-se necessário o atendimento dos direitos desses alunos ao conhecimento e à acessibilidade.

Palavras-chave: surdez; inclusão; sala de recursos multifuncional.

ABSTRACT

The deaf during his life story has always struggled, and much more because of an exclusionary and prejudiced society than the limitation due to deafness. It is therefore important to promote affirmative action which may give a new direction in the history of deaf education. Within this perspective, this research aims to describe and analyze how the deaf students who are in the process of inclusion, listeners perceive the school halls and multifunction capabilities in a school for the deaf. In this room happens to specialized educational services (ESA) with the presence of a teacher who uses the Brazilian Sign Language (Pounds). Seven students participated in this research with deafness (two with profound hearing loss and five with mild to moderate hearing impairment) who attend school regularly in the mornings and in the period opposite attend the resource room at school for deaf in one city in the interior Paulista. The methodology used was qualitative research, from a semi-structured questionnaire containing 24 open questions. The interview took place in two stages to highlight: the first stage were interviewed three students (S1, S2 and S3) and S2 profound deaf and hearing impaired S1 and S3 oralisted, at this stage, interviews were conducted in sign language and oral English. The answers obtained by the researcher during the interview in sign language, were translated into Portuguese and down in a field notebook. In the second step, the deaf S4, S5, S6 and S7 also responded in sign language, the 24 interview questions. In this phase of research, the interview was filmed. The results showed that deaf people are not having access to the curriculum of regular schools because they do not have the presence of their language in the classroom, too, the seven students interviewed only two count with the help of Professor Pounds interlocutor. Common in classrooms, the main teacher of the class does not know Pounds, so students with hearing loss do not understand what is being given in the classroom, or they just "copy" Still, the deaf to understand the importance to attend this school because they learn to live with the listeners and the disciplines that are fundamental to their lives. In the relationship with listeners, the deaf have highlighted the difficulty in communication because of sign language, making it difficult for the deaf listener. In the multipurpose room features that there was a specific attendance in school activities and repetition of the contents that were not entendidosna regular school, which rules out the functionality of that room. It was concluded that the common school, where the deaf are enrolled, not taking advantage of diversity, multiculturalism enriches the curriculum and that the proposal for an inclusive education remains a challenge social, political and cultural life and that is to take effect- if necessary the attendance of these students' rights to knowledge and accessibility.

Keywords: deafness; inclusion, resource room multifunctional.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	10
1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1-1 A SURDEZ E O SURDO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS..	14
2- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	22
3- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE	32
4- A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA QUESTÃO MULTICULTURAL	47
5- MÉTODO.....	51
5-1 PESQUISA QUALITATIVA.....	52
5-2 OS PARTICIPANTES.....	52
5-3 A INSTITUIÇÃO.....	54
5-4 A ENTREVISTA.....	55
6- RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
6-1 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO.....	60
6-2 A RELAÇÃO ALUNO SURDO-SURDO E OUVINTE.....	70
6-3 O QUE OS ALUNOS SURDOS APRENDEM NA ESCOLA COMUM.....	79
6-4 O QUE O SURDO APRENDE EM ESCOLA PARA SURDO.....	86
6-5 AS EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA QUANTO AO FUTURO DO FILHO SURDO.....	89
6-6 AS EXPECTATIVAS DO SURDO QUANTO AO SEU FUTURO.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
7- REFERÊNCIAS.....	99

ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1. Características dos participantes entrevistados por idade, curso, escola em que se estuda, sexo, perda auditiva e modalidade de comunicação. Na tabela, (D) é ouvido direito e (E), ouvido esquerdo.	53
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO- 1	A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO.....	60
QUADRO- 2	RELAÇÃO ALUNO SURDO-SURDO E OUVINTE.....	70
QUADRO- 3	A RELAÇÃO ALUNO SURDO-SURDO.....	73
QUADRO- 4	O QUE OS ALUNOS APRENDEM NA ESCOLA COMUM.....	79
QUADRO- 5	O QUE OS ALUNOS SURDOS APRENDEM NA ESCOLA PARA SURDOS.....	86
QUADRO- 6	AS EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA QUANTO AO FUTURO DE SEU FILHO SURDO.....	90
QUADRO- 7	AS EXPECTATIVAS DO SURDO QUANTO AO SEU FUTURO..	93

INTRODUÇÃO

No ano de 2007, ingressei na rede pública municipal de ensino em uma escola para surdo sem nunca ter entrado em contato com um surdo, e com a língua de sinais. A escola pareceu-me, no início, muito quieta, sem a sinergia de outras escolas onde as crianças conversam e se agitam. O período em que lecionava era à tarde e a classe constituía-se de alunos da escola regular que no contraturno frequentavam a escola para surdo para realizar suas tarefas e trabalhos das diversas disciplinas, além de receber orientações acerca dos diferentes conteúdos escolares desenvolvidos na classe comum.

Nesse caminho, em busca de metodologias diversificadas que pudessem ser usadas na minha ação educativa, precisei me conscientizar dessa nova realidade, por meio de pesquisas e participação em cursos que pudessem me orientar e direcionar o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a educação de surdos e suas abordagens, transformaram a minha prática educativa e a forma de olhar a educação.

Assim, motivada pelo interesse cada vez maior em conhecer a história do surdo, saber sobre sua comunidade, sua cultura e sua língua é que entrei em contato com a língua de sinais. O aprendizado da língua de sinais para nós ouvintes é lento e contínuo, e, é necessário um contato direto com os surdos propiciando um intercâmbio entre ouvinte e surdo em relação à comunicação e o uso dos sinais.

Atuando na comunicação, enquanto realizava o processo de ensino-aprendizagem, observei como a surdez influenciava o comportamento do surdo e como esta afetava o desenvolvimento afetivo, social, político e cognitivo desses alunos. Este contato direto com os alunos surdos despertou em mim a vontade de estudar, poder entender ainda mais o mundo da surdez e do surdo, e ter condições de provocar a transformação na vida desses alunos, por meio de uma educação voltada para sua realidade (SKLIAR, 1998).

O contato com os surdos, com a língua de sinais e a realização do curso de Libras, por intermédio da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APÁS) ajudou-me ainda mais no entendimento e na comunicação, pois sendo professora de surdos facilitou o aprendizado da Libras, tornando a aquisição e o uso dos sinais mais sistemático.

Em 2008, participei e concluí o curso de especialização em Educação Especial: deficiência auditiva¹, com o qual me capacitei para o atendimento educacional dessa clientela propiciando a melhoria no rendimento escolar dos mesmos. Também, movida pela necessidade de uma comunicação mais efetiva e eficaz com esses alunos que realizei o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras); a primeira língua do surdo, e passei a utilizá-la no atendimento complementar em uma sala de recursos para surdos, pois além da língua de sinais, também é necessário um currículo com conteúdos que atendam às necessidades e os interesses dos alunos surdos.

No trabalho com alunos com surdez, tornaram-se importantes os conhecimentos sobre a atual política da educação, ou seja, o movimento de inclusão que visa uma reorganização da escola para que a mesma possa atender a todos os alunos; independente de suas condições sociais, étnicas, culturais, físicas e sexuais (SÁ, 2002). Para isso, o movimento de inclusão deve contar com uma rede de apoio para os alunos surdos, que deve prover agentes educacionais que atuam no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que possam promover a participação ativa desses alunos, beneficiando-os futuramente (PERLIN, 1997; SKLIAR, 1997).

Para desfazer o “mito” da incapacidade dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)², é preciso eliminar as barreiras centradas nas atitudes e valores intrínsecos associados à cultura da segregação. Experiências na área da educação demonstram que os

¹ Deficiência auditiva: “diz respeito exclusivamente a alterações do corpo ou da aparência, dos órgãos ou função [...]” (Almeida, 2000, p. 26). Neste caso, diz respeito às alterações na audição.

² Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): termo que passou a ser conhecido em 1978, a partir da sua formulação no “Relatório de Warnock”. Nesse relatório constatou-se que 20% das crianças apresentavam alguma necessidade educacional especial em algum período de sua vida.

N.E.E: “termo utilizado pela Política Nacional de Educação Especial do MEC”(BRASIL, 2001).

Entre as práticas educacionais para melhorar o desempenho e beneficiar os alunos surdos, está a sala de recursos multifuncionais³ – espaço para o atendimento educacional especializado (AEE). Esse espaço, de acordo com a Secretaria da Educação Especial (MEC/SEESP, 2006), foi organizado como apoio ao processo de inclusão escolar. O atendimento se justifica tendo em vista o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do emprego de estratégias e intervenções que favoreçam a construção do conhecimento e das especificidades desse alunado.

É fundamental, para o atendimento em sala de recursos multifuncionais, o professor regente de sala dispor de materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos adequados às necessidades de cada diferença no contexto educacional (BRASIL, 2006).

Dadas essas condições educacionais, o presente estudo tem por objetivos, descrever e analisar a visão dos alunos surdos sobre a sala de recursos multifuncionais em uma escola para surdos e que frequentam a escola de ouvintes no período contrário, visando dar subsídios para uma educação de qualidade a esses alunos. Ainda quanto aos objetivos desta pesquisa, a partir da perspectiva do aluno surdo, pretende-se descrever e analisar como eles percebem a escola de ouvintes e como relatam sobre o aprendizado na escola regular.

Este estudo também pretende fortalecer a implementação de direitos adquiridos pela comunidade surda.

Portanto, além das leis existentes que apoiam a comunidade surda e os surdos nos seus direitos, é preciso que as mesmas sejam implantadas em todas as instâncias públicas ou privadas; no sentido de promover a igualdade de oportunidades por meio de ações afirmativas, que defendam ou incentivem o acesso social desses diferentes grupos. À medida que participam das atividades escolares e frequentam as escolas regulares, poderão,

³ Sala de recursos multifuncionais: presente em escolas municipais e estaduais, tem como propósito apoiar o ensino na oferta de atendimento educacional especializado de forma a complementar ou a suplementar o processo de escolarização (MEC/SEESP, 2006).

futuramente, integrar uma sociedade mais igualitária e, portanto, mais justa. O acesso desses alunos surdos nas escolas comuns do ensino público deverá provocar a adequação curricular em função da pluralidade (CANDAU, 2002), isto é, conteúdos escolares significativos administrados por um corpo docente comprometido e responsável, que contribua para que os alunos possam sentir-se confiantes e preparados para o ingresso na sociedade.

Este trabalho de pesquisa apresenta quatro seções que pretendem estudar os alunos com surdez dentro do processo de inclusão na seguinte sequência: a primeira seção aborda os alunos com surdez na perspectiva dos Estudos Culturais, isto é, refere-se ao referencial teórico que fundamenta este trabalho de pesquisa; na segunda seção apresentamos a história da educação de surdos e as tendências educacionais; na terceira seção apresentamos a educação inclusiva como um direito à diversidade e, por fim, a educação multicultural.

1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1-1 A SURDEZ E O SURDO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

No mundo globalizado e competitivo em que vivemos, onde o homem precisa estar cada vez mais conectado com o mundo, na busca por informações e conhecimentos que dêem condições para que o mesmo permaneça na empresa; adquirindo conhecimentos necessários para o desenvolvimento de novas habilidades e competências para o mercado de trabalho.

Nesse contexto neoliberal, as informações atravessam as fronteiras mundiais e são acessadas no mesmo instante em que as notícias acontecem, quebrando os limites/barreiras entre países e os continentes, tornando o conhecimento globalizado, isto é, todos podem, pelo menos teoricamente, ter acesso às informações (SÁ, 2002). Contudo, a classe majoritária e os grupos sociais privilegiados são os detentores do saber, detendo o poder em suas mãos, enquanto as minorias, por não terem acesso a essas informações e ao conhecimento, estão, portanto, desconectados do mundo (SKLIAR, 1997).

É preciso que a escola esteja preparada para receber essa nova clientela, esses grupos sociais minoritários que estão adentrando nas escolas públicas e fazendo parte desse contexto educacional, dando-lhes condições de inclusão educacional e social, preparando-os para um futuro melhor na sociedade e na comunidade em que vivem. A escola e seus membros precisam promover a mudança na vida desses alunos, por meio de um projeto político-pedagógico que atendam as especificidades e a realidade desse alunado, para que possam realmente, fazer a diferença em suas vidas. Por isso, a escola deve mudar, e promover uma inclusão de fato.

É por isso, com esse crescente processo de globalização, onde as informações deveriam estar disponíveis para todos, que o conhecimento e o saber não podem continuar disponíveis apenas para quem detém o poder. O conhecimento precisa fazer parte da vida de todas as pessoas sem distinção de classe social. Portanto, a inclusão do diferente e das pessoas com necessidades educacionais especiais exigem políticas públicas e ações afirmativas essenciais para esse processo. As ações de grupos sociais minoritários, como as lutas das

comunidades surdas, dos negros e dos homossexuais são movimentos importantes nas reivindicações de seus direitos como cidadãos (CANDAU, 2002).

Observa-se, nesse contexto sócio-histórico e cultural, a atuação de uma sociedade, de grupos sociais atuantes em suas comunidades, e de políticas públicas surgindo a todo o momento, por meio de reivindicações e ações que coloquem a classe minoritária: os homossexuais, os negros, os imigrantes e os deficientes, em condições de igualdade, no sentido de incluir quem sempre foi excluído. Sendo assim, os Estudos Culturais são o referencial teórico, por meio do qual se pretende abordar a história da educação do surdo, a surdez, a cultura e as identidades surdas, como sugere SÁ (2002).

Sob esse referencial, torna-se necessário o discurso contra-hegemônico para desconstruir a visão que se tem sobre a surdez e o surdo, e o enfrentamento dos preconceitos e das discriminações. Essa desconstrução pode ocorrer por meio da ação organizada por intermédio das trocas de experiências entre os seus membros e a convivência social com os mesmos podem eliminar os “rótulos” existentes (SKLIAR, 1997; DORZIAT, 2009).

Para desmistificar esses rótulos, as ideias equivocadas sobre a incapacidade dos surdos ao tentar equipará-los aos ouvintes como fizeram na abordagem oralista, é que surgiram os Estudos Culturais. Entende-se por “Estudos Culturais” a diversidade existente dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. “Ainda dentro de cada cultura percebe-se a existência de relações de poder e dominação que devem ser questionadas” (SÁ, 2002, p.9).

Os Estudos Culturais tendem a questionar as relações de poder;

Relação existente entre dominador e dominante, mostrando que essa relação é discursiva, ou seja, está ligada a linguagem, aos discursos de poder e que são socialmente construídos e historicamente localizados e individualmente assumidos (SÁ, 2002, p. 5).

De acordo com Silva (2000, p.134):

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Focalizando o âmbito escolar e o seu entorno, onde as diferenças sociais, étnicas, de gênero, de classe e cultural acontecem; os Estudos Culturais podem direcionar ações afirmativas comprometidas com uma escola democrática que busca a convivência entre diferentes identidades e culturas. Para que isso ocorra, realmente, é necessário que as atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação aos indivíduos estigmatizados pela sociedade sejam desfeitas e eliminadas (SÁ, 2002).

Os Estudos Culturais e o entendimento dos mesmos pelo corpo docente e pelas pessoas diretamente ligadas à educação de alunos com necessidades educacionais especiais são fundamentais para estabelecer o relacionamento desses alunos com os ditos “normais” e, dessa forma, buscar uma educação voltada para os valores humanitários, para a convivência entre os diferentes e o respeito entre eles (LOPES, 1983; VEIGA-NETO, 1983).

Esses Estudos mostram as relações de poder entre culturas, nações, povos, etnias, raças, que resultam da conquista colonial europeia (dominante) sobre os dominados; e, como tais relações nascem dos processos de tradução, resistência, mestiçagem ou hibridação cultural e que tais relações são responsáveis por diferentes identidades. Por isso, as representações de poder estão tão presentes na nossa sociedade, nos livros didáticos (quando colocam a forte presença da elite dominadora exercendo seu poder; ou quando nas telenovelas aparecem o mulato, ou o negro desempenhando tarefas menos privilegiadas socialmente. Portanto, quando falamos do povo surdo, também focamos a relação dominante/dominados e as diferentes identidades surdas que nascem dessa relação (SILVA, 2000; SKLIAR, 2005).

Com o intuito de entender a questão da surdez e do surdo sob a ótica da pós-modernidade, é preciso conhecer os discursos narrativos, as relações de poder e o legado que a modernidade deixou. A modernidade tentando unificar a verdade pelo prisma da ciência e de promover a igualdade entre pessoas e grupos sociais, ocasionou mais desigualdades. Com a pós-modernidade “vieram por terra”, as verdades absolutas do mundo moderno (as metanarrativas)⁴, como por exemplo, o mito da incapacidade do surdo, que este teve na

⁴ Metanarrativas: são os discursos criados pela modernidade e que os consideravam como verdades absolutas. Foi o que aconteceu com os surdos que os consideravam incapacitados. (SÁ, 2002).

sociedade, quando o considerou uma pessoa doente e necessitada de tratamento clínico para ser equiparado ao ouvinte. A pós-modernidade veio criticar e destruir esse discurso que o mundo moderno criou e, que também, foram responsáveis pela exclusão social dos surdos.

Em síntese, os Estudos Culturais, que fundamentam este trabalho de pesquisa, visam abordar as identidades e a cultura de um grupo ou de uma comunidade com comportamentos, língua e subjetividade⁵ própria desse grupo social. Ao tratar a surdez pelo prisma dos Estudos Surdos em educação, é impossível não situá-lo na matriz teórica dos Estudos Culturais. Para entendermos sobremaneira esses Estudos é necessário estudá-los desde a sua origem (Sá, 2002).

De acordo com SÁ (2002, p. 33)

Os chamados Estudos Culturais surgiram em 1964, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, subordinado ao Departamento de Língua Inglesa. Os participantes deste Centro (Stuart Hall e Richard Johnson) fizeram suas primeiras inserções na crítica literária, questionando a compreensão de “cultura dominante” na crítica literária britânica.

Dessa forma, os Estudos Culturais avançaram constituindo-se como uma questão social e de compromisso com mudanças radicais. Esses estudos, relacionados com as culturas populares e aos meios de comunicação de massa, abriram-se para novos questionamentos de ordem social, cultural, ética e sexual; principalmente, para as questões vinculadas às identidades éticas e sexuais (SÁ, 2002).

Segundo Sá (2002) e Skliar (1997), no contexto da sociedade atual as verdades do mundo moderno (as metanarrativas)⁶ constituíram-se em questionamentos, dúvidas e até mesmo em inverdades, contribuindo para o surgimento de um contexto que desse conta de uma outra realidade, que culminou com a pós-modernidade, gerando instabilidade e incerteza, e influenciando as relações de poder determinadas pelas representações da classe dominante/majoritária.

Assim considerado, a modernidade construiu verdades consideradas absolutas. A classe majoritária acredita nessas verdades e os grupos sociais que detinham o poder viam-se

⁵ A subjetividade é própria da pessoa, é a experiência de si mesmo enquanto sujeito [...] (FOUCAULT, 1985, p.110).

⁶ Metanarrativas: foram as “verdades” pregadas e concebidas na modernidade e que geraram mais desigualdades, indiferenças, inseguranças, discriminação e opressão (SÁ, 2002).

como superiores e tinham os surdos (minorias lingüísticas) e a surdez como anomalias que deveriam ser extirpadas do convívio social. Temendo o convívio dos surdos com os seus pares e a suposta degeneração da raça, forçaram a oralização dos mesmos (SKLIAR, 1998).

Com a pós-modernidade, das verdades absolutas criaram-se as incertezas, ou seja, o que era verdade podia ser discutido e novas possibilidades podiam ser criadas. Assim, a sociedade passou a considerar novas opções que passaram a influenciar o poder das classes majoritárias e, conseqüentemente, a dominação que exerciam sobre os dominados (SÁ, 2002).

O espaço de discussão sobre os Estudos Culturais é amplo e, tendo por base o movimento intelectual pós-moderno, gera muito mais do que críticas. Segundo Veiga-Neto (1996, p. 161):

Trata-se de uma hipercrítica que amplia e radicaliza a ação política. Disso resultam conseqüências epistemológicas e pedagógicas importantes, que podem contribuir para novos entendimentos acerca de nossas práticas educacionais em sala de aula, sem que o que será mais difícil, senão impossível, alterá-las no sentido de torná-las mais justas e produtivas.

Para Silva (2000, p. 133-134):

A cultura é um campo de produção de significados nos quais diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...]. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.

Nesse sentido, as representações discursivas estão carregadas de tensões, pois retratam as relações de poder/saber que os grupos sociais dominantes exercem sobre os dominados. Nessas relações, o dominante procura exercer seu poder por meio da sua língua, da sua cultura, de seus costumes; eliminando a cultura do grupo dominado ou neutralizando-a. Dessa forma os discursos de poder ou as metanarrativas estão carregados de ideologias da classe dominante, cheias de representações do poder que exerce sobre a classe dominada (SKLIAR, 2005).

Por isso que o discurso tem o poder de atribuir representação, posição, identidade, alteridade, sendo mediado por atos linguísticos. A linguagem faz a mediação entre o discurso e a representação, manifestando a cultura e as identidades culturais das pessoas envolvidas num determinado espaço e tempo histórico, determinados socialmente (SKLIAR, 1998; SÁ, 2002).

Os Estudos Culturais, também enquadram a surdez a partir das representações culturais, ou seja, da visão clínica-terapêutica da surdez, determinada pelo oralismo. Para tanto, na perspectiva dos Estudos Surdos como uma ramificação dos Estudos Culturais, Skliar (1998, p. 29) diz:

Os Estudos Surdos abarcaram pesquisas sobre as identidades, as línguas, os projetos educacionais, as histórias, as artes, as comunidades e culturas surdas, focalizados e entendidos a partir de um posicionamento político que luta por uma nova “territorialidade”: um espaço constituído pelas problematizações sobre a normalidade, pelos embates com assimetrias de poder e de saber, pelas diferenças construídas histórica e socialmente.

Pelo prisma da normalidade, entendem-se o surdo e os deficientes, de maneira geral, como pessoas “anormais”, diferentes, e, essa diferença é construída a partir do “normal”. Assim sendo, o normal depende do anormal para existir, e não nos vemos neles. No entanto, os enxergamos como seres “anormais” que nos causam tanta insegurança e medo (SKLIAR, 1998; MARQUES, 2004).

Essa anormalidade, no contexto social e cultural, sempre representou operações de excluir e incluir. Excluimos e incluimos utilizando classificações, ou seja, fazemos marcações, delimitando fronteiras baseados em representações e em relações de poder (SKLIAR, 1998; SILVA, 2000).

Seguindo o posicionamento de Skliar, Silva acredita ser fundamental um mapeamento da construção política do outro, para que se compreenda o processo de alterização dos sujeitos. De acordo com Silva, “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2000, p. 100).

Nesse contexto, é importante saber distinguir as representações que temos dos indivíduos, representações criadas pelo processo cultural e pelas narrativas discursivas, atribuindo-lhes significado. A forma como representamos as coisas e as pessoas não é um processo natural, mas cultural (SÁ, 2002).

Essa noção vinda dos Estudos Culturais pelos Estudos Surdos torna-se fundamental para os debates acerca da problematização da surdez, e, de como ela é narrada pelos discursos dominantes. Tal problematização é necessária para o entendimento do cenário político e cultural que sustenta os indivíduos surdos. Segundo Hall (2000), o pensamento pós-moderno considera o homem como um ser inacabado, confuso e contraditório, apresentando identidades contraditórias e indissociáveis dos processos discursivos que as constroem (HALL, 2000).

É por isso, que o sujeito surdo é produzido em meio aos discursos narrativos constitutivos da sociedade que detém o poder. As identidades surdas e a alteridade do sujeito surdo, sua subjetividade são construídas dentro da sociedade ouvinte, produzidas e administradas pelos dizeres de quem exerce o poder (SÁ, 2002).

Por serem as identidades e a diferença criações sociais e culturais, elas são também resultam de atos de linguagem, isto é, por meio da linguagem, da oralidade, da fala que produzimos a identidade e a diferença. Portanto, tem-se que estas são processos instáveis e dependentes (SILVA, 2000).

De acordo com Skliar (1999), a problemática da surdez tem sido, ao longo dos anos, relacionada com a questão da deficiência, ou seja, tem focado a ausência da audição, a “falta”. Ao contrário das narrativas discursivas que giram em torno dessa ausência, os surdos devem ser considerados como sujeitos diferentes e capazes, e não como pessoas deficientes e portadoras de uma patologia que deve ser eliminada por um processo clínico (SKLIAR, 1998).

Diante disso, o que se percebe, no contexto dos Estudos Culturais, o foco da problemática da surdez não está na deficiência, mas na produção social projetada pelos discursos constitutivos das relações de poder. Segundo Skliar (1999, p. 24),

Ao compreender aos surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrados na tradição dos ouvidos incompletos e limitados. [...] Representar os surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos ou cognitivos.

Teoricamente, os Estudos Culturais oferecem a compreensão de fenômenos de opressão, discriminação, preconceito, estigmatização e exclusão pelos quais passaram os surdos e pelos quais os surdos foram vitimizados. Mas, de acordo com Skliar (1998), as compreensões desses fenômenos não servem para serem tratados com o “grupo cultural” que se constituem os surdos.

Para o grupo cultural representado pelos surdos, o referencial teórico abordado é a sua cultura, a comunidade surda e sua língua, tendo como eixo identitário a surdez. De acordo com os Estudos Surdos, que é uma linha de pesquisa dos Estudos Culturais, enfatizam as questões culturais: as práticas discursivas, as diferenças e as lutas a favor de uma comunidade que sempre teve negados os seus direitos (SKLIAR, 1998).

Segundo Skliar (1998) e Sá (2002), os Estudos Surdos, enquanto ramificações dos Estudos Culturais constituem-se em programas de pesquisa em educação onde as identidades, a língua, a história, a arte, a comunidade e a cultura surda são entendidas a partir da diferença. Diferença que é politicamente reconhecida, uma experiência visual e uma identidade múltipla.

Este trabalho de pesquisa, portanto, com base no referencial teórico dos “Estudos Culturais”, tenta levantar questões com base nos discursos dos alunos surdos sobre a escola e sobre as práticas tradicionais estabelecidas em torno da surdez e dos surdos. Tenta, sobretudo, oferecer indicadores que possibilitem caminhar em direção ao reconhecimento da surdez como diferença, não no sentido de igualá-la à diferença de outros grupos nem no sentido de dizer que esses grupos sofrem as mesmas limitações e restrições a que estão submetidos outros grupos minoritários, mas reconhecer os direitos dos surdos como uma comunidade,

detentores de identidade e de uma língua própria, constituindo-se, portanto, como seres biopsicossociais (SÁ, 2002, p.10).

2- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da educação de surdos no Brasil mostra, desde os primórdios, a dificuldade de se efetivar uma educação para a conquista da cidadania. Isso se dá não só pela diferença de comunicação dos mesmos, mas também, devido a uma política assistencialista onde as instituições que atendiam aos alunos surdos funcionavam como “depósito”, ou seja, um local onde as crianças eram deixadas para receber atendimento médico e outros cuidados especiais (SKLIAR, 1998).

Sendo assim, os surdos eram vistos como pessoas anormais, como desviantes ⁷, e que precisavam ser tirados da sociedade e colocados em instituições onde pudessem ser tratados, medicalizados, em função de sua deficiência. Sobre este aspecto Skliar (2004, p.6) afirma:

A singularidade educativa dos deficientes ou pessoas com necessidades educativas especiais, considerando a caracterização excludente que possuem. Nesses casos, não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica, se acredita que a deficiência, por si mesma e em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

De acordo com o parágrafo acima, o surdo não precisa de tratamento clínico, mas de uma educação condizente com suas necessidades. O aprendizado deve, desde o início de sua vida escolar, ser em sua língua natural⁸, a língua de sinais, que lhe propiciará os significados necessários para aprendizagem da língua majoritária. Sendo assim, não é a surdez que o impedirá de socializar-se e tornar-se capacitado para a vida em sociedade; mas a ausência de sua língua natural, o preconceito, a discriminação e uma educação fora de sua realidade que tornar a educação desses sujeitos antidemocrática e fora do contexto social. (SKLIAR, 2005).

Nessa perspectiva, o surdo não é um ser incapacitado, mas alguém que necessita de sua própria língua para se sentir no mundo e fazer parte dele. Além disso, um sujeito com uma

⁷ Desviante: alguém encarado como infrator de regras, supostamente feitas por alguém pertencente a um grupo social (BECKER, 1977).

⁸ A língua materna, segundo Ferreira Brito (2001) é a primeira língua que a criança aprende, ou seja, a língua dos pais adquirida pela criança, na primeira infância. Para os surdos, a língua de sinais pode ser considerada a língua materna. Contudo, segundo Behares (1997), a concepção de língua materna está diretamente ligada ao fato de a criança surda ser filho (a) de pais ouvintes, ou seja, a língua materna dessa criança é a língua de seus pais (o português falado), enquanto a língua natural do surdo é a língua de sinais.

cultura e identidade próprias capaz de expressar sentimentos e expressar suas necessidades, como qualquer outro. Ele apenas tem uma língua diferente e, como tal, precisa ser respeitado nessa sua diferença (PERLIN, 1998 ; SKLIAR, 1999).

Com relação às necessidades do surdo, há que se dar atenção especial à educação desses alunos, ou seja, os primeiros passos a caminho de um ensino que compreenda o surdo como pessoa capaz de aprender e de sentir-se motivado. Para tanto, a escola precisa se organizar e tornar-se apta para ensinar esses alunos de maneira a propiciar um ambiente bilíngue e bicultural, e uma equipe docente preparada para essas mudanças e que as contemple em um projeto político pedagógico comprometido com a educação e as especificidades dos surdos (SÁ, 2002).

Ainda em relação à educação de surdos, há que se considerar o suposto atraso escolar destes em relação aos alunos ouvintes (PEDROSO, 2001). Esse atraso no rendimento escolar dos surdos advém não da incapacidade dos mesmos em aprender, mas devido à sua diferença linguística, pois na ausência da língua de sinais, estes não conseguem apreender o conteúdo escolar, solucionar as suas dúvidas ou expressar o seu pensamento.

Por esses motivos, o surdo não tem apresentado um bom desempenho escolar, exclusivamente por falta de comunicação, ou seja, de sua língua natural presente na classe comum, e, não por ser incapaz, uma vez que é pela linguagem e pela língua que o homem se torna apto para expressar o pensamento humano.

Sobre a questão do “fracasso” dos alunos surdos no processo educativo ele é resultado de fatores políticos, sociais, linguísticos, históricos e culturais.

Segundo Skliar (2005, p.9):

A educação das crianças surdas é um problema educativo como é também, o da educação de classes populares, das crianças de rua, dos presos, dos indígenas e dos analfabetos. Dentro desses grupos mencionados existe uma especificidade que os diferencia, mas também um fator em comum entre eles: trata-se daqueles grupos que são classificados como minorias, que sofrem exclusões desde o início do processo educativo.

Tendo em vista essa questão linguística e cultural, historicamente os surdos têm tido o processo de escolaridade fundamentado em três tendências educacionais: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo, as quais serão apresentadas a seguir.

Oralismo

A partir do século XIX, a língua de sinais passou a ser proibida nas escolas, e, qualquer sinalização ou gestos forma proibidos durante a abordagem oralista. E sobre essa filosofia educacional, os surdos eram obrigados a falar e treinados para isso, pois, acreditava-se que a surdez era algo que precisava ser tratada, medicalizada⁹, para que os surdos pudessem ser equiparados aos ouvintes (SKLIAR, 1998).

Na filosofia oralista, a surdez é tida como uma deficiência que deve ser eliminada ou extirpada por meio de procedimento cirúrgico, e em constantes atendimentos com profissional fonoaudiólogo, visando única e exclusivamente, a oralidade do surdo, ou seja, tornar-se igual ao ouvinte. A possibilidade de vir usar a língua oral dos ouvintes¹⁰ permitiria que os surdos fizessem parte da comunidade ouvinte, impedindo que os mesmos se integrem à comunidade surda. Ou seja, a finalidade principal do oralismo consistiu/consiste em equiparar o surdo ao ouvinte, ou seja, situá-lo próximo da normalidade¹¹ (SKLIAR, 1997; GOLDFELD, 2002).

Em outras palavras, a abordagem oralista negava ao surdo a sua língua natural, isto é, ao fazer com que o surdo fosse oralizado determinava-o como sendo um incapacitado, um doente que precisava de tratamento clínico para ser aceito na sociedade. Com isso o surdo passou por uma trajetória de discriminação e marginalização, pois além do fracasso escolar, por ocasião da oralização, também foi detectado um profundo processo de exclusão social dos mesmos, transformando-os em um símbolo de repressão física e psicológica (SKLIAR, 1997).

⁹ Medicalizada: termo utilizado por Skliar (1998), na abordagem oralista.

¹⁰ Língua oral: falada pelos ouvintes.

¹¹ Normalidade: a normalidade existe por causa da anormalidade e essa anormalidade, esse “outro”, que é “anormal” causa insegurança, medo (MARQUES, 2004).

Na filosofia educacional oralista, o aprendizado da língua oral pelo surdo tem como objetivo aproximar o máximo possível o surdo do ouvinte, na tentativa de maior comunicação e socialização entre os mesmos, além de “marcar” a superioridade da língua dominante sobre a língua de sinais. Portanto, a abordagem oralista fundamenta-se na “recuperação” do surdo, denominando-o de deficiente auditivo¹²(SÁ, 2002).

Segundo Dorziat (1995, p. 10)

As dificuldades dos surdos em processar as informações lingüísticas pela via de acesso mais comum (a audição) tem negado aos surdos um ensino sistemático por um longo período da história, ensino que exige recursos educacionais complementares e atenção especial a essa diferença

De acordo com Souza (1998, p.4):

Na abordagem oralista, a linguagem é um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, não importam de que natureza fosse, eram e ainda são considerados acessórios dependentes da fala e/ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico.

Assim sendo, a abordagem oralista sempre teve os ouvintes como grupo majoritário, falante do português oral e tendo sua língua, o português falado e escrito, um símbolo de dominação sobre a língua de sinais dos surdos. Essa dominação do português sobre a língua dos surdos repercutiu um sentimento de inferioridade e de discriminação que perdurou por toda a década de 70, determinando o fracasso dos mesmos e seu isolamento social.

O oralismo teve seus reflexos na educação dos surdos, cuja influência prevaleceu até a década de 1970 e início da década de 1980. Nessa época, os surdos¹³ deixados à margem da sociedade, sem se comunicar com seus familiares e sem qualquer tipo de comunicação com os ouvintes; a não ser por meio da língua oral, ocasionou para a vida desses surdos um grande prejuízo moral, afetivo e social. Com isso, de acordo com Souza (1998), houve um grande

¹² Deficiente auditivo: esse termo coincide com a utilização de procedimentos que visam ajustar os surdos aos padrões lingüísticos mais aceitos e valorizados na sociedade, envolvendo tratamento e oralização (DORZIAT, 1995).

¹³ Surdo: um grupo, uma comunidade de pessoas com um traço cultural específico, com uma língua e identidade própria que os define socialmente como um grupo menor, inferior (SÁ, 2002).

prejuízo em relação ao aprendizado dos alunos surdos que frequentavam por vários anos a escola e não conseguiam um desenvolvimento semelhante ao dos alunos ouvintes, em relação ao aprendizado da escrita da língua oral.

As explicações para essas consequências, para Souza (1999, p.96), podem ser divididas em dois grupos:

O primeiro vincula os problemas diagnosticados aos fatores etiológicos que provocavam a surdez; e o segundo justifica os 'prejuízos' no funcionamento mental do surdo, com base no bloqueio da aquisição oral e/ou pelo fato de a "linguagem mímica" ser deficitária e inferior em relação à oral.

A história da educação de surdos mostra que a língua oral não deu conta de estabelecer uma interlocução efetiva com a comunidade surda. No momento que a língua de sinais foi difundida, os surdos tiveram melhores condições de desenvolvimento intelectual e profissional (GOLDFELD, 2002).

Na realidade, segundo Moura (2000, p.51-52):

O oralismo, como abordagem lingüística, atribuiu ao surdo características de incapacidade, dependência, doença e necessidades especiais. O surdo não é capaz de aprender através de seus próprios recursos naturais, já que a sua própria língua lhe é negada. Como ele não consegue dominar uma língua que lhe é de difícil acesso, ele se torna duplamente incapaz. Ele se mantém dependente dos ouvintes, diferente deles, que se dizem mais capacitados de fazer as escolhas em seu nome, e essa dependência é incentivada, pois o mantém sobre um pseudocontrole.

É por isso, que a filosofia educacional oralista determinou por vários anos a dependência do surdo, dependência essa que o deixou alheio ao mundo ao seu redor, condicionando a um mundo de opressão e de preconceitos que o delimitou completamente. No final da década de 80 e início dos anos 90, teve início outra abordagem educacional denominada comunicação total.

Comunicação total

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. (GOLDFELD, 2002, p.38).

Segundo Ciccone (1990), a comunicação total¹⁴, em oposição ao oralismo, defende que somente o aprendizado da língua oral não dá condições para que os surdos tenham um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A diferença entre a comunicação total e as outras abordagens educacionais é o fato dela utilizar qualquer recurso linguístico, até o uso de mímica e gestos que facilitem a comunicação entre os surdos e entre surdos e ouvintes.

Na comunicação total, a aprendizagem de uma língua não é o principal objetivo, ou seja, ela pretende a interação entre as pessoas surdas e ouvintes, sem considerar a língua de sinais como uma língua de fato. Por isso, a comunicação total recomenda o uso simultâneo dos códigos manuais que têm como objetivo representar de forma espaço-viso-manual a língua oral. Essa comunicação simultânea é possível pelo fato desses códigos manuais obedecerem à estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das línguas de sinais que possuem estruturas próprias (GÓES, 2002).

Segundo Góes (2002), a diversidade de métodos associados aos códigos manuais e combinações diversas de sinais, fala, alfabeto digital, gesto, pantomima, etc. põe em destaque o ensino da linguagem majoritária em duas modalidades – falada e sinalizada.

Esta forma de interlocução é também denominada de bimodalismo e é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. (GOLDFELD, 2002).

¹⁴ Comunicação total: de acordo com Ciccone (1990), nessa filosofia desloca-se o enfoque da patologia e do quadro médico: o surdo passa a ser visto como uma pessoa que apresenta a marca da surdez, diferença essa que traz as repercussões de ordem social e se configura como um fenômeno social.

Segundo Góes (2002), o bimodalismo, ou o método bimodal, consiste na combinação do uso da língua majoritária na modalidade falada e codificada em sinais, com correspondência na fala. Ou seja, essa proposta implica no uso de uma língua articulada no espaço viso-espacial, como forma de favorecer a aprendizagem da língua majoritária.

Ainda sobre o bimodalismo, segundo Góes (2002), apresenta uma questão problemática, quanto à simultaneidade na articulação dos sinais e da fala, prejudicando-se assim, as duas modalidades. O uso conjunto dessas modalidades está sujeito a omissão de sinalização e com isso, o aluno surdo fica exposto a não compreensão do conteúdo abordado (GÓES 2002).

Contudo, as pesquisas referentes ao bimodalismo no cotidiano escolar são marcadas por contradições, pois privilegiam a língua majoritária e não propiciam a aquisição do conhecimento e uso satisfatórios e, além disso, descaracterizam a língua de sinais e negam à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngue (GÓES, 2002). De acordo com Góes (2002), cabe ressaltar que o ouvinte não considera o surdo bilíngue, mas como monolíngue, pois não são capazes ou pouco capazes de fazer o uso adequado da língua falada e são dependentes do uso de gestos e sinais (GÓES, 2002, p. 57).

De acordo com Skliar (1999), é necessário ver a educação de surdo caracterizada como uma educação bilíngue e educação multicultural (SKLIAR, 1999).

Outras características importantes da comunicação total estão no fato dessa abordagem privilegiar sobremaneira a participação efetiva da família na superação dos obstáculos no processo educacional do surdo, e acreditar na capacidade dos pais exercerem seus papéis de principais interlocutores de seus filhos, além de admitir que cabe à família decidir sobre a forma de educação de seu filho (GOLDFELD, 2002).

Na comunicação total, a utilização dos códigos de forma contextualizada que acompanha a fala do ouvinte torna-se muito importante para esse tipo de comunicação. Esses códigos podem ser uma língua artificial, o português sinalizado, os sinais que representam fonemas, letras (alfabeto manual) ou ainda gestos que caracterizam uma língua, ou seja, qualquer tipo de comunicação por meio da qual o surdo possa entender e fazer-se entender.

Por esses meios, a comunicação total pretende possibilitar a compreensão por parte da criança surda e buscar uma relação dialógica entre a criança surda, sua família ouvinte e a sociedade em geral. (GOLDFELD, 2002).

A respeito da comunicação total, Goldfeld (2002, p.103) considera:

As línguas sinalizadas que são línguas artificiais criadas de acordo com o léxico da língua de sinais e das estruturas sintáticas da língua oral e são valorizadas pela comunicação total, já que ao contrário das línguas de sinais, ela pode acompanhar a fala oral¹⁵. As línguas sinalizadas podem possuir a maioria dos elementos constitutivos das línguas, mas não podem possuir o elemento ‘produto cultural’, já que são criadas na comunidade de falantes.

Conclui-se, então, que a comunicação total valoriza a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, mas não as características históricas e culturais das línguas de sinais. Igualmente, busca possibilitar a inserção do surdo na comunidade ouvinte, não só relacionada à língua oral, mas à aquisição de condições profissionais e conhecimentos profissionais que os habilitem a serem competitivos e a ter um lugar como cidadãos (MOURA, 2000).

Bilinguismo

O bilinguismo tem como pressuposto básico a utilização das duas línguas, ou seja, o surdo deve, primeiramente, adquirir a sua língua natural, a língua de sinais – Libras¹⁶. Os conceitos e significados devem ser adquiridos em Libras e, em seguida, na língua portuguesa escrita, sua segunda língua, com a estrutura e o léxico da mesma (GOLDFELD, 2002).

A proposta bilíngue¹⁷, portando, propõe o acesso a duas línguas no contexto escolar: a língua de sinais como a primeira língua do aluno surdo e a língua escrita como a segunda,

¹⁵ Para Goldfeld (2002), a Língua de Sinais não pode ser utilizada concomitantemente com a língua oral por ambas possuírem estruturas diferentes. Quando um indivíduo tenta utilizar as duas línguas ao mesmo tempo, inevitavelmente, uma língua é prejudicada e o falante passa a utilizar um pidgin (p. 103).

¹⁶ A língua de sinais do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

¹⁷ Bilíngue (bilinguismo): o uso concomitante da língua de sinais, como primeira língua e o uso da língua portuguesa (escrita), como segunda língua do surdo, proporcionando o enriquecimento do currículo escolar com o uso de metodologias inovadoras (BUENO, 1993).

buscando resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua natural e levando em consideração os aspectos sociais e culturais da comunidade (BRASIL, 2004).

De acordo com Moura (2000), com base na língua de sinais, a língua majoritária seria ensinada como segunda língua. No bilinguismo, a cultura do surdo seria preservada e a criança surda poderia se desenvolver com um sentimento positivo com relação a sua identidade de pessoa surda.

Segundo Skliar (1995), respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como um ser bicultural em um processo psicolinguístico normal (SKLIAR, 1995).

Para Goldfeld (2002, p.43), o conceito mais importante da filosofia bilíngue é:

Os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão da normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

A abordagem bilíngue preocupa-se em entender a pessoa com surdez, suas particularidades, sua língua, sua cultura e a sua forma singular de agir e de pensar e não apenas os aspectos biológicos da perda auditiva. Essa abordagem educacional enxerga o surdo como uma pessoa social e cultural constituída por uma comunidade, uma cultura, uma língua própria e uma identidade diferenciada, e com tais determinações possa ser reconhecido pela sociedade como pessoa intelectual, social e cognitivamente capaz (GOLDFELD, 2002).

No entanto, há duas maneiras distintas de definição da perspectiva bilíngue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a língua oral de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá aprender a escrita na língua oficial (GOLDFELD, 2002).

Entretanto, Sanches (1991) acredita ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a segunda língua, a de seu país, apenas na modalidade escrita e não na oral. Isso porque a língua do surdo é a língua de sinais, sua primeira língua, e, a língua oficial do seu país deverá ser adquirida na modalidade escrita.

A aprendizagem da língua de sinais pelo surdo ocorre de forma espontânea e muito rápida. No entanto, a língua oral, que geralmente é a língua da família do surdo, deve ocorrer por meio de um atendimento específico, pois a aprendizagem da segunda língua pela criança surda, ao contrário da língua de sinais, é muito mais lenta. (GOLDFELD, 2002).

Com relação às três abordagens aqui mencionadas, as mesmas defendem aspectos diferentes, em relação à aquisição da linguagem e ao desenvolvimento das crianças surdas.

Os surdos, na sua grande maioria, são gerados numa família de ouvintes, isto é, têm como meio de comunicação a língua oral, e, por isso, na convivência com sua família, até a idade escolar, não têm acesso a língua de sinais. Do nascimento da criança surda até a idade escolar, o surdo não desenvolve muito em termos cognitivos, sociais e mesmo linguístico, por falta de uma língua compartilhada, ou seja, por não ter acesso à sua língua materna (GÓES, 2002; GOLDFELD, 2002).

Sendo assim, é importante e necessário que o surdo adquira a língua de sinais logo cedo, para que possa ter um desenvolvimento adequado da linguagem e possa se tornar cidadão do mundo, capaz de ações, realizações e conquistas intrínsecas a todo ser (GOLDFELD, 2002).

A língua de sinais dos surdos como elemento fundamental de um grupo cultural é elemento constitutivo da Pedagogia Surda, como também os são os saberes culturais, a cultura surda, a subjetividade dos surdos e a identidade surda. Os surdos pertencentes a um grupo cultural específico defendem a pedagogia como pertinente à vida do povo surdo (PERLIN, 2004).

A Pedagogia Surda deve ser entendida como um discurso narrativo carregado dos aspectos da cultura surda e da história de vida desse grupo cultural. Esses discursos narrativos, segundo Perlin (2004), surgiram da reflexão em torno da teoria da pedagogia dos surdos quando, por meio dos discursos entre pesquisadores/professores surdos, pretendem eliminar os aspectos negativos da cultura e da história surda (PERLIN, 2004).

Isso quer dizer que o surdo não mais precisa sofrer as opressões causadas pelo ouvintismo¹⁸, ou seja, a Pedagogia Surda enfatiza elementos pedagógicos significativos, os quais surgem dos diferentes discursos narrativos desta pedagogia, que se constitui de elementos chamados de marcas, legados significantes (PERLIN, 2004).

Esses elementos estão assim determinados: a) primeiro considerar o surdo como alguém constituído de uma identidade, sabendo quem ele é, ou seja, com uma subjetividade, com uma particularidade cultural e identitária própria do “ser surdo”, b) Conservar essa identidade do povo surdo¹⁹, isto é, a experiência da diferença cultural vivida pelo surdo, as lutas pela diferença e as suas diferentes identidades, c) divulgar a sua língua natural, expressar e se expressar na sua língua constituinte da pedagogia dos surdos, d) Transmitir seus valores culturais, e torná-los representantes da sua comunidade, como saberes culturais e disponibilizá-los para toda a comunidade, além de disponibilizar outros saberes/conhecimentos, e, e) mostrar e organizar a interculturalidade e o movimento multicultural representante das diversas raças, etnias, classes sociais onde estão presentes a subjetividade, a alteridade, a cultura e a diversidade de um povo (PERLIN, 2004).

¹⁸ Ouvintismo: termo usado por Skliar (1998, p.15), para designar a “o conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

¹⁹ Povo surdo, segundo Strobel (2006, p.8) é o conjunto de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, costumes e origem e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço.

3- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Educação inclusiva é um movimento que busca repensar a escola para que deixe de pensar em classes/turmas homogêneas e passe a trabalhar com a heterogeneidade, ou seja, trabalhar a diversidade concorrendo, para o enriquecimento do currículo escolar e o conteúdo, buscando-se assim, contemplar as necessidades educativas especiais desses alunos (MARTINS, 2008).

De acordo com Martins (2008, p. 114):

Na escola inclusiva, a escolarização do aluno com necessidades especiais é um problema educativo e como um espaço educativo inclusivo deve ter como desafio o desenvolvimento de todos seus alunos. Essa escola precisa contemplar um projeto político-pedagógico inspirado nos princípios da inclusão, ou seja, com práticas educativas inovadoras e diferenciadas

A educação inclusiva é um movimento ou um processo, que pretende a inclusão de todos os alunos, indistintamente, na escola regular, a fim de compartilhar saberes e experiências respeitando as diferenças e os diferentes, buscando enriquecer o currículo por meio dessa diversidade, aceitando os desafios. Deve-se, portanto, acreditar que essa inclusão é algo possível, mas para tanto, é necessário o comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo. É preciso investir tempo, esforços e recursos para que deixe de ser um mero dispositivo apresentado na legislação e em documentos educacionais, e passe a ser uma meta a ser cumprida por todas as escolas regulares.

No Brasil, na década de 90, o movimento de inclusão assume várias divergências. Por um lado, alguns autores e profissionais assumem a inclusão escolar como um meio de se conseguir também, a inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais; e, por isso, defendem o acesso e a permanência dessas crianças no ensino, e lutam por um ensino de qualidade para as mesmas, a fim de eliminar barreiras e as desigualdades sociais. Por outro lado, existem profissionais que vêem a inclusão escolar como um movimento social, onde as pessoas com deficiência têm acesso na classe comum (PRIETO, 2002).

Por volta da década de 80, tem-se o fracasso do processo de integração que enxergava apenas a deficiência e não o indivíduo como um todo. O processo de integração propunha uma adequação do deficiente à sociedade e não o contrário. Dessa forma, recomenda-se que o modelo de integração seja abandonado para dar lugar ao modelo de inclusão (SASSAKI 1997; MENDES, 2006).

Sendo assim, o movimento de inclusão é diferente daquele movimento social que aconteceu a década de oitenta e início de noventa – “a integração social”. Segundo Sasaki (1997), esse movimento nada conseguiu com suas práticas sociais, pois pouco se exigiu da sociedade em termos de modificação de atitudes, de paradigma educacional, de espaços físicos e de condições necessárias para a sua adaptabilidade e desenvolvimento social e cognitivo (SASSAKI, 1997).

No entanto, há necessidade de se definir novas alternativas e de se colocar em ação práticas educativas que favoreçam todos os alunos, indiscriminadamente, e que estejam de acordo com esse grande desafio.

Por isso, surgiu na década de 90, mais precisamente em 1994, com a Declaração de Salamanca, em Joimtein, na Espanha, originária da “Educação para Todos” (1990), da qual o Brasil fora signatário e que passou a ser um guia que norteou todos os documentos oficiais no mundo todo, e convocou todas as crianças de sete a 14 anos de idade para as escolas (DORZIAT, 2009).

A Declaração de Salamanca afirma que (SEESP, 2006, p. 10):

Todas as crianças têm necessidades e aprendizagens únicas, que têm o direito ir à escola da sua comunidade, com acesso ao Ensino Regular, e que os sistemas educacionais devem implementar programas, considerando a diversidade humana e desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança.

Tais avanços, no entanto, tornaram-se significativos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994). Disseminou-se, a partir dessa Conferência o conceito de escola inclusiva, evidenciando uma preocupação com todos os tipos de pessoas que se encontravam excluídas da escola: do sexo feminino, pobres, negras, com deficiência ou altas habilidades, entre outros (MARTINS, 2008).

O processo de inclusão representa um momento histórico, um processo educacional político e social que tem por finalidade satisfazer o ideal de uma educação para todos que, por sua vez, faz parte do processo de reconhecimento da igualdade de valores e direitos entre os seres (DORZIAT, 2009).

De acordo com Mendes (2001, p. 17) existem duas correntes na educação inclusiva, com propostas diferentes sobre qual a forma de se educar crianças com necessidades educacionais especiais. Segundo ele,

Alguns autores defendem que a melhor opção é a presença desses alunos na escola regular, mas chamando atenção para metodologias diversificadas no atendimento nas classes comuns, e, recursos educacionais especiais paralelos ao ensino regular. De outro lado, existe a proposta de “inclusão total” que prevê a colocação de todos os alunos, independente do grau de e tipo de necessidades especiais, na classe comum próxima à sua residência, e eliminação total do atual modelo de prestação baseado nos serviços de apoio ao ensino especial

Para Aranha (2001), o processo de inclusão escolar vai além de se investir no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo; é garantir condições de acesso e participação da pessoa na vida em comunidade, com intervenções permanentes de apoio psicológico, social e instrumental.

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns, tem por princípio a igualdade de direitos e de oportunidades de escolarização e um ensino que dê condições de desenvolvimento dos mesmos. Isso significa acolher a diversidade no espaço escolar, das escolas regulares (ARANHA, 2001).

O modelo que hoje desejamos é o de uma escola para todos, porque se destina a diferentes tipos de sujeitos com diferentes realidades sociais, mas que devem “aprender a aprender”, aprender a ser, aprender a conviver em uma sociedade que respeite as diferenças; e que ao adentrarem nesses espaços necessitam de uma pedagogia motivadora e estimulante, isto é, uma pedagogia diferenciada (UNESCO, 2001).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), todos os alunos inseridos no contexto escolar devem receber atendimento escolar adequado à sua realidade e às suas necessidades, observando suas limitações e contribuindo com seu desenvolvimento intelectual, social, afetivo e cognitivo; a fim de que,

terminada a educação básica, os mesmos possam ser inseridos no mercado de trabalho ou mesmo dar continuidade aos estudos.

Para tanto, para que o processo de inclusão aconteça realmente em nossas unidades escolares é necessária, primeiramente, uma prática social que elimine ações discriminatórias e preconceituosas, e, mudanças de atitude de todos os membros dessas escolas para que se tornem espaços inclusivos e não de exclusão. Requer, também, que a sociedade assuma um novo papel perante aqueles que sempre foram discriminados, por meio de ações afirmativas que resgate um período de opressão e de submissão pelos quais foram submetidos (ARANHA; CANDAU, 2002; MENDES, 2006).

A escola inclusiva, espaço adequado para receber a todos, deve ter como desafio o desenvolvimento dos mesmos. Essa escola deve contemplar um projeto político-pedagógico inspirado nos princípios de liberdade e igualdade, ou seja, apresentar práticas educativas diversificadas e inovadoras no atendimento das necessidades especiais desses alunos, sem distinção de gênero, raça ou classe social, e fazendo a diferença em suas vidas (BRASIL, 2007).

No sentido de melhoria das práticas educativas e de metodologias diversificadas, os cursos de Pedagogia, que formam os profissionais da educação devem assumir de forma mais efetiva, no sentido de trabalhar com a heterogeneidade enriquecendo o currículo escolar e buscando cada vez mais o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e político desses alunos (BRASIL, 2001).

Segundo Mantoan (2004), a maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva, e de acordo com a autora o que existe em geral são escolas praticando uma inclusão parcial e que a justificativa para esse tipo de atendimento, está na falta de preparo dos profissionais da educação, para essa finalidade. Outra possibilidade reside no fato de muitos não acreditarem nos benefícios para estes alunos, especialmente nos casos mais graves, pois estes não teriam condições de acompanhar os ditos “alunos normais”; seriam marginalizados e discriminados nas salas comuns das escolas regulares, mais do que nas escolas especiais.

O processo de inclusão, como “um direito de todos”, deve dar ao sujeito condições de cidadania e de sobrevivência, nesta sociedade globalizada e competitiva. Sendo assim, o sistema educacional que preconiza o processo de inclusão precisa informar seus alunos, a fim de que eles possam construir seus próprios conhecimentos tão necessários no mercado de trabalho e na sociedade. Para tanto, valores, discursos culturais, atitudes, comportamentos, a cultura e a língua usada pelos professores e orientadores devem fazer parte do grupo cultural que se está trabalhando, isto é, a sala de aula deve trazer a realidade de seus alunos. Assim sendo, esse processo representa um momento histórico, um processo educacional político e social que tem por finalidade não tão somente, satisfazer o ideal de uma educação para todos, com justiça social e igualdade de oportunidades sem distinção entre os seres (UNESCO, 2001).

Portanto, para um verdadeiro processo de inclusão é imprescindível políticas públicas que sejam divulgadas a fim de promover realmente a inclusão escolar, buscar formas de mudanças que façam com que os alunos com necessidades educacionais especiais não somente adentrem às escolas, como também, conheçam o sucesso escolar e façam parte dele, com a ajuda de profissionais competentes que reflitam e aceitem a responsabilidade de ensinar a todos indistintamente, promovendo um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem, e, deixe de ser a escola da exclusão e passe a ser uma escola inclusiva (DORZIAT, 2009).

No Brasil, esse caminho encontra suporte legal por meio da Constituição de 1988 que incorporou vários dispositivos referentes aos direitos das pessoas com deficiência. Nesta legislação específica da educação, em seu art. 208 registrou-se como dever do Estado “o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (DORZIAT, 2009, p. 64).

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 2002, p.62):

As garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o sucesso bilíngue e à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu artigo 2º diz que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 32), destaca,

No capítulo da Educação Especial, que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”. Sendo assim, o currículo também deve atuar no rompimento com atitudes discriminatórias que tem impedido o acesso de determinados alunos às classes comuns do Ensino Regular.

Os avanços da educação inclusiva demonstram que o sistema educacional passa por transformações profundas alterando o paradigma da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, e, nesse contexto nacional da educação brasileira, surge a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular, para o atendimento de alunos com necessidades especiais e que possam desenvolver suas potencialidades por meio de recursos pedagógicos implantados nessas salas (MEC/SEESP, 2006).

Sala de recursos multifuncionais

A Sala de Recursos Multifuncionais tem por finalidade promover e estimular a aprendizagem dos alunos por meio de atividades que facilitem e desenvolva-os cognitivamente, afetiva e socialmente. Ainda é importante focar que os recursos utilizados nessas salas são sistematizados e planejados, sempre que possível com o intuito de formar nas crianças com necessidades educacionais especiais conceitos capazes de desenvolver mecanismos que lhes possam assegurar significado as coisas e objetos (SEESP, 2006)

De acordo a Secretaria de Educação Especial (2006, p. 7)

Os princípios para organização das Salas de Recursos Multifuncionais partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar.

É por isso, que nas Salas de Recursos Multifuncionais devem ser desenvolvidas atividades lúdicas, jogos diversos que desenvolvam as estruturas de raciocínio lógico e brincadeiras, no sentido de socialização desses alunos e estratégias que melhorem o comportamento social e o interesse dos mesmos por uma integração com o grupo, uma convivência agradável entre todos, objetivando condições favoráveis para uma aprendizagem satisfatória.

A metodologia desenvolvida nestas salas deve ser diferente das aplicadas na escola regular, isto é, o currículo aplicado não é o mesmo nas salas comuns, obedecendo às limitações, ou seja, o ritmo de seus alunos e desenvolvendo sempre suas potencialidades. Para tanto, são utilizados recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam esse desenvolvimento e possam propiciar uma formação condizente com as necessidades desse alunado (SEESP, 2006)

Segundo o artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, as Salas de Recursos Multifuncionais podem existir em escolas municipais e estaduais. Têm o propósito de apoiar os sistemas de ensino oferecendo um atendimento educacional especializado. Esse direito está assegurado na Lei nº 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº 17/01, na Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, na Lei nº 10.436/ 02 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O artigo 58 do Parecer nº17/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.

Entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não foi possível a sua frequência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2001; SEESP, 2006).

Ainda seguindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, o seu artigo 59 dispõe sobre os sistemas de ensino que assegurarão aos educandos um currículo adequado às suas necessidades, com métodos e técnicas apropriadas; professores com especialização adequada, em nível médio e superior, capazes de oferecer aos educandos condições de progredir em seus estudos; oferecerão, também, terminalidade específica para que possam concluir o ensino fundamental; e por fim, propiciar uma educação que dê condições desse alunado ter um trabalho digno, visando sua efetiva inserção na vida em sociedade (BRASIL, 2001).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEESP, 2006, p. 12):

A iniciativa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas, de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organizam serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para o desenvolvimento do potencial de todos os alunos

Enfim, as salas de recursos multifuncionais (MEC/SEESP, 2006, p. 13)

São espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centrada em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem das atividades escolares diárias, ou seja, um local onde existem materiais didáticos, pedagógicos e profissionais com formação para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse atendimento, é necessário que o professor possa proporcionar um rendimento escolar condizente com o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou seja, adequando o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O atendimento educacional especializado (AEE) é uma forma de garantir e reconhecer as especificidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento pode ser nas Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, um espaço sistematizado com recursos pedagógicos, materiais didáticos específicos para essa clientela.

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, de acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial (MEC/SEESP, 2006), constitui um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, vinculadas ou não à deficiência.

Esse atendimento especializado que deve acontecer paralelamente ao ensino das classes comuns pretende favorecer o acesso ao conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, e, que tem por princípio básico que todos os alunos possam/podem aprender, sendo esse direito de responsabilidade da família, da escola, do sistema educacional e é assegurado pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1996; LDBN nº9394/1996).

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multinacionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a pluralidade ao longo do processo educativo. Esse atendimento constitui-se parte diversificada do currículo com o objetivo de apoiar os serviços educacionais. Dentre essas atividades curriculares específicas destaca-se o ensino da Língua Brasileira de Sinais, o sistema Braille e o soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular e outros (MEC/SEESP, 2006).

Com o reconhecimento e a regulamentação da Libras, garantindo-se assim, a inclusão de pessoas surdas nas escolas regulares e classes bilíngues, nas quais essa língua e a língua portuguesa são ensinadas, determinou também, que esses alunos têm o direito de um atendimento educacional especializado (AEE), no contraturno da escola regular com atividades escolares diferenciadas (SEESP, 2006, p. 25).

Essa mudança no reconhecimento da Libras e da inclusão dos surdos no sistema público de ensino possibilita remover as barreiras do preconceito com relação a essa língua, e segundo a Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP, 2006, p. 25);

Essa mudança de paradigma aponta para a necessidade de reformulação no atendimento educacional especializado, que passa a constituir um trabalho pedagógico de promoção da acessibilidade à comunicação, à informação e à educação.

Adicionalmente a essas mudanças de inclusão do aluno surdo nas escolas regulares é preciso ter muita cautela ao matricular esse aluno junto com os outros alunos, na escola de ouvinte, pois o aluno surdo precisa ter contato primeiro com a língua de sinais, por meio da qual adquire os conceitos da linguagem e os conhecimentos para avançar nos estudos posteriores. Somente depois de adquirir essa língua que o surdo poderá aprender a sua segunda língua, o português escrito. No caso do surdo frequentar uma a escola de ouvintes e não entender o que está sendo ensinado, ou seja, não ter acesso ao currículo, este estará fadado ao fracasso escolar, que o tornará inseguro, nervoso, e inferiorizado em relação ao ouvinte, como já aconteceu no passado (PERLIN, 1998; MOURA, 2000; GÓES, 2002; DORZIAT, 2009).

Sabe-se que na educação regular as barreiras à inclusão podem começar devido ao preconceito dentro de casa. Muitas vezes a família acha que a pessoa com deficiência simplesmente não deve ir para a escola. Esta é uma visão muito comum entre as comunidades mais carentes, com menor acesso às informações. Noutras ocasiões, a família acredita que a escola especial é o melhor espaço para a criança com necessidades educacionais especiais (MOURA, 2000).

Assim sendo, para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola deve modificar-se, pautando-se numa educação inclusiva que promova o acesso e a permanência desses alunos nas escolas da rede pública de ensino, com um ensino de qualidade, respeitando as especificidades do sujeito e não mais reforçando suas deficiências e limitações (PERLIN, 2002).

A educação de surdos, ou a educação de pessoas com necessidades especiais, em escolas regulares, deve ser repensada pelas autoridades governamentais e pela Secretaria de Educação de cada estado do país, pois existe a necessidade de se adequar às necessidades lingüísticas dos surdos e garantir o seu acesso ao currículo (SILVA, 2002).

Pensando dessa maneira é que se precisa de uma política pública eficiente no sentido de promover de fato a inclusão dessas crianças, e não o que estamos presenciando na educação brasileira, isto é, como disse Skliar (1997) “um falso processo de inclusão que exclui ainda mais, e de forma legalizada”.

O Decreto nº 5.626, de dois de dezembro de 2005, que regulamentou as Leis nº 10.048, de oito de novembro de 2000, e a Lei nº 10.436, estabelecendo e determinando os critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Prioriza, em seu Art. 6, o atendimento diferenciado, que no caso dos surdos, possibilitou nas salas de aula comum das escolas regulares a presença do intérprete ou pessoas capacitadas em Libras – e, no trato, com aquelas que não se comuniquem em Libras. Para pessoas surdocegas, o atendimento educacional especializado deve ser prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (BRASIL, 2005).

Em relação à prática social de inclusão Martins (2008, p. 24) declara:

Uma prática social de inclusão supõe o abandono definitivo de práticas e relações sociais discriminatórias, inscrito num profundo processo de mudanças atitudinais de uns em relação aos outros. E dentro desse processo é preciso quebrar tabus [...].

De acordo com Skliar (2005), deve-se entender que diante desse processo, os discursos narrativos decorrentes da classe majoritária/dominante devem ser eliminados, buscando-se um novo olhar para a pluralidade, isto é, um olhar que enxergue a surdez pela ótica da diferença, da diversidade cultural e, não um olhar sobre a “deficiência e anormalidade”, como era feito antes.

Complementando os dizeres de Skliar (2005) referentes ao parágrafo acima, ele relata o domínio da classe majoritária sobre a classe minoritária, quando impõe sua cultura e sua língua como ideais de “normalidade” e enquadra os surdos como “anormais”, isto é, pessoas que precisam sofrer uma intervenção cirúrgica, ou passar por um atendimento clínico-terapêutico, com a finalidade de se tornar igual ao ouvinte, isto é, tornar o surdo igual ao ouvinte desprezando sua identidade, sua língua e sua cultura

Ainda, em relação à educação inclusiva, propõe-se o atendimento de crianças em classes comuns, garantindo-se as especificidades necessárias por meio da presença de um professor capacitado e com formação adequada. No entanto, essa educação inclusiva, atualmente, apresenta algumas barreiras como: o despreparo dos professores e a formação inadequada dos mesmos para o atendimento escolar do surdo, bem como, prédios e instalações que não atendem às necessidades desses alunos, ou seja, toda uma estrutura que mais favorece a exclusão do que a inclusão dos alunos surdos. (DORZIAT, 2009).

Infelizmente, o que acontece em nossas escolas, segundo Martins (2008, p.92):

Independentemente das condições estruturais da sociedade e dos sistemas educacionais que não favorecem a inclusão escolar e social dos indivíduos, os educadores ainda não se acostumaram a trabalhar de forma cooperativa e solidária, ainda não descobriram o valor e a riqueza da diversidade e das diferenças, ainda não venceram o medo do enfrentamento do novo e do desconhecido.

Nesse sentido, a escola inclusiva deve favorecer a assimilação de conteúdos que estejam vinculados com a realidade social e intelectual de seus alunos e que estejam conectados com os acontecimentos do mundo, a fim de que essas informações possam se tornar em um conhecimento significativo para a sua formação. Assim sendo, estes conhecimentos podem ajudá-los a construir representações e compreensões de mundo.

É neste sentido que a educação inclusiva, atendendo a todos os alunos indiscriminadamente, fazendo da sala de aula um local de aprendizado, onde a heterogeneidade possa servir de cenário e de recurso para o desenvolvimento das práticas educativas, de acordo com as especificidades do alunado. Da mesma forma, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propõe que todas as pessoas, sem distinção de classe social, credo, raça ou necessidades especiais, devem estar nas escolas de ensino regular.

Ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU), à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM). Esse compromisso que o Brasil assume com essas organizações internacionais, tem por prioridade a melhoria dos indicadores quantitativos, e não qualitativos, o que já revela uma preocupação política frente a essas organizações (DORZIAT, 2009, p.66).

Considerando os aspectos, a respeito da demanda que se apresenta ao educador no contexto de inclusão escolar, chamam a atenção o fato de que a diversidade da demanda irá exigir um repertório constantemente atualizado e flexível, em função das necessidades individuais e, principalmente, da interação delas com os recursos que se encontram ou podem ser disponibilizados no ambiente escolar (SEESP, 2006; DORZIAT, 2009).

A exigência de o educador atender às diferentes necessidades dos alunos leva a atentar para a ressalva evidenciada por Ferreira- Brito (2004, p.254):

[...] não se deve falar de escolarização apenas na forma de um discurso genérico das deficiências e dos superdotados sob a terminologia do que se conceitua como necessidades educacionais especiais. Digo isso não porque cada necessidade educacional especial se apresenta de forma singular em função da história particular de cada aluno, mas porque cada categoria de necessidades especiais tem suas peculiaridades e sua própria história social que a torna, assim como torna as práticas educacionais, bastante distinta entre si.

Portanto, incluem-se no grupo dos alunos com necessidades educacionais especiais, segundo a (SEESP, 2006, p. 16):

Aqueles alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, ou limitações no processo de desenvolvimento, alunos com dificuldades de comunicação e sinalização, alunos com altas habilidades/superdotados, alunos com dificuldades visuais e motoras, enfim, alunos que enfrentam limitações no processo de ensino-aprendizagem devido a disfunções ou deficiências tais como: autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros

É, no entanto, que o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com uma mera repetição do conteúdo que está sendo administrado nas escolas regulares, mas deve privilegiar a diversidade de culturas, identidades e a heterogeneidade presente nas salas de aula comum, a fim de que essa riqueza de conteúdos possa funcionar a favor de seus alunos no desenvolvimento das potencialidades de cada um (SEESP, 2006; BRASIL, 2007).

Contudo, para receber essas crianças, isto é, para o atendimento desses alunos com necessidades educacionais especiais no seu entorno, as escolas precisaram se adequar às exigências quanto à estrutura dos prédios das escolas públicas e adaptações para o atendimento da pluralidade educacional. Essas exigências quanto à estrutura dos prédios e adequação para o atendimento estão relatadas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8069/1990, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), pautada na Declaração dos Direitos Humanos (1948) estabeleceu, no seu artigo 58, que a educação de alunos com necessidade educacionais especiais deve acontecer, preferencialmente, nas escolas regulares de ensino. Ainda nesta lei, no artigo 59, estabelece que cabe ao sistema de ensino se adequar para receber esses alunos, eliminando as barreiras arquitetônicas, e dando condições de aprendizado aos mesmos (BRASIL, 1996).

De modo geral, esses documentos apresentados até aqui, procuram oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais as condições para o exercício da cidadania. Porém, sabe-se que as conquistas legislativas, em si, não garantem o pleno exercício da cidadania. São necessárias intervenções do Poder Público e da Sociedade Civil.

Também no aspecto legal, foram publicadas as diretrizes para a educação em âmbito nacional (Resolução CNE/CEB 02/2001), determinando que o atendimento aos alunos com necessidades especiais “deve ser realizado em classes comuns de ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 3).

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo CEE nº 68/2007 (Brasil, 2007, p. 1):

Fixa normas para a educação de todos os alunos no sistema estadual de ensino. O Conselho Estadual de Educação delibera em seu Artigo 2º que a educação inclusiva compreende o atendimento escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e tem início na educação infantil ou quando se identificarem tais necessidades em qualquer fase, devendo ser assegurado atendimento educacional especializado.

A Deliberação CEE nº 05/2000 relata no seu documento que as escolas podem criar “extraordinariamente”, classes especiais, com organização fundamentada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN). Prevê também o atendimento “em caráter extraordinário” em escolas públicas ou privadas, quando houver a demanda de adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover.

Segundo Dorziat (2009 p.69), o estabelecimento de práticas pedagógicas – culturais desde cedo, nos níveis de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, seja fundamental para uma mudança de concepção. A autora diz:

(...) que os alunos precisam estar inseridos em ambientes ricos em trocas de experiência, para que o conhecimento flua e possa fazer aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência, dêem-se as negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério, estaremos promovendo uma pseudoinclusão.

De acordo com Dorziat (2009, p. 69):

Somente se concebe a inclusão como um movimento quando este possibilita o acesso dos alunos a um conhecimento que dê condições de desenvolver as potencialidades desse alunado. Por isso, a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos, independente de suas diferenças, podem ser bons aprendizes, se lhes forem dadas as condições por meio de uma educação adequada.

É preciso que se estabeleçam interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno, e conseqüentemente, aconteçam as negociações em cada realidade. Dorziat (2009) relata que um processo de inclusão viável é aquele que proporciona o enriquecimento humano por meio de aproximação de culturas e de diferentes expressões do pensamento (DORZIAT, 2009).

Sabe-se, no entanto, que no cotidiano de nossas escolas não se tem verificado uma relação professor-aluno e aluno-aluno que dêem conta da diversidade e da pluralidade cultural presentes nessas escolas. Na verdade, o que se encontra, muitas vezes é um projeto político-pedagógico que não atende as especificidades desses alunos, não usando a diversidade cultural recebida como recursos e estratégias de ensino que enriqueçam a prática educativa do professorado. Com isso, as escolas perdem sua função de ensinar a todos os alunos e não cumprem a responsabilidade do desenvolvimento das potencialidades de seus alunos.

Sendo assim, as escolas do Estado de São Paulo têm se organizado para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a propiciar condições necessárias a uma educação de qualidade para todos, contando com o apoio das instituições, órgãos públicos e das entidades privadas. Almeja-se a distribuição ponderada desses alunos para as várias classes do ano escolar, buscando adequação série/ano e flexibilização curricular que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didático-pedagógicos diferenciados em consonância com o projeto político-pedagógico das Unidades Escolares (BRASIL, 2005 e 2007).

Para dar condições de acessibilidade, educação, locomoção e reconhecimento dos direitos de todos, indistintamente, é que surgiram as políticas públicas que defendem e propõem a elaboração de documentos legais oriundos de movimentos sociais e culturais como, por exemplo, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Essa Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002, p.) entende “a língua de sinais (LS) como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com

estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

A regulamentação da Lei 10.436/2002, sucessivamente em seus artigos 2 e 3, entende que o poder público e as empresas devem apoiar o uso e a difusão da língua de sinais e, as instituições públicas e os serviços públicos de saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado às pessoas com surdez, de acordo com as normas legais em vigor (BRASIL, 2002).

Ainda com relação a essa mesma Lei 10.436 (BRASIL, 2002), o seu art.4 determina que os sistemas educacionais federal, estaduais, municipais devem garantir a inclusão nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médios e superiores, o ensino da Língua Brasileira de Sinais como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Continuando especificar sobre políticas públicas que defendem os direitos das pessoas surdas temos o Decreto Lei de Libras. Esse Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2005).

Ainda para fins desse Decreto Lei nº 5.626 (BRASIL, 2005, p.....), considera-se “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Libras”.

Essa mesma Lei 5626/2005, no seu art. 4 descreve sobre a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras. A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ocorrer em curso de graduação de licenciatura plena em Letras-Libras ou em Letras/Língua portuguesa como segunda língua. No art.6, a formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: a) cursos de graduação profissional, b) cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e c) cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005).

Concluindo, para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola deve modificar-se, pautando-se numa educação inclusiva que promova o acesso e a permanência desses alunos nas escolas da rede pública. Além de movimento de inclusão que atenda às potencialidades e especificidades de seus alunos, o sistema educacional de ensino público deve-se pautar por um ensino democrático, no sentido de que haja condições de se

proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais igualdade de oportunidades, a serem feitas por meio de uma proposta que desconstrua as “relações de poder” existentes, mostrando como elas foram construídas. Nessa mudança de paradigma educacional, será proporcionado aos surdos condições de aprendizagem e justiça social verdadeira (SKLIAR, 1998; DORZIAT, 2009).

Para que a sociedade contemporânea continue a promover a justiça social e a inclusão é preciso que essa mesma sociedade e os seus governantes apresentem e elaborem políticas públicas que contemplem a inclusão e a convivência social entre as pessoas, dando condições de acesso à educação básica, à saúde e proponham ações afirmativas que os dignifiquem (CANDAU, 2000).

Com a finalidade de fazer a diferença na educação de surdos, como sujeitos diferentes devido ao uso de uma língua pertencente a sua comunidade – a comunidade surda, mas não incapacitados, deve ver a educação desses sujeitos caracterizada como bilíngue/multicultural, isto é, que valoriza a língua e as culturas surdas (SILVA, 2000 ; SÁ, 2002).

Nesse sentido, acredita-se que a justiça social e a inclusão, segundo Dorziat (2009, p. 11) continuam sendo os grandes desafios da sociedade atual:

E para implementar ações nessa direção, é necessário primeiro desmontar a lógica reforçada pelas políticas que promovem o atual estado das coisas. Ao não fazê-lo, está se contribuindo para a criação de novos grupos de excluídos e está se deixando de possibilitar o estabelecimento de outros mecanismos de convivência social, em que as diferenças sejam consideradas versão mais construtiva.

4- A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA QUESTÃO MULTICULTURAL

Para Sá (2002), o conceito de multiculturalismo, respeitando a etimologia, há a necessidade de se considerar as diversas culturas raciais, de gênero, de classe, sexo e idade, numa perspectiva sócio-cultural, destacando, principalmente, as relações de poder existentes entre seus constituintes. É preciso, também, levar em conta a representação que a classe majoritária tem da classe dominada, na utilização da dialogicidade, no discurso de poder culturalmente arraigado na sociedade e que, portanto, analisa-se como representação da dominação de uma classe sobre a outra.

Segundo Sá (2002), o multiculturalismo compreende a questão da surdez e de toda situação que envolve a história dos surdos, inclusive, a interação entre surdos e ouvintes, com a finalidade de proporcionar o enriquecimento de seus membros, promovendo o intercâmbio de culturas. Propõe, também, promover o desenvolvimento social, político, afetivo e cognitivo dos mesmos, no sentido de eliminar as barreiras sociais, afetivas e comportamentais numa perspectiva sociocultural e antropológica (SÁ, 2002; DORZIAT, 2009).

Lutar pela questão multicultural vai além de uma ação afirmativa em relação aos desfavorecidos ou que foram estigmatizados durante tanto tempo na história de seus antepassados. Não significa, tão pouco, a universalização das minorias culturais, e nem a inserção, na escola comum, de crianças das minorias culturais. Vai muito além de tudo isso. O movimento multicultural deu respaldo para o movimento surdo, ou seja, os surdos, a partir do movimento multicultural, puderam se fazer ouvir, tendo força e voz (MOURA, 2000, p. 64).

Lutar pelo multiculturalismo ou pelo sentido multiculturalista em educação é optar por um ensino que vá ao encontro das necessidades dessas minorias. Escolas que respeitem as especificidades e as diferenças dos alunos, na medida em que os aceitem como pessoas capacitadas a se realizarem como cidadãs, atendendo ao preceito constitucional, segundo o qual participar de um processo educacional é um direito de todos. Como está redigido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996).

Conceituar o multiculturalismo, de acordo com Perlin (1998, p. 57) é:

Falar sobre o reconhecimento do jogo das diferenças que se constroem socialmente nos processos interligados nos diferentes contextos. Muitas vezes, o multiculturalismo se constitui em um fecundo movimento de lutas sociais, de ação cultural de um suposto grupo, que por diversas vezes se sente discriminado, excluído pelos outros segmentos da sociedade por suas peculiaridades.

Nesse espaço multicultural, são deparados os movimentos sociais como negros, surdos, índios, homossexuais, mulheres, judeus, que lutam pelas mudanças propulsoras para que cada pessoa possa conviver com a diferença, que possa fazer valer seus direitos civis, direitos humanos, direito de ser pertencente a minorias lingüísticas, culturais, étnicas ou religiosas em antagonismo aos movimentos dominantes, vigentes, homogêneos. (PERLIN, 1998).

Ou seja, uma educação multicultural, além do domínio no uso das duas línguas, essa deve ser embasada em uma perspectiva multicultural para valorizar, não só a questão lingüística, mas também a questão cultural e as identidades surdas (PERLIN, 1998).

Para Moura (2000 p 66.): “uma visão multicultural implica pensar em diferenças culturais que podem se revelar nos aspectos relacionados aos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais”.

Ao tratar o multiculturalismo como uma questão social em que os grupos e os movimentos sociais buscam eliminar as barreiras que os excluíram da sociedade, mostram-se responsáveis pelo enriquecimento cultural e lingüístico dessa mesma sociedade. Eles determinaram, durante a história, seus valores, costumes e aspectos culturais que estão presentes em nosso cotidiano. Por isso, o multiculturalismo é importante na sociedade atual e deve compreender os temas transversais e o currículo básico das escolas. (SÁ, 2002).

O multiculturalismo como movimento social de lutas dos grupos dos excluídos e discriminados da sociedade deve começar dentro das escolas, onde as tensões se originam e precisam ser eliminadas por meio de uma educação que resgate o aspecto social, histórico e cultural, como um compromisso com a justiça social. Assumindo esse compromisso, o multiculturalismo traz cientistas, autores engajados nesse movimento pelas causas sociais e

que defendem o incremento de ações afirmativas para trazer de volta aos discriminados e menos privilegiados aquilo que lhes foi usurpado (CANDAUI, 2000; SÁ, 2002).

Caracterizar a Cultura Surda como sendo multicultural é antes de tudo acreditar que os surdos compartilham os mesmos espaços físicos e geográficos da comunidade ouvinte, isto é, utilizam-se dos mesmos costumes, dos mesmos vestuários, da mesma alimentação, mas que mesmo assim, conservam as especificidades e a cultura pertinentes ao coletivo de cada comunidade (SÁ, 2002).

Por isso a importância dos alunos com surdez estarem juntos com os ouvintes na escola comum, para que se promovam caminhos diferenciados e enriquecedores na valorização das diferenças. E, ainda, é preciso destacar que somente a língua de sinais, por si só, não dá conta do desenvolvimento cognitivo dos alunos com surdez. É preciso que as escolas estejam estruturadas para recebê-los, e os professores possam ousar em suas práticas educativas propiciando a socialização dos saberes para estes alunos (DORZIAT, 2009).

Ainda, em defesa de uma educação para surdos que os retire do atraso em que permaneceram durante muito tempo, e das experiências negativas de muitos surdos, quando da sua passagem pelas escolas regulares têm levado a uma resistência da comunidade surda em aceitar o tipo de inclusão existente, como se observam nas salas de aula regular (DORZIAT, 2009).

Segundo Quadros (1997, p. 29):

Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança e que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, (...) enfim, devem prepará-los e explicar que não estão diante de uma tragédia, mas diante de outra forma de comunicação envolvendo cultura e língua viso-espacial e, portanto, devem aprender sobre a história da educação de surdos, sobre a comunidade surda e a língua de sinais

Ainda para Quadros (1997), a proposta multicultural na educação de surdos envolve não só o reconhecimento da língua de sinais, mas aspectos como o fortalecimento de uma postura multicultural que admite a existência de semelhanças e diferenças entre os surdos na maneira de agir, no comportamento que assumem perante seus pares, na forma de pensar, e na importância de se reconhecerem como pertencentes a uma comunidade surda com língua, cultura e identidades próprias.

Para Skliar (1998) e Sá (2002), o multiculturalismo na educação de surdos envolve as características comportamentais, a língua, a cultura e as diferentes identidades desses alunos, mas que por estarem reunidos em uma comunidade específica, de um grupo social, são conhecidos como uma minoria lingüística com o direito a serem bilíngües. Ou seja, de terem duas línguas aceitas socialmente: a primeira língua, a língua natural - L1, a de sinais, utilizada pela comunidade surda; e a língua oficial do país L-2, a majoritária, a língua portuguesa escrita.

5- MÉTODO

De acordo com Mezzaroba (2008), no dia-a-dia, associa-se método com organização. Pois bem, na esfera do conhecimento, da investigação (pesquisa), o vocábulo método está associado ao termo metodologia, que é “o estudo dos métodos utilizados no processo de conhecimento” (MEZZAROBA, 2008, p. 49).

A metodologia científica é que vai analisar os métodos e os processos que ensinam a fazer essa pesquisa. Pensando dessa maneira, quais os métodos de que se dispõe para fazer uma pesquisa científica? Será que o método é fundamental para um trabalho científico?

Sabe-se que o método científico é o conjunto de procedimentos e critérios de análise que procura dar sustentação à pesquisa de modo a garantir que os resultados obtidos condigam com a realidade.

Os procedimentos determinados pelo método científico são obrigatórios. Portanto, uma pesquisa só é considerada e os seus resultados aceitos pela comunidade acadêmica se obedecer a esses procedimentos.

Segundo Mezzaroba (2008, p. 50):

O conhecimento científico tem uma característica especial: os raciocínios e as técnicas que utiliza podem claramente ser identificados. Quando sabemos exatamente qual foi o caminho seguido, poderemos proceder com exatidão à verificação dos passos percorridos até o resultado final.

No caso deste trabalho de pesquisa científica, os objetivos de descrever e analisar como os alunos surdos que estão em processo de inclusão percebem a escola de ouvinte, isto é, como os surdos se sentem nas escolas de ouvintes? Como eles têm se adaptado na escola de ouvinte e nas escolas para surdos? Quais as impressões que o aluno surdo tem da escola de ouvinte e da escola de surdo? Como se dá o relacionamento aluno surdo-surdo e surdo-ouvinte? E finalmente, como se dá o processo ensino-aprendizado desses alunos dentro do contexto de inclusão?

Em função desses questionamentos e do referencial teórico (Estudos Culturais), realizamos uma pesquisa qualitativa, com um procedimento de coleta de dados com alunos surdos.

5-1 PESQUISA QUALITATIVA

Esse trabalho empregou a pesquisa qualitativa no campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições relacionados aos estudos culturais e interpretativos (DENZIN N.e LINCOLN, 2008).

A pesquisa qualitativa é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria; e trata-se, basicamente, do conjunto de técnicas adotadas para observação e entendimento dessa realidade. A pesquisa é, assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade (MINAYO, 1996).

A pesquisa qualitativa visa à construção da realidade preocupando-se com os aspectos sociais, em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores significativos e outros constructos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MEZZARROBA, 2008).

Torna-se necessário, na pesquisa qualitativa, citar algumas das principais características que a embasam. Godoy (1995) considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. Nessa perspectiva e dentro dos referenciais teóricos dos Estudos Culturais, os procedimentos não se limitam no uso de técnicas e métodos estatísticos, mas têm como preocupação a interpretação de fenômenos e a atribuição de significados (GODOY, 1995).

De fato, a pesquisa qualitativa não pretende medir ou quantificar os eventos estudados, mas envolver a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, isto é, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

5-2 OS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa sete alunos com surdez²⁰, que conhecem Libras e se comunicam por essa língua, e, cinco deles, são oralizados. Estão com idade entre 14 e 22

anos, são de ambos os sexos, e frequentam, no período da manhã, a escola comum e a escola para surdos, no período oposto. Desses sete alunos, quatro cursam o Ensino Médio no período da manhã, dois frequentam o Ensino Fundamental (6º série/7º ano) e um aluno cursa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município, no período noturno. Esse aluno, no período da manhã, trabalha e, à tarde, frequenta a escola especial para surdos.

Visando o sigilo dos participantes, os mesmos serão denominados pela letra – S (Surdo), seguido da numeração em algarismo arábico, de acordo com a sequência em que foram entrevistados.

O universo estudado foi o de uma sala de recursos multifuncional, localizada em uma escola de surdos, que totalizam sete alunos com surdez.

Os participantes desta pesquisa e que foram entrevistados pela professora regente da sala de recursos que é a pesquisadora estão descritos na tabela abaixo, onde estão discriminadas as características dos mesmos.

A Tabela 1 apresenta os surdos denominados pela letra “S” maiúscula seguida do número de ordem em que cada aluno foi entrevistado, ou seja, S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7 , sendo que cada um desses participantes tinham suas características correspondentes nas colunas dispostas em sequência: idade, curso, escola onde estuda, sexo, perda auditiva e modalidade de comunicação.

²⁰ Alunos com surdez: é importante destacar que esses alunos, sendo oralizados ou sinalizadores, todos eles sabem usar a língua de sinais e se comunicam em Libras na escola especial.

Tabela 1. Características dos participantes entrevistados por idade, curso, escola em que estuda, sexo, perda auditiva e modalidade de comunicação. Na tabela, (D) é ouvido direito e (E), ouvido esquerdo.

Entrevistado S (Surdo)	Idade	Curso	Escola onde estuda	Sexo	Perda auditiva	Modalidade de comunicação
S1	18	Ensino Médio	Escola Estadual	Feminino	Moderada(D) severa (E)	Oralizado
S2	19	EJA	Escola Municipal	Masculino	Profunda nos dois ouvidos	Libras
S3	16	Ensino Médio	Escola Estadual	Masculino	Moderada(D) severa (E)	Oralizado
S4	16	Ensino Médio	E. Estadual	Feminino	Moderada(D) e Severa (E)	Oralizado
S5	21	Ensino Médio	Escola Estadual	Masculino	Profunda (D) Moderada (E)	Oralizado
S6	16	Ensino Fundamental	Escola Estadual	Masculino	Profunda (D) Moderada (E)	Oralizado
S7	18	Ensino Fundamental	Escola Estadual	Feminino	Profunda nos dois ouvidos	Libras

5-3 A INSTITUIÇÃO

A Escola Municipal de Educação Básica Especial (EMEBE) é uma instituição de Educação Especial para o atendimento de alunos com surdez. A mesma atende alunos do município e de toda a região. Os alunos dessa instituição de ensino aprendem Libras e se comunicam por meio dessa língua, sendo ou não surdos, isto é, mesmo aqueles que apresentam algum déficit de audição utilizam-se da Língua de sinais.

Essa instituição de Educação Especial possui parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Surdos, que fornece recursos materiais e funcionários especializados como: uma fonoaudióloga, uma fisioterapeuta, uma professora de teatro e educação física (natação e condicionamento físico), uma psicóloga, além de uma assistente social que realiza visitas nas residências dos surdos e os encaminha para o mercado de trabalho.

Além da parceria com a Associação também possui parcerias com empresas da cidade e com a Prefeitura Municipal que diretamente cede os seus professores para realizarem as atividades educacionais junto aos alunos. Os professores devem passar por um curso de Libras para que possam aprender o básico da língua de sinais e aspectos da história da educação de surdos.

Essa escola foi criada fundamentada no interesse humano, visando uma educação que acredita na capacidade do surdo como indivíduo ético, social, político, histórico e cultural. Para tanto, tem se preocupado com a formação do surdo, com o seu bem-estar e sua felicidade.

5-4 A ENTREVISTA

A entrevista é um dos métodos mais utilizados em pesquisa qualitativa. Estas entrevistas podem ser estruturadas (elaboração prévia de perguntas), semi-estruturadas e abertas (conversação em que o entrevistado pode falar e se expor).

A entrevista deve proporcionar ao entrevistado um bem-estar para que este possa falar sem constrangimento. Segundo Bourdieu (1999), os pesquisados mais carentes geralmente aproveitam essa situação para se fazerem ouvir, levar para outros sua experiência e, muitas vezes, se explicarem, ou seja, construírem seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo.

É importante que o pesquisador adquira confiança prévia de seus entrevistados, para obter resultados confiáveis para uma pesquisa bem elaborada. O pesquisador deve levar em conta que, no momento da pesquisa, estará convivendo com sentimentos, afetos, fragilidades, e, por isso, é necessário todo respeito à pessoa pesquisada. Ele não pode se esquecer que cada um dos pesquisados apresenta particularidades, uma existência singular (GODOY, 1995). Devido a isso, é dever do pesquisador situar o leitor sobre o lugar em que o entrevistado fala, qual o seu espaço social, sua condição social e de quais contextos o pesquisado é originário.

As entrevistas semi-estruturadas, como as deste estudo, combinam perguntas abertas e fechadas, e o entrevistado tem a liberdade de falar sobre o assunto, ou sobre o que lhe foi perguntado. Nesse caso, o pesquisador deve seguir questões previamente elaboradas; e, no ato da entrevista, deixar o entrevistado à vontade, para que possa dar as informações necessárias (MINAYO, 1993). Isto é, a entrevista foi realizada de maneira espontânea, cuidando para que os respondentes pudessem tecer informações sobre um determinado assunto com liberdade.

Segundo Minayo (1993), esse tipo de entrevista é utilizado quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre um determinado tema, como na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais, e na comparação de diversos casos.

As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade podem trazer à tona questões inesperadas para o entrevistador que poderão ser de grande utilidade na pesquisa. Portanto, a entrevista semi-estruturada é um procedimento de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre o entrevistado e o entrevistador (pesquisador) e que deverá ser dirigida por este, de acordo com seus objetivos. Permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre o entrevistador e o entrevistado.

Richardson (1999) esclarece que esse termo entrevista é construído a partir de duas palavras: “entre” e “vista”. “Entre” indica a relação de lugar ou estado, no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e “vista” refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de relacionar entre duas pessoas num determinado espaço e tempo.

Nas entrevistas, fez-se uso de uma filmadora profissional, determinando uma imagem perfeita tendo por foco a localização e a articulação das mãos, para posterior transcrição para o português. As entrevistas foram filmadas em DVD e depois transcritas, garantindo-se registros fidedignos dos relatos dos entrevistados se expressando em Língua Brasileira de Sinais.

Embora, os alunos não tivessem um período de adaptação com a utilização da filmadora, os mesmos não pareceram se intimidar na presença da mesma. A entrevista transcorreu sem nenhum problema aparente.

Bourdieu (1999) sugere alguns cuidados para a transcrição da entrevista, ou seja, uma transcrição de uma entrevista não é um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, pois, o pesquisador precisa apresentar os gestos, os risos, os silêncios do informante durante o processo. Estes sentimentos não passam pela lente da máquina e são muito importantes para a análise feita pelo entrevistador.

Para a realização dessa pesquisa, foram elaboradas 24 perguntas abertas, aplicadas pela pesquisadora em língua portuguesa oral, sendo que os dois participantes oralizados também responderam na língua oral; e por meio da língua de sinais foram entrevistados cinco participantes (três oralizados e dois sinalizadores), que responderam às perguntas da entrevista também por meio da língua de sinais.

As perguntas usadas na entrevista foram as seguintes:

- 1- Você está estudando aqui, comigo, e na escola comum, como você se sente na escola comum. Por quê?
2. Você compreende o que o professor explica em sala de aula? (Se não, como você faz?)
3. O que você tem aprendido na escola comum?
4. Como você se relaciona com os seus colegas na escola comum? (Explicar)
5. Você tem amigos na escola comum? (explicar)
6. Você se relaciona com os professores? Como?
7. E com os funcionários da escola?
8. O que mais você sente dentro da escola comum? Por quê?
9. Por que você, estando em uma escola comum, vem a uma escola de surdos?
10. Como você se sente nesta escola de surdos?
11. Como você se sente em relação aos professores?
12. E em relação aos seus colegas?
13. O que você tem aprendido na escola de surdos?
14. Você tem amigos na escola de surdos? Quem são eles?
15. Você costuma passear?
Com quem você passeia?
Esses seus amigos são surdos ou ouvintes?
16. Eles estudam com você? Onde?
17. Onde sua família quer que você estude?

18. E você, onde você quer estudar? Por quê?
19. O que sua família espera do seu futuro?
20. O que você pretende com o estudo?
21. Até onde você quer estudar?
22. No que você quer trabalhar quando crescer?
23. Você acha que o estudo pode lhe ajudar?
24. O que mais você quer falar sobre os seus estudos?

Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados deu-se em duas fases. Primeiramente, três alunos surdos da sala de recursos multifuncionais (S1, S2 e S3) foram entrevistados pela professora regente da sala que também era a pesquisadora. A entrevista contou com 24 perguntas abertas, foi realizada individualmente e na mesma sala de recursos. As perguntas foram feitas em língua de sinais para o aluno surdo (S2) que também respondeu em língua de sinais; os demais alunos (S1 e S3), nessa fase da pesquisa, por serem oralizados, foram entrevistados em língua portuguesa oral, também responderam oralmente e as suas respostas anotadas em um caderno de campo. Essa primeira fase foi realizada durante o mês de abril de 2010.

Na segunda fase do procedimento, foram entrevistados os outros quatro alunos surdos, obedecendo a sequência: S4, S5, S6 e S7. Foi usada a língua de sinais tanto para alunos surdos oralizados como para os que usam a língua de sinais.

Essa fase do procedimento de levantamento de dados aconteceu no mês de junho de 2010, mais precisamente, no dia 14 de junho, nas dependências da sala de recursos multifuncionais da escola especial para surdos.

Nessa segunda fase, todo o procedimento foi filmado por um profissional competente, pois as perguntas feitas pela pesquisadora, na língua de sinais, também foram respondidas pelos alunos na língua de sinais, não importando a modalidade de comunicação dos mesmos.

O profissional responsável pela filmagem fez uso de uma filmadora e equipamentos profissionais, pois havia a necessidade de que todo o procedimento de filmagem apresentasse uma imagem condizente com o evento focalizando nitidamente os movimentos das mãos, da expressão corporal e facial, com a finalidade da transcrição impecável da língua de sinais para a escrita do surdo.

Depois da filmagem, as respostas foram transcritas para o português com o auxílio de um educador de surdo.

Procedimento de análise dos dados

De posse dos dados da entrevista, fez-se a transcrição para o Português, registrando os depoimentos obtidos. Em seguida, foram agrupadas respostas e definidas categorias a partir da leitura das transcrições das filmagens, com o auxílio de um professor surdo adulto.

Para a análise dos dados, procurou-se estabelecer ligação entre os dados e os referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa, além de focalizar também, os objetivos traçados.

Depois de agrupadas as perguntas por categorias, destacaram-se trechos que constituíam o núcleo central e que respondiam diretamente às questões, isto é, categorias eleitas como: a) a inclusão do aluno surdo, isto é, a visão do aluno surdo sobre esse processo, como ele o está vivenciando; b) a relação aluno surdo-surdo e ouvinte, isto é, como acontece a interação entre surdos e ouvintes na escola comum ou de surdos; c) o que os alunos surdos aprendem na escola comum, isto é, o que os alunos surdos relatam que aprendem na escola comum; d) o que o surdo aprende em escola para surdo isto é, o que os alunos surdos relatam que aprendem na escola para surdos; e) as expectativas da família quanto ao futuro de seu filho surdo, isto é, o que o aluno relata sobre o que sua família espera de seu futuro e f) as expectativas dos surdos quanto ao seu futuro, isto é, quais as expectativas do surdo sobre o seu futuro.

Buscou-se, nesta etapa, ser o mais fiel possível aos relatos dos surdos entrevistados, com o cuidado de levar em conta o referencial teórico que embasou toda pesquisa.

6 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados de acordo com categorias definidas após leitura das anotações no diário de campo e das transcrições das entrevistas filmadas, ou seja, com base nas perguntas definiram-se as categorias: a inclusão do aluno surdo; relação do aluno surdo e ouvinte; aluno surdo e escola comum; aluno surdo e escola para surdo; família e filho surdo; e expectativas do surdo quanto ao futuro.

6-1 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO.

Sobre este tema, os surdos relataram como estão vivenciando o processo de inclusão.

As perguntas para este tema foram:

- 1- Você está estudando aqui, comigo, e na escola comum, como vocês se sente na escola comum. Por quê?
- 2- Você compreende o que o professor explica em sala de aula? (Se não, como faz?)
- 3- O que você mais sente dentro da escola comum? Por quê?

Com base nessas perguntas, definiu-se a categoria: a inclusão do aluno surdo.

QUADRO- 1 A inclusão do aluno surdo.

SURDOS	RESPOSTAS
S1	Depois que percebeu a surdez, começou a frequentar a escola de surdos, e desde então participa das duas escolas, isto é, a escola regular no período da manhã, e a escola de surdos no período oposto, pois tem muitas dificuldades com a língua oral escrita. Na sala de aula não consegue entender o que o professor explica, só copia.
S2	Ficou surdo com seis anos. E desde então começou estudar em escola de surdos. A partir de 2009, frequenta a escola de ouvintes, mas tem muitas dificuldades, porque a professora só fala, fala, fala, e ele não entende nada. Precisa da escola de surdos para entender o que foi ensinado na escola regular. Não tem intérprete na sala de aula regular.
S3	Na escola de ouvintes não consegue aprender nada, precisa de um intérprete na sala de aula, mas não tem, e aí fica difícil entender o que a professora explica. Sente muitas dificuldades na escola, não entende o que os ouvintes falam e eles não conseguem entendê-lo. Tudo muito confuso.
S4	A aluna conta que não entende as explicações do professor porque têm muitas conversas paralelas na sala de aula de ouvintes, e precisa pedir para o professor explicar. Fica desanimada e não pergunta novamente, porque tem vergonha e espera chegar à tarde, quando vai à escola de surdos.
S5	Começou estudar com 16 anos na escola regular. No início sentiu muitas dificuldades e atualmente, frequenta as duas escolas. Quando sente dificuldade pede ajuda aos colegas da classe, eles mostram onde está a resposta e ele copia. Na sua classe não tem intérprete e fica difícil entender a explicação do professor. Busca ajuda na escola de surdos.
S6	Quando pequeno, estudava na escola de ouvintes, não aprendeu nada. Ficava muito nervoso e angustiado. Depois foi para a escola de surdos, começou a aprender a língua de sinais e as palavras em Português. Atualmente frequenta as duas escolas. Agora está melhor, tem intérprete na sala de aula.
S7	Entrou para o processo de inclusão no ano de 2009. No início tudo foi muito difícil, pois não entendia nada do que o professor explicava. O professor ficava de costas, às vezes escrevia na lousa para ele ler. A aluna disse que tem intérprete na sala de aula, por isso ajuda nas suas atividades escolares. A escola de surdos ajuda muito porque a professora da classe auxilia, explica o que ela não entende na sala de aula, aí ela diz que tudo fica mais fácil.

Nos depoimentos de S1, S2, S3, S4, S6 e S7, os surdos relataram que, atualmente, todos eles estão matriculados na escola pública, no período da manhã e também na escola de surdos, no contraturno. Somente, o aluno S2 frequenta a escola municipal no período noturno (EJA)²¹ e no período da tarde frequenta a escola de surdos. Os alunos surdos S2, S3, S4 e S7 frequentam a escola regular desde o ano de 2008, enquanto S6 foi inserido no contexto inclusivo neste ano de 2010.

Pelos depoimentos de S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7, todos eles foram unânimes em relatar as dificuldades que sentem na escola regular quanto ao que é ensinado, e o que se aprende, ou seja, “não aprendem nada”. O surdo S2 relatou que a professora fala, fala, fala, e ele não entende, e que precisa da escola de surdos para poder entender o que foi ensinado na escola de ouvintes. Fala também, da falta de um intérprete da língua de sinais na sala de aula comum, que é o que a legislação estabelece por meio do Decreto 5626/2005, como está não tem condições de aprender as palavras porque não sabe o significado das mesmas em Português. As mesmas dificuldades foram repetidas pelos alunos surdos S3 e S5, isto é quando não conseguem entender o aluno fica confuso ou pede ajuda para os colegas, ou copia.

É importante destacar que a escola regular foi organizada e construída para os ouvintes (Dias, 2001), e por isso, os alunos surdos ou qualquer outro aluno que não proceda dentro dos parâmetros esperados pela unidade escolar vai encontrar dificuldades. Isso acontece porque essa escola, mesmo no século XXI e inserida no processo de inclusão, ainda não se modificou de maneira a ensinar a todos os seus alunos. (PEDROSO, 2001; TARTUCCI, 2005). .

No depoimento de S5, disse que quando começou frequentar a escola de ouvintes sentia muitas dificuldades, na sala de aula e procurava a ajuda dos amigos, e estes lhe mostravam onde estavam as respostas dos exercícios e ele copiava. Segundo Pedroso (2001), esse procedimento é muito comum nas escolas regulares, onde os alunos surdos copiam o conteúdo dado na sala de aula, mas não sabem o que significa, não entendem o conteúdo.

O surdo S6, em seu depoimento relatou que antes de descobrir sua surdez estudava em escola de ouvintes, e não entendia nada, por isso ficava nervoso, angustiado. Ao detectar sua perda auditiva, foi para a escola de surdos, onde aprendeu a língua de sinais, aprendeu a se

²¹ EJA: Educação de Jovens e Adultos: modalidade de educação, para aqueles que não tiveram oportunidade na idade adequada de frequentarem a escola pública (BRASIL, 1996).

comunicar com outros surdos na escola de surdos e depois o significado das palavras em Português. Atualmente, ele disse que se sente bem melhor, porque tem uma intérprete de língua de sinais em sala de aula.

Por esses depoimentos observa-se que o aluno surdo busca o entendimento do que não conseguiu absorver, na escola regular, e por isso, a escola de surdos o auxilia a recuperar o que não atendeu. Um dos alunos surdos (S6) relata que a escola se torna melhor com a presença de o intérprete de língua portuguesa. Todos eles demonstram que querem aprender. Essa atitude revela que os alunos mostram a importância do ensino em suas vidas.

Por sua vez, o relato de S6 mostra que a atuação de um intérprete na sala de aula comum ajuda muito o aluno surdo. O intérprete de língua de sinais, no processo de inclusão, garante o acesso aos conteúdos curriculares, até então negados aos alunos surdos pela escola regular de ensino. As presenças desse profissional e do professor regente bilíngüe tornam-se necessárias e fundamentais para o estabelecimento de uma satisfatória relação professor-aluno surdo, e possibilita o acesso ao currículo que deve ser garantido pelo diálogo com o professor regente e/ou pela mediação do intérprete de língua de sinais (DORZIAT, 2009).

Ainda no relato de S6, ele diz que a escola está melhor porque tem intérprete na sala de aula. Então fica mais fácil para o surdo entender o que está sendo dado, ou seja, esse aluno tem condições de ter acesso ao currículo Dorziat (2009), e isso se torna importante, do ponto de vista cognitivo e social, pois as escolas podem oferecer condições de um ensino de qualidade para o aluno.

No entanto, não é só pela atuação de um intérprete de Língua de Sinais e pela presença dessa língua, na sala de aula, que o surdo estará em condições de aprendizagem, isto somente não é suficiente. Segundo Dorziat (p.56, 2009):

Um dos principais limitadores de uma análise apropriada quanto ao ensino de Surdos está geralmente na falsa ideia de que só o fato de usar a LS na sala de aula, seja pelo professor da sala/escola especial, seja pelo intérprete de LS da sala regular, é suficiente para proporcionar a aprendizagem desses alunos. Em ambos os casos (sala/escola especial ou sala regular), o conhecimento escolar passa pelo crivo do ouvinte que, mesmo sabendo sinalizar, usa na maior parte do tempo a lógica ouvinte para desenvolver conceitos importantes.

É preciso muito mais que a Língua de Sinais (LS) para que o surdo adquira os conhecimentos adequados para sua sobrevivência no mundo. Nesse sentido, a escola deverá também, adequar seu projeto político-pedagógico para receber a Cultura Surda. Tem-se observado nessa década de 2010, muitas iniciativas públicas de adequação curricular, mas essas iniciativas de respeito à diferenças e da necessidade de mudanças no sistema educacional de ensino público, ainda são reprodutoras da hierarquização da classe majoritária quando dão significados aos conteúdos padronizados do ensino, excluindo muito mais do que incluindo (SKLIAR, 1998 e DORZIAT, 2009).

Os depoimentos de S1 e S2 mostram surdos que adquiriram a surdez depois do contato com o Português falado, isto é, estes conhecem ou tem lembranças da língua falada de seu país. Manifestada a surdez, começaram a frequentar as duas escolas; a escola regular e a escola de surdos, com a finalidade favorecer o aprendizado da língua escrita e, portanto, possibilitar o rendimento escolar desses alunos, evitando-se que os mesmos ficassem atrasados em relação aos ouvintes, pois a diferença linguística existente podia causar déficit de aprendizagem (PERLIN, 1998 e GOLDFELD, 2002).

A falta de uma língua compartilhada na escola dificulta a comunicação entre os surdos e ouvintes e entre a escola, impedindo os alunos surdos de interagirem e adquirirem os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. (TARTUCCI, 2005).

Pelos depoimentos acima se pode constatar que o quanto antes a criança surda aprender a língua de sinais, mais cedo ela vai interagir com a família, melhorar sua relação com os ouvintes e com outros surdos, enfim, vai estabelecer uma conexão com o mundo e, portanto, passa a ser valorizado pela sociedade como sujeito capaz (PERLIN, 1998, p.56).

Para que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo, social e afetivo satisfatório tem que, em primeiro lugar aprender a sua língua natural e espontânea; conhecê-la para que a interlocução entre a escola e o surdo, entre o surdo e ouvintes, e, entre seus pares, aconteça de fato. Entretanto, “[,,] o surdo necessita de ambas as línguas para ter um desenvolvimento competente: a língua de sinais para a comunicação entre surdos e a segunda língua para integrar-se à comunidade ouvinte [,,]” (SKLIAR, 1997, p. 143).

A comunicação, portanto, é fator determinante no desenvolvimento do surdo, mas, sem a língua de sinais não é possível uma mediação, uma aprendizagem que possibilite um contexto inclusivo na sala de aula, isto é, para uma aprendizagem de fato só será possível, por meio da língua natural dos surdos (PEDROSO, 2001).

Na ausência da comunicação por meio da língua de sinais, o diálogo entre surdo e o mundo ouvinte não será possível, e assim, “[...] o surdo deve ser exposto o mais precocemente a língua de sinais, identificada como a língua possível de ser adquirida pelo surdo espontaneamente [...]”, conseguindo-se assim, que o surdo obtenha um desenvolvimento integral (PEDROSO, 2001).

Com o relato de S2, que ficou surdo aos seis anos de idade, houve a necessidade de frequentar a escola de surdo, e assim, aprender a língua de sinais e o Português escrito ao mesmo tempo, ou seja, deu continuidade aos seus estudos em uma escola bilíngüe. Dessa forma, desenvolveu ao mesmo tempo a língua de sinais e a língua oral escrita, evitando-se que apresentasse uma identidade deficitária, pois o ensino que recebiam nas escolas de ouvintes não era apropriado aos surdos, mas aos ouvintes. Nas escolas regulares, os surdos recebem mensagens de que não são ouvintes e sim possuidores de uma “patologia”. Por outro lado, na escola de surdos, a identidade surda prevalece porque compartilham atividades com outras crianças e adultos surdos. (MARTINS, 2008).

Segundo Skliar (1998), o modelo clínico-terapêutico apresentado no oralismo sempre considerou a surdez como uma patologia, e, portanto, submetiam os surdos a um tratamento árduo, causando muitas vezes um grande sofrimento para os mesmos. Assim, estes eram obrigados a negar a língua de sinais, sua língua natural, e, com isso o surdo não aprendia, não era visto como aluno capaz de aprender.

Nos depoimentos de S1, S2 e S3, observaram-se as dificuldades destes alunos quanto ao aprendizado da língua oral escrita quando S2 relatou que na sala de aula comum fica difícil entender as palavras, e, por S1 quando relatou suas dificuldades com o Português escrito.

Isso acontece devido ao fato de a escola regular não oferecer aos surdos uma forma real de comunicação, isto é, sem a presença da língua natural do surdo no contexto escolar da sala de aula não acontece a aprendizagem. Segundo Skliar (1997); o oralismo apresentou no ensino dessa clientela uma série de problemas psicossociais que esta abordagem de ensino causou aos surdos, desconstruindo sua identidade, sua subjetividade e conseqüentemente o fracasso escolar.

Segundo Moura (2000, p.139), em relação à vida escolar do surdo:

A escola deve oferecer uma situação onde o surdo possa se construir e se constituir como indivíduo capaz de comunicação, onde ele possa buscar o conhecimento, a compreensão de um mundo, que, em geral, está pouco acessível a ele. Este é também o papel da família, que está cada vez mais passando para a escola esta função da sociedade, mas que no caso do surdo se vê muitas vezes impedida de concretizá-la.

Conforme relatos anteriores dos surdos S4 e S6 disseram ter muitas dificuldades com o Português escrito, por não conhecer o significado das palavras e de suas insatisfações quando o professor “fala, fala, fala”, na sala de aula e não aprendem nada. É o que disseram S4 e S6, que mesmo estando na sala de aula, é como se ali não estivessem, porque são surdos, não ouvem, ou têm deficiência auditiva e o ensino público estadual não usa a Libras na comunicação. Muitos alunos surdos, por essa ausência da língua de sinais na sala de aula comum, desistem de estudar ou desanimam, por causa da dificuldade de aprendizagem do Português escrito. (S2).

De acordo com o que foi relatado pelos surdos com relação à dificuldade com o Português escrito, Quadros (2000) e Oliveira (2002) constataram que essa dificuldade encontrada na escrita e na leitura pelos surdos é decorrente da surdez, pois a não compreensão da língua falada acaba por mudar os sentidos dos sons captados pelo surdo, e assim, não permite que ele compreenda o significado do que foi ensinado. Como declararam todos os surdos entrevistados acima.

A comunicação oral utilizada na escola comum não possibilita que os alunos surdos desenvolvam as mesmas habilidades, porque não é possível aos surdos o aprendizado da língua oral de forma natural.

Segundo Quadros (2006), a comunicação entre a comunidade surda se dá por meio das expressões faciais e corporais e pelo movimento das mãos.

Na escola oralista, observou-se a exclusão e o fracasso do surdo do processo educacional, como foi relatado pelos surdos entrevistados: S1, S2, S3, S4, S5, S6e S7 quando disseram ter dificuldades no aprendizado na sala de aula comum, pois as condições de ensino não atendem às especificidades dessa clientela. Para Quadros (2006), não basta apenas introduzir a língua de sinais nos espaços escolares. Para ela é necessário uma estruturação dos espaços escolares para o acesso dessa clientela, recursos pedagógicos e equipamentos que atendam as especificidades dos alunos surdos, materiais que explorem o espaço visual, estratégias diversificadas de ensino que possibilitem o desenvolvimento desses alunos e uma formação capaz de desenvolver as suas potencialidades, isto é, criar novas estratégias de ensino que assegurem aos alunos surdos usufruírem das mesmas oportunidades dos ouvintes (SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; SÁ, 2002; DORZIAT, 2009).

Diante do que explanado acima, verifica-se que a escola ainda não reconhece as diferenças linguísticas, culturais e sociais, pois continua avaliando os alunos com necessidades educacionais da mesma forma que avaliam os ouvintes, ou seja, continua valendo nas escolas regulares o ensino baseado na homogeneidade, na eugênia²², desrespeitando as diferenças e os diferentes (PERLIN, 1998; DORZIAT, 2009).

Tartucci (2005) fez essa mesma observação que, a metodologia usada pelos professores, no atendimento aos alunos surdos e alunos ouvintes, é a mesma, sendo assim, os alunos surdos não conseguem os mesmos resultados que os ouvintes. Outros autores e pesquisadores também fizeram as mesmas observações, com relação ao conteúdo administrado nas escolas regulares e o rendimento escolar apresentado pelos surdos (PEDROSO, 2001).

As mesmas dificuldades que os alunos surdos relataram na entrevista quanto ao aprendizado na sala de aula e as suas frustrações por não entenderem nada do que é explicado

²² Eugenia: é um termo cunhado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando bem-nascido. Segundo Galton, é o estudo dos agentes sobre o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações.

na sala de aula comum, Pedroso (2001), também observou a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula. Ela verificou que o conteúdo curricular foi transmitido pelo professor no Português escrito e sua explicação foi na modalidade oral (DIAS, 2001). Além disso, o aluno copiou o texto da lousa sem compreendê-lo. Situação idêntica relatada pelo surdo S5 que disse copiar as respostas indicadas pelos colegas da classe.

Sendo assim, todas as dificuldades mostradas ainda permanecem, porque a escola é organizada e planejada para os ouvintes e não para as outras culturas “não ouvintes”. Nesse modelo de escola voltada ao atendimento de um público hegemônico, o aluno surdo é excluído. “É preciso reconhecer o que representam as línguas para os próprios surdos” (QUADROS, 2006).

Pelos depoimentos dado pelos surdos, constatou-se que não basta colocar o aluno surdo na escola de ouvinte, é preciso que os sistemas de ensino assegurem a tais educandos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. (QUADROS, 2006; MARTINS, 2008; DORZIAT, 2009).

Sabendo-se que a escola pública que temos foi criada para atender os alunos ouvintes, entendemos que o movimento pela inclusão dos alunos surdos nessa escola precisa ser repensado, ou seja, ao receber os alunos com necessidades educativas especiais, a escola precisa assumir mudanças; deixando de ser a escola da homogeneidade e para ser a escola da heterogeneidade, isto é, no caso dos surdos, essa unidade de ensino precisa atender esses alunos, privilegiando sua língua natural que é a Libras. Sendo assim, essa escola deixa de ser a escola da discriminação e da exclusão e dê lugar à escola aberta para todos (SKLIAR, 2004; MARTINS, 2008).

É por isso, que a inclusão escolar do surdo só ocorrerá de forma adequada se houver um suporte oferecido para a escola regular. Além disso, os alunos devem ser trabalhados no sentido de aceitarem os alunos com necessidades especiais dentro da sala de aula, propiciando um ambiente socializado e humanitário, aceitando a diferença e os diferentes, e, os professores devem fazer da diferença utilizando-se de estratégias e metodologias que promovam a inclusão desses alunos, como recurso favorável para o enriquecimento do currículo escolar.

Portanto, a escola, como espaço inclusivo, deve promover uma educação de qualidade para todos sem exceção, e, ao incluir um aluno com necessidades educacionais especiais nesse espaço, a escola deve apresentar um projeto político-pedagógico inspirado nos princípios da inclusão, da diversidade, do multiculturalismo, isto é, que contemple as necessidades educativas desse alunado com respeito às suas especificidades, diferenças lingüísticas e culturais.

Segundo Martins (2008, p. 114):

Na escola inclusiva a escolarização do aluno com necessidades especiais é um problema educativo, como é também, a educação/escolarização de outros excluídos: as classes populares pouco favorecidas, a escola rural, a educação de crianças de rua, dos indígenas, dos jovens e adultos analfabetos, e também dos presidiários. Em todos esses grupos há especificidades que os diferenciam, mas há também, um fator comum, que faz as semelhanças: são classificados como minorias, e sofrem exclusão semelhante, antes mesmo do processo educativo.

A preocupação atual quanto à educação de surdos tem sido oferecer aos mesmos as duas línguas concomitantemente (bilinguismo), e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e lingüística da criança surda (QUADROS, 2000). Segundo (Quadros, 2000, p. 27):

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Ainda sobre a diferença lingüística e cultural da criança surda, Quadros (2000, p.27) relata:

Se há um dispositivo de aquisição de linguagem comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência lingüística positiva, visível à criança, então essa deve ter acesso à Libras o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo, devido à falta de audição. A criança surda até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS).

Para tanto, não basta apenas inserir fisicamente o educando na escola, é imprescindível que o governo adote, efetivamente, um olhar para as políticas educacionais inclusivas, ou seja, ações inclusivas e de responsabilidade social que respeitem e atuem na aplicabilidade em defesa dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais; fazendo-se cumprir a Lei que regulamentou a Libras, como língua oficial e o Decreto nº5626/2005 (BRASIL, 2005), e não apenas divulgue por meio dos meios de comunicação que está promovendo a inclusão escolar. (MARTINS, 2008).

Quanto ao ensino da língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Segundo Quadros (2000), tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante de suas experiências naturais. De acordo com Quadros (2000, p. 29), levanta-se a seguinte questão:

Como uma criança surda, filha de pais ouvintes que nunca viram a língua de sinais, não conhecem pessoas surdas e nem imaginam o que fazer para comunicar-se com seu filho, como ela vai adquirir a primeira língua? Esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda, e para o ensino eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua, no caso do Brasil, a LIBRAS.

Sabe-se que o surdo tem capacidade de aprendizagem, pode realizar qualquer tipo de atividade e trabalho, pois são sujeitos capazes e inteligentes. Segundo Skliar (1997) e Perlin (1998), os surdos são pessoas diferentes, porque apresentam língua e cultura diferentes das dos ouvintes, mas podem ter trajetória de vida comum se forem respeitados os seus direitos de cidadão e de serem educados na sua própria língua e cultura. Dessa forma, a criança surda deve ter acesso o mais cedo possível a língua de sinais.

A inclusão escolar só ocorrerá de forma adequada se houver um suporte oferecido para a escola regular. Segundo Martins (2008), isto não é o que ocorre atualmente, portanto, fica difícil incluir “o diferente” em uma sala de ensino regular.

Além disso, os alunos devem ser trabalhados no sentido de aceitarem os alunos com necessidades educacionais especiais, logo que a sala de aula contemple esses alunos, e, os professores e todo o coletivo da escola precisam estar equipados e estruturados para o atendimento desses alunos, e não o contrário, pois assim, estaremos vivenciando um verdadeiro processo de inclusão escolar.

Destacaram-se também, nos depoimentos acima, a importância de outros surdos no seu desenvolvimento cognitivo e social, isto ocorre principalmente devido à construção cultural materializada na língua de sinais. Por meio dessa língua, os surdos se desenvolvem em tempo igual ou semelhante aos ouvintes. Essa compreensão torna-se fundamental na aceitação pelos pais da língua de sinais no desenvolvimento intelectual de seus filhos, e inclusive, na aceitação e compreensão dos pais por terem um filho surdo que pertence a uma cultura diferente da família (PERLIN, 1998 e QUADROS, 2000).

Outro destaque para esta categoria, foi com relação à necessidade de todos os alunos surdos tem em frequentar a sala de recursos, pois buscam ajuda na escola de surdos, uma vez que não entendem o que foi explicado na sala de aula comum. Os alunos surdos, também destacaram que sentem muitas dificuldades na escola, que não conseguem aprender o que a professora explica na sala de aula comum, e por isso precisam frequentar as duas escolas.

Dos sete alunos entrevistados, dois deles declararam que têm professor interlocutor na sala de aula da escola regular – S5 e S7, os outros não possuem professor interlocutor, sendo que o Decreto 5626 que regulamentou a Lei nº 10.346/02, que dispõe sobre a Língua de Sinais é do ano de 2005 e ainda não presenciamos esses profissionais em sala de aula comum das escolas regulares.

6-2 A RELAÇÃO ALUNO SURDO-SURDO E OUVINTE

Sobre este tema os alunos surdos relataram como acontece a interação entre surdos e ouvintes na escola comum e na escola de ouvintes.

As perguntas desse tema foram;

Como você se relaciona com seus colegas na escola comum? (explicar)

E em relação aos seus colegas?

Como você se relaciona com os professores?

E com os funcionários da escola?

Com base nessas perguntas, definiu-se a categoria: relação aluno surdo-surdo e ouvinte.

QUADRO- 2 A relação aluno surdo-surdo e ouvinte

SURDOS	RESPOSTAS
S1	Muita brincadeira, amizade; às vezes, gosta de passear com os amigos ouvintes, mas não é nada sério. Não tem amigos na escola comum, só colegas, muita brincadeira. Conversa pouco com os professores, às vezes brinca com eles. Conversa somente o necessário. Não tem muitos amigos na escola comum, conversa só sobre as matérias.
S2	Com os professores não tem relacionamento, só quando precisa fazer tarefa e provas. Não tem contato com os funcionários da escola.
S3	Na escola conversa sobre as matérias, não tem muita amizade, não conversa muito com os colegas da escola comum. Com os professores, às vezes comenta alguma coisa sobre a matéria, só isso. Não tem contato com os funcionários da escola.
S4	Muita brincadeira, conversas, amizade; às vezes, sai com os amigos da escola. Não é nada sério. Não têm amigos na escola comum, só alguns colegas. Conversa com os professores, às vezes, pede ajuda para alguma explicação, se não entendeu sente vergonha de perguntar. Só isso. Não tem muito contato com os funcionários da escola, pergunta informação e eles dão.
S5	Na escola comum tem alguns amigos, mas não sai com eles, o relacionamento é só lá, às vezes jogam bola juntos. O relacionamento com os professores é legal, conversa com eles, brinca. Eles dão conselhos bons. Com os funcionários conversa com a cozinheira da escola.
S6	Não tem muito relacionamento com os colegas da classe, também não procura conversar com eles. Fica sentado quieto e sozinho. Tem poucos amigos, mas na escola tem a irmã que estuda também lá. Com os professores conversa só o necessário, porque entrou este ano na escola comum e ainda não tem intimidade com os alunos. Não conversa com ninguém, na escola, só quando o chamam.

S7 Gosta de amigos surdos e ouvintes. Gosta dos dois. Com os amigos surdos é fácil a comunicação, gosta de sair com eles, gosta de conversar, brincar. Com o ouvinte, também é bom, pois melhora as ideias. Tem amigos ouvintes na escola comum.
Com os professores conversa pouco, na escola comum. Eles não sabem Libras.
Não conversa com os funcionários porque eles não sabem Libras, e eu sou surda.

Nos depoimentos dos alunos surdos S1, S2, S3, S4, S5 e S6 constataram-se um relacionamento destes com os alunos ouvintes da sala de aula, da escola comum, bem superficial, isto é, para S1, S4, o envolvimento deles se dá com case em brincadeiras, nada sério como foi dito; para o surdo S5, o relacionamento com os ouvintes da sala de aula só acontece no período das aulas, fora dali não há envolvimento entre eles, porque ele não sai. Gosta de jogar futebol com os amigos.

Os surdos S2, S3 e S6 não se envolveram com os amigos da classe, ou seja, eles declararam não terem nenhum envolvimento com os colegas da sala de aula. Somente S7 declarou ter envolvimento com os amigos ouvintes da sala de aula. Isso acontece porque os surdos, no início do processo de inclusão sentem uma mistura de medo e vergonha de se comunicar com pessoas estranhas ao seu convívio, por receio e por não serem compreendidos pelos ouvintes. Medo de serem ridicularizados perante os outros alunos da classe.

Sobre o relacionamento dos surdos com os professores das diferentes disciplinas; os surdos responderam: S1, S2 e S7 disseram conversar pouco com seus professores, apenas quando há necessidade. O aluno S7 declarou que não ter diálogo com os seus professores, porque eles não sabem Libras e ele é surdo.

Para os alunos S3, S4 declararam conversarem com os professores somente sobre as disciplinas e quando necessitam de ajuda, aí procuram conversar com os seus professores, já o aluno S5 disse ter um bom relacionamento com seus professores.

Quando perguntado sobre o relacionamento com os funcionários da escola, os alunos surdos S1, S2, S3 e S4, relataram não terem contato com os funcionários da escola. O aluno S4 respondeu que somente quando precisa de alguma informação que ele pergunta ao funcionário da escola, enquanto S5 disse conversar com a cozinheira da escola, S6 declarou

não conversar com ninguém e S7 disse não ter diálogo com os funcionários da escola porque eles não sabem Libras.

De acordo com os depoimentos dos alunos surdos, o relacionamento surdo-surdo é o que traz mais satisfação, devido à comunicação em Libras e a melhor sintonia entre eles; como foi dito pelos surdos S1, S2, S3, S5 e S6, pois favorece a socialização dos saberes, valores e comportamentos da cultura surda. Pelos relatos dos alunos surdos, compartilhar uma língua é o principal caminho para a construção da subjetividade do indivíduo surdo. É pela língua de sinais que o surdo constrói sua identidade (SOUZA 1998 e PERLIN 1998).

Os relatos mostram a dificuldade no estabelecimento de vínculos, na escola de ouvintes. Há muito menos interações significativas em relação à escola de surdos devido à ausência dessa língua compartilhada.

No depoimento de S4, por ser oralizada apresenta facilidade no convívio com os ouvintes porque pode se expressar na língua oral, conversar e fazer-se entender pelos ouvintes. No convívio com os surdos, também não apresenta dificuldades, pois sabe Libras e se comunica normalmente, portanto, não há empecilho na comunicação com ambos os grupos, devido a sua comunicação em língua de sinais e na língua oral.

Na relação aluno surdo-ouvinte, observou-se uma comunicação eficiente entre os alunos S1, S3, S4, S5 e S6 e os ouvintes, principalmente por esses alunos apresentarem um resíduo auditivo e serem oralizados, o que não se dá com os alunos S2 e S7 que apresentam surdez profunda nos dois ouvidos e se comunicam somente por meio da língua de sinais.

Destaca-se também, entre os alunos S1, S3, S4, S5 e S6 o desenvolvimento cognitivo muito maior, sendo este resultado do resíduo auditivo que possuem e da oralização, isto é, eles têm experiência do som das palavras, dos fonemas, o que ajuda na comunicação com os seus pares, na comunicação com os ouvintes e na escrita.

Outros depoimentos sobre a relação aluno surdo-surdo:

Como você se sente na escola de surdos?

Como você se sente em relação aos professores?

Você tem amigos na escola de surdos? Quem são eles?

Você costuma passear? Esses seus amigos são surdos ou ouvintes?

QUADRO- 3 A relação aluno surdo-surdo

SURDOS	RESPOSTAS
S1	Na escola de surdos, estes se sentem muito bem, eles conversam entre si por meio da língua de sinais, tem mais liberdade uns com os outros. Com relação à professora da escola de surdo disseram ter um bom relacionamento, conversam e contam, às vezes, o que sentem. Disseram ter muitos amigos na escola de surdos. Contam seus segredos, contam piadas, riem e brincam muito juntos.
S2	Na escola de surdos tem muitos amigos, contam piadas e brincam bastante. Disseram que a professora da sala de recursos é legal, ela dá risada com a gente. O ambiente da sala de aula é agradável, pois todos se entendem e falam a mesma língua. Disse que seus amigos na escola de surdos são a Janaína, o Robert, a Joseane e o Uélton.
S3	Disse gostar muito da escola de surdos. É legal na escola de surdos. Na escola de surdos eles se entendem e podem confiar uns nos outros. Eles disseram ter mais liberdade com os surdos do que com os ouvintes. A professora da sala de recursos é boa, ela ensina a fazer as tarefas, e o que não entendeu na sala de aula comum. Disse que seus amigos na escola de surdos são o Robert, a Janaína, o Uélton e a Luciana.
S4	Disse gostar das duas escolas, da escola de surdos e da escola regular. Na escola regular tem os amigos da sua cidade que também saem com ela à noite. Na escola de surdos ela conversa com eles porque sabe a língua de sinais, e por isso não tem problema na comunicação com os surdos.
S5	Disse que professora ensina quando ela tem dificuldades na tarefa. Os amigos da escola de surdos são a Luciana, a Tânia, a Joseane e os Éverton.
S6	Ele disse que na escola de surdos tem muitos amigos, pode jogar futebol com os surdos à noite, na escola de surdos, e gosta muito de conversar com os surdos. Disse que o surdo é amigo. Falou que a professora é muito legal porque ela explica as lições que não entendeu na escola comum. As tarefas ela explica tudo. Disse que seus amigos da escola de surdos são o Uélton, a Fernanda, a Joseane, o Leandro, a Tânia.
S7	Falou que na escola de surdos gosta dos amigos, fala em Libras, brinca bastante, tem muitos amigos lá. Disse que a professora de escola de surdo tira as dúvidas, melhora bastante os estudos e ele precisa continuar seus estudos. Disse que seus amigos na escola de surdos são a Joseane, o Uélton, a Fernanda, o Robert, o Leandro, a Tânia, o Éverton.

Nos depoimentos dos alunos S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7, todos foram unânimes em relatar a boa relação existente entre eles (na escola de surdos), com a presença de brincadeiras, piadas, bom humor e a liberdade que possuem uns com os outros em confiar segredos e intimidades. O relacionamento com o professor da sala de recursos também

demonstrou ser importante e necessário na vida escolar de todos eles, pois revelaram ter necessidade desse profissional, para realizarem suas atividades escolares e para o entendimento das diferentes disciplinas.

O relacionamento entre os surdos também se dá na mediação entre eles e os diversos profissionais que atuam na escola de surdos, procurando desenvolver a afetividade o raciocínio e a expressividade tão importante para eles, principalmente, por meio de atividades teatrais, dança, natação e jogos que proporcionam aos surdos a cooperação, a solidariedade e o companheirismo, obtendo-se como resultado sujeitos mais aptos para conviver em sociedade.

Nesses depoimentos, os surdos S1, S2, S3, S5 e S6 percebem a interação com seus pares, revelando a aproximação entre os mesmos. De certa forma, tendo a diferença como alteridade, demonstra o reconhecimento do outro, que implica também no reconhecimento da igualdade dos sujeitos. Quando num certo ambiente se faz presente a diferença, a alteridade se revela e começa a socialização dos sujeitos, desfazendo-se a opressão e a discriminado. Assim se constrói a identidade dos indivíduos surdos, numa relação do Eu e do grupo, ou seja, a subjetividade desses surdos se dá por meio das relações com pessoas do mesmo grupo (PERLIN, 1998; SÁ, 2002; MARTINS, 2008).

Ainda no depoimento de S7, torna-se evidente a presença da língua de sinais como elemento que mostra a autonomia no pensar e expressar as convicções dos surdos, isto é, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que lhe dá a capacidade de ser e de estar no mundo como pessoa capaz. O surdo não precisa mais reproduzir o “outro” para poder ser, ele já é ele próprio (MOURA, 2000).

Os depoimentos de S7 fizeram-me reportar para a história de Ricardo, relatada por Moura (2000). Essa história de vida de “Ricardo”, tendo uma família de ouvintes passou por todas as etapas de vida por que passou S7, também tendo uma família ouvinte passa pelos mesmos obstáculos, isto é, a não aceitação de sua deficiência como uma patologia e não como uma diferença; as dificuldades com o ensino, na escola pública, que usa a língua portuguesa oral na administração dos conteúdos curriculares, mas mesmo assim, a aluna tem grande força de vontade em persistir assumindo-se como pessoa surda e exigindo a Libras na sala de aula na comunicação com o surdo (MOURA, 2000).

Atualmente, S7 conta com a presença de um intérprete, de um interlocutor, na sua sala de aula, por determinação da Lei, mais precisamente do Decreto nº 5626/05, tornando seu aprendizado mais eficiente, mas ainda não é o suficiente para seu potencial como pessoa surda. Segundo Moura (2000, p.139), especificamente na educação do surdo:

O ensino precisa oferecer uma situação onde o surdo possa construir e constituir-se como indivíduo capaz de comunicação, onde ele possa buscar o conhecimento, a compreensão de um mundo, que, em geral, pouco acessível para ele. (...) Sem o acesso a uma língua que possibilite a intermediação (ponte) entre o surdo e a escola, a realidade só pode ser apresentada de forma fragmentada. A escola, ao negar explicar, ou tornar o conhecimento instrumento de reflexão do surdo a fim de possibilitar sua conexão com o mundo, ela (a escola) não cumpre seu papel, e também, não fornece condições de eliminação da barreira de língua entre a família e o surdo.

Assim, pelo que foi exposto no parágrafo anterior, a escola precisa possibilitar o acesso dos surdos com o conhecimento/saber, isto é, assegurar ao surdo sua conexão com o mundo por meio de sua língua e de sua cultura, para que ele possa conhecer-se como um cidadão pertencente a este mundo, que por muito tempo lhe foi negado. A escola, nesse sentido deve oferecer condições de socialização entre os alunos por meio de uma convivência entre ouvintes e surdos, para que na diferença possam reconhecer-se no “outro” e reconhecer o “outro”, ou seja, sua alteridade. Somente por meio de ações humanitárias entre esses indivíduos é que a sociedade poderá tornar-se mais justa e igualitária, ao assumir a responsabilidade pelo outro oprimido, transformando a sociedade da exclusão e da desigualdade em uma sociedade da inclusão escolar e social (MOURA, 2000).

Para um verdadeiro processo de inclusão que satisfaça as necessidades educacionais dos alunos surdos na sala de aula, vai além do professor interlocutor de Libras, é preciso que a língua de sinais esteja presente nessa sala com professores que se comuniquem com os surdos nessa língua, trazendo para essa mesma escola um projeto político-pedagógico que contemple a cultura surda. Somente assim, os surdos se sentirão presentes nesse contexto escolar e social.

Considerando o aspecto psicossocial, a criança surda somente estará socialmente integrada na sociedade ouvinte se antes, tiver uma identificação bastante sólida com a comunidade surda. Segundo Quadros (2000), se os surdos não apresentarem uma identificação sólida com o seu grupo, ou seja, com a comunidade surda, terá sérias dificuldades, tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis (QUADROS, 2000, p.28).

Como podemos perceber nos depoimentos acima, a comunicação com os ouvintes é difícil para os surdos. Alguns podem fazer a leitura labial, mas nem todos podem fazê-lo; outros recorrem à escrita e à mímica e gestos para facilitar a comunicação. Na verdade, os surdos também sentem a necessidade de estar junto com os ouvintes. Mas de que forma, se eles não são oralizados? Por isso muitos sofrem no relacionamento com os ouvintes, por não entenderem uns aos outros, ou seja, por pertencerem a uma cultura diferente e por apresentarem uma língua diferenciada (MOURA, 2000).

Essa dificuldade de relacionamento surdo-ouvinte acontece na escola de ouvintes, nas salas de aula, onde o surdo se sente excluído por falta da presença de sua língua natural. Com a presença do professor interlocutor, onde e quando esse profissional aparece, fica evidente o acesso do surdo aos conteúdos trabalhados na sala de aula, mas o convívio surdo-ouvinte, a comunicação propriamente dita, só se dá por intermédio da língua de sinais, e, como os ouvintes não sabem se comunicar em língua de sinais, essa relação não acontece.

Assim, a relação entre alunos surdos e ouvintes nem sempre é tranquila. O aluno surdo parece ser acolhido pelos ouvintes, visto com respeito, conta com a amizade dos companheiros e que todos conhecem os sinais suficientes para uma comunicação satisfatória. Nesse ambiente, o aluno surdo se revela um bom aluno, fazendo-se pensar em um ambiente harmonioso, no qual não existem conflitos.

No entanto, segundo Lacerda (2000), se o olhar é apurado é possível perceber nos depoimentos que a língua de sinais é vista como uma língua difícil, trabalhosa para se aprender. Que o amigo surdo é legal, mas que faz coisas estranhas, que frequentemente não são compreendidas pelos ouvintes da classe, e espera-se que o surdo aprenda a falar.

A integração do surdo na sociedade, em primeiro lugar, parece ser uma atividade destinada à cultura oral. Segundo Skliar (1997, p. 65) mostrou que:

A integração social da criança surda começa na aceitação, por parte dos ouvintes, da sua diferença. Isto não significa que o surdo não seja respeitado nesta sociedade porque não tem uma “boa” fala, mas ao contrário, que ele tenha garantido junto aos ouvintes o direito de crescer com outros surdos numa relação de construção cultural materializada na língua de sinais.

O relacionamento entre surdos-ouvintes sofre impedimento devido à comunicação pelo fato de que os ouvintes não têm conhecimento da língua de sinais. Mesmo os surdos oralizados sentem dificuldade de comunicação com os ouvintes, pois a “voz” emitida por eles

sai “artificial” e, com isso; dependendo da pessoa, a comunicação torna-se deficiente se o ouvinte não estiver adaptado com o surdo oralizado (MOURA, 2000).

Os surdos não oralizados apresentam grandes dificuldades em se comunicar com os ouvintes. Sabendo-se que a língua de sinais é essencial a formação de estruturas mentais e superiores para a formação de idéias e pensamentos; no entanto, devido ao fato de o surdo viver em sociedade de ouvintes, este necessita comunicar-se com os mesmos. Para tanto, ele deve, antes de ingressar no árduo e doloroso aprendizado da língua portuguesa, seja ela oral ou escrita, ter um bom entendimento de sua língua natural, e somente depois, adquirir a língua portuguesa na forma escrita (SKLIAR, 1997).

Segundo Moura (2000), o surdo não está no mesmo nível do ouvinte. O mundo está pronto para os ouvintes, mas para o surdo, não. O surdo não tem acesso à mesma forma de comunicação dos ouvintes. A grande maioria dos surdos foi educada na abordagem oralista, por isso, seu caminho é de tristezas e de angústias. Para o surdo, deveria existir uma forma mais harmoniosa no convívio entre o surdo e o ouvinte, porém, no Brasil, isto não acontece, não é realidade. O não falar traz sofrimento ao surdo (MOURA, 2000).

Nesse sentido, a questão da diferença está no cerne do debate ético sobre a exclusão. Ou seja, quem é o outro que me traz insegurança, que é negado pela sociedade e que discursos legitimam a diferença e as práticas de exclusão?

A sociedade em que vivemos ainda é preconceituosa e discriminadora, pois enxerga o “outro” pela anormalidade, pela sua falta. Por exemplo, no caso dos surdos vêem a ausência da fala como empecilho para as suas realizações. Nesse sentido, encontra-se presente a visão dos ouvintes, como classe dominante e, portanto, superiores aos surdos (SKLIAR, 1997; MARQUES, 2004).

Assim perguntamos: Qual o modelo de surdo que os ouvintes têm? São poucos os surdos que servem de modelo, que são bem sucedidos. Então fica evidente a superioridade do ouvinte em relação ao surdo. Atualmente, a tendência é de mudança, mas muito ainda deve ser feito, pois o ouvinte detém o domínio na educação de surdos, sendo a escola que ainda temos prioriza os alunos ouvintes e não está preparada para o atendimento dos alunos surdos, isto é, não está presente na sala de aula a cultura surda e a língua de sinais. É por isso, que os surdos se desenvolvem com essa carga negativa de que eles não são capazes, que o surdo é incompleto e inferiorizado, perante o ouvinte (SKLIAR, 1997).

Ainda com relação à língua de sinais, durante a abordagem oralista, houve a tendência em acabar com a língua de sinais, de eliminá-la do cotidiano dos surdos para que os mesmos fossem oralizados. Nesse período, uma grande opressão contra os surdos, ou seja, os surdos eram obrigados a “falar”, tornarem-se falantes da língua portuguesa e assim, equiparados aos ouvintes. Esse foi um período de grande violência para com os surdos, pois eles sofreram tratamentos contínuos, intervenções cirúrgicas com a finalidade exclusiva para que o surdo falasse, isto é, educar o surdo para falar igualmente, o ouvinte (SKLIAR, 1997).

Na verdade, o surdo precisa da convivência de outros surdos, precisa da essência para dar referência aos significados que constitui sua cultura, sua naturalidade como um povo e os aspectos que tornam este povo diferente de outro povo. Os surdos, enquanto povo surdo tem necessidade da essência cultural que identifica a diferença. Esta essência também se distingue quando falamos de identidade surda (PERLIN, 1998; PERLIN, 2004).

A experiência de ser surdo remete a uma posição que, na realidade, é detentora de um desenvolvimento onde a vida é o espaço que se desenrola na sua realidade sem os problemas que os ouvintes lhe atribuem. As narrativas surdas prosseguem: este ser surdo, esta experiência de ser não tem aquilo de anormalidade que os ouvintes referem constantemente. O erro ouvinte está em colocar o problema na falta da audição e acreditar que a dependência do surdo da audição lhe coloca situações de anormalidade (QUADROS, 2000).

Os ouvintes na sua experiência acreditam ser melhor para o surdo que ele venha a falar e; assim, buscam a possibilidade de expressão da ouvintização. Nesse processo, os ouvintes acreditam que a lógica da civilização é a audição, é o dom da fala, a leitura. Nesse ponto, o ouvinte se converte num “colonizador” que coloca o surdo numa situação de inferioridade, constituído por uma falta, uma “anormalidade” em que o surdo é visto e tido como incapacitado socialmente. Isso acontece em um mundo em que a escrita e o raciocínio que constitui o poder sobre as leis, identidades, representações, determinações são baseadas na fala (PERLIN, 1998 e SKLIAR, 2005).

A concepção desse primeiro estado do ouvinte é a idéia de ausência de audição, a idéia de que o surdo é um selvagem que pode advir da não utilização da fala, da leitura e da escrita na forma do ouvinte. Caso contrário, esse ato remete ao outro uma parte do que reside nele próprio e daí a transferência de atribuir ao outro (ao surdo) algo do que já é simbólico

em si mesmo (a fala). Esta posição não introduz ainda a alteridade de ser o outro diferente (FOUCAULT, 2000; MARQUES, 2004).

6-3 O QUE OS ALUNOS SURDOS APRENDEM NA ESCOLA COMUM

Nestes depoimentos, os alunos surdos relataram o que aprendem na escola comum. As perguntas foram:

O que você aprende na escola comum?

Você compreende o que o professores explica na sala de aula? E como você faz?

Você tem amigos na escola comum? (explicar).

De acordo com as perguntas, definiu-se a categoria: o que os alunos surdos aprendem na escola comum.

QUADRO- 4 O que os alunos aprendem na escola comum.

SURDOS	RESPOSTAS
S1	Na sala de aula, quando não entende vai à sala de recursos da escola de surdos, para a professora explicar e ajudar nas tarefas, porque na sala de aula tem vergonha de perguntar. Fica quieta. Aprende coisas importantes para viver em sociedade. Aprende conviver com os amigos. Na escola comum tem muita brincadeira, nada sério, às vezes sai com eles.
S2	O aluno surdo disse que na escola comum não aprende nada porque a professora só fala, fala, e ele não entende as palavras, não entende as palavras porque é surdo. Não compreende o que a professora explica. Ele não sabe Libras e quando precisa fazer prova, o professor dá a prova para que ele a leve e faça em casa. Assim, ele faz a prova na escola de surdos porque a professora ajuda. Na escola comum não tem muitos amigos.
S3	Na escola comum ele disse que não entende o que a professora explica. E, que sente muita dificuldade com as palavras, que é difícil entender as palavras. Por isso, disse que fica muito confuso na sala de aula da escola comum. Antes, na escola comum, a professora ficava muito brava com ele, porque não fazia certo, e ele não gostava, ficava muito mal, tinha problemas na sala de aula. Agora ele disse que a escola é importante porque aprende as atividades escolares necessárias para a vida. Ele disse que tem amigos surdos e ouvintes, mas gosta de conversar com os surdos por causa da comunicação em Libras.

- S4 Na escola comum ela disse que aprende as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, Inglês, Ciências, Biologia, Física e História. A aluna afirmou que na escola comum tem muito barulho e atrapalha o seu entendimento, pois ela não escuta direito. Pede para que a professora repita as explicações, pede ajuda para que a professora explique novamente. Ela falou que tem bom relacionamento com os colegas da classe.
- S5 Na escola comum, disse que aprende tudo que é importante para a vida, e afirmou que o estudo é importante para ele. Disse que começou estudar em escola comum e se sentia muito angustiado porque não conhecia ninguém. Hoje frequenta as duas escolas. Ele contou que quando não entende o que o professor ensina pede ajuda aos colegas, e eles mostram as respostas para que ele as copie. Diz ter muitas dificuldades na escola comum, mas que esta dificuldade diminui quando está na escola de surdo porque gosta de aprender com a Libras. Diz ter vários amigos surdos e ouvintes, mas não sai de casa porque seus pais não o deixam passear à noite, pois falam que é perigoso.
- S6 Disse que entrou para o processo de inclusão em 2010, e atualmente, frequenta as duas escolas. Quando a professora explica as atividades, na escola comum, disse que não entende, mas, na sala de aula tem uma intérprete que o ajuda, e, por isso fica mais fácil. Ele disse que não tinha amigos, ficava isolado na hora do recreio, ficava sozinho, agora melhorou.
- S7 Começou estudar na escola de ouvintes em 2009, e era muito difícil para ele. Não conseguia entender os professores, eles ficavam de costas para ele, às vezes, escreviam para que ele entendesse. Não conseguia entender, não entendia as palavras, foi muito difícil; por isso disse que precisava da sala de recursos da escola de surdos para entender o que não tinha aprendido na escola comum. Com os amigos ouvintes, no início também foi difícil, a comunicação era e ainda é tudo escrito, pois eles não sabem a língua de sinais. Agora, em 2010, ficou mais fácil porque tem intérprete na sala de aula, então disse que aprende cada vez mais.
-

Pelos depoimentos acima, os surdos S2 e S7 destacaram não entender as palavras e não entender o que o professor fala, pois são surdos profundos. Destacaram também que não entendem o que o professor fala. O aluno surdo S7, ainda relatou que o professor fica de costas, ou às vezes, escrevia para ele entender. Esse procedimento mostra a falta de entendimento dos professores pela surdez, porque eles não sabem ainda como proceder no atendimento de alunos com necessidades especiais, principalmente, no atendimento dos alunos surdo incluídos em sala de aula comum.

Os alunos surdos S1, S3 e S5 não entendem o que é ensinado em sala de aula da escola comum, e que procuram a escola de surdos para solucionarem suas dificuldades e fazerem as tarefas porque não compreendem os professores na classe comum, mesmo sendo alunos oralizados, eles têm dificuldades com as palavras. O aluno S5 disse como não entende o que foi explicado pelo (a) professor (a), pede ajuda aos colegas da sala, e eles indicam as respostas. Depois ele copia. Esse procedimento de copiar as respostas mostra que na sala de aula o surdo ainda é copista, pois não entendendo o que foi ensinado, ele busca as respostas com os colegas sem se entender o conteúdo. Dessa forma, o surdo na sala de aula continua sem assimilar o currículo escolar.

O surdo S6 relatou que no início de sua vida escolar, ingressou em escola regular, na escola de ouvintes e não conseguia aprender nada, por isso ficava angustiado e nervoso. Ele relatou na entrevista que sua professora falou que ele precisava frequentar a APAE. Depois foi estudar na escola de surdos. Esse procedimento do (a) professor (a) mostra total desconhecimento sobre a surdez e mesmo sobre alunos com necessidades especiais. Mostra desconhecimento sobre a oralidade para o aluno surdo e ainda sugere que o aluno possui uma patologia que ela desconhece, prejudicando-o na sua trajetória escolar. Hoje esse aluno, frequenta as duas escolas, e tem demonstrado ser ótimo aluno, ter boas notas e ter bom relacionamento com seus colegas.

O aluno S6 também destacou a importância do intérprete na sala de aula para o entendimento do conteúdo na escola comum, tornando mais fácil o aprendizado escolar e o acesso ao currículo, mas somente isso não é suficiente para o aprendizado escolar desses alunos. Eles, os alunos com necessidades educacionais especiais, necessitam de um sistema e de um currículo que realmente privilegie as diferenças, mostrando a riqueza de um ensino baseado na heterogeneidade e no multiculturalismo. Esses alunos precisam ter na escola regular e nas salas de aula sentir e aprender com o surgimento da diferença como condição básica para a convivência de múltiplas identidades nestes novos “mapas culturais” (MOURA, 2005).

Segundo Martins (2008, p. 111):

Um dos elementos presentes no cotidiano escolar é a linguagem. Ela é um dos componentes mais ricos do cotidiano das pessoas, presente constantemente na sociedade, nas interações com o outro. E é na partilha, na troca, no contextualmente situado que a linguagem ocupa um espaço privilegiado no cotidiano do indivíduo. Isso porque os processos humanos das vivências cotidianas são, fundamentalmente, formados pelos recursos mediacionais, que empregam especialmente a linguagem, e que estão incorporados na ação humana, nos comportamentos dos indivíduos.

Na fala do aluno S6, fica explícita a importância da língua de sinais, como primeira língua do surdo; e, esta está associada ao desenvolvimento cognitivo do mesmo. O nervosismo, e os problemas de ordem emocional dito por esse aluno mostram as dificuldades que os surdos enfrentam quando estão incluídos na escola regular e que dificultam seu processo de ensino-aprendizagem. E, é na interação destes com os ouvintes que se dá a mediação linguística responsável pela troca de experiências no cotidiano escolar entre seus representantes (DORZIAT, 2009).

A interação de surdos com outros surdos e de surdos com os ouvintes sofrem com a comunicação entre os mesmos, pois para os ouvintes a utilização da língua de sinais é difícil, e, por outro lado, o uso da língua Portuguesa pelos surdos na forma oral torna-se impossível, já que são surdos. mesmo o surdo oralizado sofre com a língua Portuguesa na forma oral, apresentando muitas vezes uma fala artificial de difícil entendimento pelos ouvintes, sendo assim, Muitas crianças surdas recebem tratamento psicológico-terapêutico porque acreditam que a mesmas possuam distúrbios neurológicos (FERREIRA-BRITO, 1993 e DORZIAT, 2009).

Na verdade, os problemas como o nervosismo, a insegurança apresentada pelos surdos são originários da precariedade na comunicação, ou seja, a diferença lingüística entre ouvintes e os surdos. Muitos casos de retardamento mental em Surdos são detectados como consequência de um input lingüístico inadequado (DORZIAT, 2009).

É pela linguagem que o sujeito se apropria do conhecimento se desenvolve, construindo seu próprio conhecimento e apropriando-se do significado das palavras (VYGOTSKY, 1994). Quando se tratando do cotidiano escolar, na interação com os ouvintes e outros surdos, estes se desenvolvem criando expectativas na convivência com o “outro”. Essas relações que fazem parte dos espaços escolares incluem a realidade dos alunos e devem fazer parte da formação profissional dos docentes, capaz de respeitar as especificidades e as diferenças dessa clientela, que ao promover a melhora no rendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e contemple o desenvolvimento cognitivo dos mesmos (MARTINS, 2008; DORZIAT, 2009).

Os contextos interacionais dão, portanto, significado ao cotidiano; é nele que os indivíduos criam e negociam a ordem social, nos contextos específicos de suas experiências cotidianas, e onde a palavra, ou as linguagens tornam-se fundamentais (MARTINS, 2008).

Pelo exposto por Vygotsky (1994) e DORZIAT (2009), a linguagem é condição fundamental para o êxito de todos os alunos, no caso dos alunos surdos, visando o melhor aproveitamento desses alunos, o educador deve pautar seu trabalho em uma pedagogia ativa²³, perceber e trabalhar com a multiplicidade de ocorrências e fenômenos que ocorrem no espaço escolar a fim de trazer para a realidade da escola tudo que estiver dentro e fora do cotidiano escolar e não-escolar, além de trabalhar a heterogeneidade e a multiculturalidade (SÁ, 2002).

A pessoa com necessidades educacionais especiais é sujeito do processo de inclusão e segundo teóricos do desenvolvimento, como Vygotsky, Piaget e Wallon, as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, mudando que em alguns casos, os aspectos sociais de aprendizagem favoreçam alguns e prejudicam outros, de acordo também, com os aspectos vivenciais e educacionais (MARTINS, 2008).

No caso de alunos com necessidades educacionais especiais, eles se diferem em rapidez, alguns são concentrados, outros nem tanto, alguns são rápidos nas respostas outros não, e outros se cansam rapidamente. Assim, a rotina da escola deve ser organizada de um modo que as características próprias de cada, seu ritmo de aprendizagem sejam respeitados.

²³ Pedagogia Ativa: pedagogia da Escola Ativa de Piaget

Ou seja, o cotidiano escolar é impregnado de situações diversas que se entrelaçam constantemente e por isso, devem-se aproveitar esses momentos e dar significados a eles, interagir com outros conteúdos escolares, favorecendo a interdisciplinaridade²⁴ o processo de ensino e aprendizagem.

Com base dos depoimentos dos alunos surdos S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7 e relacionando aos teóricos estudados acima, conclui-se a importância da língua de sinais – a Libras para a vida escolar do surdo, na assimilação do currículo, mas o processo de inclusão vai mais além, é preciso “acreditar” que a criança possa superar sempre seu estágio de desenvolvimento e aprendizagem, bastando, para isso, que sejam criadas pela escola condições curriculares adequadas e que os educadores possam fazer a diferença na vida desses alunos.

Nesse cenário de transformações e mudanças, refletem-se as discussões acerca do currículo. Nesse sentido, o que ensinar num cenário multicultural? Quais conteúdos, métodos e avaliações eleger para incluir nos currículos? Assim, segundo Lunardi (1998), diz sobre as possibilidades de se construir um currículo que celebre a diferença e as diversidades culturais desses sujeitos; e, portanto, de construir uma educação que permita aos/as surdos/as serem agentes de sua própria educação, ou seja, de uma educação multicultural.

Com o intuito de se abordar um currículo para o surdo, Apple (1997), ilustra uma forma de conceituar o currículo como “um conhecimento oficial”, que segundo (APPLE, 1997, p. 25)

Analisa as disputas acerca do currículo, ensino e política, numa variedade de níveis e aponta as possibilidades na situação atual. Ele argumenta que as forma de currículo, ensino e avaliações nas escolas são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos. Este acordo é sempre frágil, sempre temporário e está constantemente sujeito às ameaças. Haverá sempre brechas para a atividade contra-hegemônica.

²⁴ Interdisciplinaridade: é um dos desafios da educação para o século XXI – superação da fragmentação.

Segundo Dorziat (2009), trabalhar o Currículo na educação de Surdos sempre significou desenvolver estratégias que os tornassem mais aceitos socialmente, isto é, que os fizessem parecer mais com os ouvintes. As discussões em torno do Currículo passaram distante dos debates educacionais realizados na educação de Surdos (DORZIAT, 2009, p.46).

A educação praticada pelo sistema educativo vigente no Brasil ainda reproduz o ensino praticado por uma classe dominante; e, portanto, padroniza o currículo de acordo com o que essa classe prioriza, ou seja, esse sistema educacional não está adequado para receber os diferentes, os excluídos (pobres, negros, indígenas), em seu entorno. O que o sistema de ensino até agora proporcionou foi uma forma de legalizar a exclusão, garantindo a “todos”, indistintamente, o direito de frequentar a escola, sem dar condições para tanto (SKLIAR, 1998).

Situando o currículo na educação de surdo e o processo de ensino aprendizagem dessa clientela, Skliar (1997, p. 6), diz:

Que se o critério para afirmar a singularidade educacional desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem; então, não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se acredita que a eficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social vulgar processo clínico.

Contudo, o que presenciamos nas escolas regulares de ensino público ainda, não condiz com as necessidades dos surdos, pois se estão sendo incluídos nas escolas regulares é preciso também incluir nos currículos a diversidade linguística e a cultura surda para que possam realmente, tornarem sujeito de um processo em construção, porque da forma como está acontecendo a inclusão em nossas escolas, é uma falso processo (SKLIAR, 1998).

Assim, enquanto a escola estiver desvinculada das práticas curriculares em que a diferença seja enriquecedora, promotora da criação de novos conhecimentos, essa instituição continuará perpetuando a exclusão, o preconceito e a discriminação social, pois na educação de surdos, não basta apenas, colocar na sala de aula a língua de sinais, seja pelo professor da sala de aula, seja pelo intérprete, é fundamental também, que além da língua de sinais é importante considerar um currículo que contemple a política da diferença, que desmistifique as construções discursivas recheadas de estereótipos (DORZIAT, 2009).

Quanto à educação de surdos nos dias atuais, de nada adianta dizer para o Surdo que ele não é inferior ao ouvinte, que este é um discurso de poder da classe dominante ouvinte aos dominados, ou que os Surdos, historicamente foram marcados pelo estereótipo do “anormal”, do “deficiente”. A educação do século XXI exige um novo redirecionamento da escola, dos professores ouvintes, dos intérpretes e dos instrutores Surdos. Segundo (DORZIAT, 2009, p. 58):

É preciso assumir atitudes que façam com que eles se percebam participantes dos processos educacionais, que sintam que a escola pode se transformar em local de cidadania. O respeito à diferença é que poderá proporcionar aos surdos a aspiração de desenvolver-se através dos estudos, como meio de socialização e de formação humana, nos aspectos também cognitivos.

De acordo com o que foi explicitado pelos teóricos citados acima, torna-se de fundamental importância a presença de um ensino de qualidade, atuante e voltada para as necessidades das crianças surdas. A escola deve privilegiar um currículo aberto às diferenças linguísticas e culturais existentes entre os ouvintes e os Surdos, buscando enriquecer esse currículo com essa heterogeneidade onde todas as crianças saem ganhando em socialização de saberes e valores humanos e sociais (DORZIAT, 2009).

A integração da criança surda começa na aceitação, por parte dos ouvintes, da sua diferença. Isto não significa que o Surdo não seja respeitado nesta sociedade porque não tem uma “boa” fala, mas ao contrário, que ele tenha garantido junto aos ouvintes o direito de crescer com outros surdos numa relação de construção cultural por meio da língua de sinais e da interação com os ouvintes (MARTINS, 2008).

6-4 O QUE O SURDO APRENDE EM ESCOLA PARA SURDO

Sobre este tema os alunos surdos relataram o que aprendem em escola para surdos. As perguntas selecionadas para este tema foram:

Por que você estando em escola comum, vem para a escola de surdos?

Como você se sente na escola de Surdos? O que você aprende na escola de surdos?

Com estas perguntas, definiu-se a categoria: o que o aluno surdo aprende na escola para surdos.

QUADRO– 5 O que os alunos surdos aprendem na escola para surdos.

SURDOS	RESPOSTAS
S1	<p>Disse que vem para a escola de surdos pedir ajuda e mais informação (conhecimento), disse que sempre frequentou a escola de surdos e a escola regular, ao mesmo tempo, desde que ia para a creche. No período da manhã, ia para a creche, e no período oposto frequentava a escola para surdo</p> <p>Na escola de surdo disse sentir-se bem, conversa com os surdos, tem bastante liberdade de conversar com todos eles.</p> <p>Na escola de surdos disse que aprendeu a ler e a escrever e a falar direito, porque teve a atuação de uma fonoaudióloga. Disse também que aprendeu tudo nessa escola, aprendeu a se comunicar com os surdos. Aprendeu a Libras.</p>
S2	<p>Disse que foi para a escola de surdos fazer as suas atividades escolares. A tarefa que ele não consegue fazer, vai para a escola de surdos e a professora explica tudo em libras, aí ele entende e faz as lições.</p> <p>Na escola de surdo, ele disse que é boa para ele, porque lá ele pode conversar com seus amigos surdos e eles se entendem. Diferente da escola de ouvintes que eles não o entendem.</p>
S3	<p>Na escola de surdo, disse que é muito bom, ele aprende fazer a lição que não aprendeu na escola de ouvintes.</p> <p>Ele vai para a escola de surdos, no período da tarde, faz a tarefa, a professora explica quando ele não sabe. Na escola de surdos, também disse que aprende várias coisas importantes, faz curso de panificação, tem teatro, tem atendimento com a fonoaudióloga e com a psicóloga. Elas o ajudam bastante.</p> <p>Na escola de surdos tem amigos que conversam em libras.</p>
S4	<p>Ele disse que vai à escola de surdos, no período oposto ao da escola comum. Disse que começou frequentar essa escola de quando perdeu a audição de um dos ouvidos.</p> <p>A aluna disse precisar da escola de surdos porque não consegue entender o que a professora explica na sala de aula comum, devido às conversas paralelas dos amigos, então precisa perguntar 1,2 ,3 vezes para o professor. Muitas vezes as dúvidas só são resolvidas na escola de surdos. Também tem aulas de culinária, de teatro, natação e atendimento com psicóloga.</p>

Ela se sente muito bem na escola de surdos, fica mais tranquila.

- S5 O (a) aluno (a) tem muitas dificuldades na escola regular e preciso da escola de surdos para diminuir essas dificuldades, pois aprender com Libras é mais fácil. Na escola de surdos tem aula de teatro, faz natação e também joga futebol com os amigos surdos.
Na escola de surdos tem vários amigos.
- S6 Neste ano de 2010, começou estudar na escola comum, mas continua estudando na escola de surdos, porque quando não consegue fazer as tarefas, a professora explica. Ai ele (a) entendo tudo.
Na escola de surdos ele (a) aprende as coisas que não consegue entender, também aprende muitas coisas na escola de surdo, aprende a língua de sinais.
- S7 Vai à escola de surdos porque precisa que a professora explique o que não entendeu na escola comum. Tem dificuldades com as palavras e a professora da sala de recursos explica o significado das palavras em Libras.
Na escola de surdos tem os amigos surdos e que eles se comunicam em Libras.
-

Todos os alunos surdos S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7 destacaram que a escola para surdos foi/é muito para suas vidas, porque lá eles (as) aprenderam a Língua de sinais, aprenderam a se comunicar com outros surdos e se descobriram como pessoas capacitadas. S1 destacou a comunicação com outros surdos foi muito importante para ele (a) e que aprendeu a Libras.

Nos depoimentos acima, o aluno S6 diz ter sido incluído neste ano de 2010, e frequenta as duas escolas, isto é, a escola comum no período da manhã, e a escola de surdos, no período contrário. Com a inclusão disse que precisa da sala de recursos da escola de surdos para a realização das tarefas, porque nela a professora explica aquilo que não entendeu na escola regular e; portanto, pode realizar suas tarefas.

Todos os alunos relataram que precisam da sala de recursos para a realização de suas tarefas que trouxeram da escola regular, e que as dificuldades que tiveram, na explicação do professor da escola de ouvintes, serem solucionadas com as explicações em Libras realizadas na escola para surdos, pelo professor da sala de recursos multifuncionais. Assim, as dificuldades dos alunos surdos nas escolas de ouvintes são oriundas da comunicação, da diferença linguística, porque as explicações são realizadas na língua oral e não na língua

espaço-visual (do surdo). Por isso, estes alunos entrevistados relataram a necessidade de ajuda para realizarem suas atividades diárias.

Nos depoimentos dos alunos surdos S1, S3, S4 e S5, relataram a importância da escola regular na sua vida escolar quando lá aprendem as disciplinas de Português, Matemática, Inglês, História, Ciências, Biologia e Física, e que elas são fundamentais para suas vidas. O (a) aluno S1 na sua entrevista disse que aprende as coisas importantes para se conviver em sociedade, ou seja, os alunos consideram o estudo importante para suas vidas, por isso vão à escola e lá aprendem e buscam o conhecimento de que necessitam.

O aluno surdo S1 busca, na escola de surdos, complementar ainda mais seus conhecimentos, pois sente a necessidade de obter mais informações, mais conteúdos importantes para sua vida escolar. Além disso, em seus depoimentos declarou sentir-se bem na presença dos alunos surdos, da liberdade de comunicação e da aprendizagem em libras.

Os surdos S3 e S5 em seus depoimentos disseram, além das atividades diárias na escola de surdos como a realização de tarefas, disseram ter aulas de culinária, natação, teatro. Também possuem atendimento constante com uma fonoaudióloga e uma psicóloga que os ajudam nas atividades com a língua portuguesa e na resolução de problemas oriundos do relacionamento afetivo, emocional e familiar.

O atendimento educacional especializado para o ensino de Língua portuguesa que acontece na sala de recursos multifuncionais pretende possibilitar condições de abstração de conceitos dessa língua, por meio de uma pluralidade de discursos contextualizados atendendo as especificidades educacionais desses alunos surdos. Nesse sentido o professor da sala de recursos visa explorar figuras, gravuras e toda espécie de textos visuais, focalizando o estudo da língua nos níveis morfológico, sintático, semântico e a significação das palavras nos diferentes tipos textuais (MEC/SEESP, 2007).

O aluno S4 relatou as dificuldades de aprendizagem existentes na escola de ouvintes, por causa do barulho, das conversas dentro da sala de aula, as quais interferem e muito nas explicações do (a) professor (a), pois com o barulho não consegue entendê-las. Mesmo perguntando, as dúvidas permanecem, e só são solucionadas na sala de recursos da escola de surdos.

Todos os surdos: S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7 em seus depoimentos disseram interagir melhor com seus pares, gostam de se relacionar, pois se sentem à vontade, maior liberdade,

maior possibilidade de comunicação entre eles. Isto porque são falantes de uma mesma língua. A facilidade em Libras, a fluência nessa língua faz o surdo ter maior segurança e confiança na comunicação entre seus pares (DIAS, 1999; PEDROSO, 1999).

O atendimento educacional especializado em Libras dá condições ao aluno surdo de melhor aprendizagem do conteúdo da escola comum, e, ao aluno com surdez o processo de ensino-aprendizagem em Libras dá maior segurança e motivação para esse processo.

Todos os alunos surdos, em seus depoimentos disseram da importância da escola de surdos para ajudá-los nas suas atividades escolares e da necessidade dessa ajuda, da explicação do professor (a) da sala de recursos multifuncionais para a compreensão dos conteúdos escolares, já que na escola regular apresentam muitas dificuldades.

Essa facilidade na comunicação e na satisfação de estarem na presença de outros surdos traz mais segurança, maior expressividade e confiança entre eles, além de relatarem os acontecimentos diários, ou seja, os surdos expressam a sensação de liberdade com seus pares, e isto é compreensível, pois sendo falantes de uma mesma língua eles sentem-se seguros, descobrem-se, e encontram-se na comunidade surda, no seu grupo social. Na comunidade surda, os surdos encontram o “acolhimento”, tem a sensação de pertencimento, de identificação, ou seja, com os seus pares, os surdos constroem sua identidade surda e podem interagir uns com os outros propagando sua cultura e o comportamento dos sujeitos surdos (MOURA, 2000).

Segundo SKLIAR (2005, p.27):

A identificação das crianças surdas com seus pares ou com os surdos adultos está no fato de eles possuírem a potencialidade da aquisição da língua de sinais. Por isso, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade onde estão presentes, também, sua língua, sua cultura e suas identidades. A afinidade e a identificação entre os surdos tornam - se inevitáveis, pois a surdez os identifica.

Com a legislação vigente no país, em se tratando de pessoas com necessidades educacionais especiais; muito se fala sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade e no ensino público, mas ainda esse processo não aconteceu em nossas escolas públicas, pois o que está acontecendo, ainda, é somente a inserção dos mesmos nas escolas regulares. Apesar da lei vigente no país, por meio do Decreto 5626 (BRASIL, 2005) que regulamentou a Lei de Libras, serem uma determinação política pública, no entanto, ainda não consta realidade das escolas regulares, e assim sendo, sem a presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula comum, os surdos não encontram condições de aprendizagem (BRASIL, 2005).

6-5 AS EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA QUANTO AO FUTURO DO FILHO SURDO

Sobre este tema, os alunos relataram aquilo que seus familiares esperam deles com relação ao seu futuro. As perguntas selecionadas para este tema foram:

Onde sua família quer que você estude? O que sua família espera do seu futuro?

Com estas perguntas, definiu-se a categoria: as expectativas da família quanto ao futuro do filho surdo.

QUADRO- 6 As expectativas da família quanto ao futuro de seu filho surdo.

SURDOS	RESPOSTAS
S1	O aluno surdo disse que sua mãe quer que ele termine o ensino médio na escola comum, faça uma faculdade, mas que continue na escola de surdos porque ajuda na sua aprendizagem. Quanto ao seu futuro ele disse que sua família quer que ele faça uma faculdade de Letras/Libras, <i>pois tem conhecimento da língua de Sinais, e no futuro quer trabalhar com o surdo.</i>
S2	Ele (a) que a família não pensa muito no seu futuro, eles não dizem nada. Eles só querem que ele termine os seus estudos na escola comum.
S3	Ele (a) disse que sua família quer que termine o ensino médio e comece a trabalhar logo. Seus pais querem que ele (a) continue estudando na escola comum e na escola de surdos.
S4	Disse que sua família quer que ele termine os estudos até o ensino médio. Ele (a) também quer estudar até o ensino médio e depois, disse que quer trabalhar com informática. Seus pais o (a) apóiam, e também querem que ele (a) trabalhe, quando terminar o ensino médio, e faça cursos de informática. Ela disse que seus pais, enquanto ele (a) não termine o ensino médio, que continue estando nas duas escolas.
S5	Seus pais querem que ele (a) termine o ensino médio e depois comece a trabalhar. Por enquanto não tem vontade de fazer faculdade quer ganhar dinheiro.
S6	Sua mãe quer que ele (a) continue estudando nas duas escolas até terminar o ensino médio. Depois quer que ele faça uma faculdade, só que não sabe qual.
S7	Sua família quer que ele (a) continue estudando nas duas escolas, na escola comum e na escola de surdos até terminar o ensino médio. Para o futuro está pensando em ser intérprete de língua de sinais, pois na sua religião os seus amigos aprendem Libras para interpretar e ajudar os surdos.

Pelos depoimentos acima dos alunos surdos, somente S1 e S6 pretendem fazer uma faculdade. Os mesmos querem continuar estudando nas duas escolas por determinação dos pais também. Somente S1, sabe qual curso fazer. A referida aluna é fluente em Libras e gosta da convivência com os surdos, e por isso, quer fazer faculdade de Letras/Libras. O aluno S6, ainda, não sabe qual curso pretende fazer.

Os alunos surdos S3, S4 e S5 querem terminar os estudos até o ensino médio e no momento não querem fazer faculdade. Com isso, eles pretendem trabalhar. O aluno S7 quer ser intérprete de língua de sinais, por influência da religião.

No depoimento do surdo S2 visualizamos a distância da família do surdo com relação ao seu futuro quando ele diz que seus pais nada falam a respeito, só querem que ele termine o ensino médio.

Nos relatos dos alunos surdos verifica-se pouco interesse destes em relação a um futuro com mais estudos, e a realização de uma faculdade como querem os ouvintes da mesma faixa etária. Provavelmente, isso esteja relacionado com a pouca expectativa dos surdos num futuro melhor, e também se observou a baixa auto-estima dos mesmos quanto à continuação dos estudos superiores, pois muitos deles têm enraizado dentro de si a incapacidade e a ausência da fala e da audição como empecilho para a continuidade dos estudos, e principalmente entre os surdos profundos, nota-se o medo da língua oral escrita.

Pelos relatos dos alunos surdos S1, S3, S4, S6 e S7, os pais destes alunos entendem a necessidade dos mesmos em dar continuidade aos estudos, na escola de surdos, pois sabem das dificuldades dos mesmos em relação à língua oral, na modalidade escrita; e a continuidade no aprendizado da língua de sinais como sua primeira língua.

Pelos depoimentos dos alunos surdos, muitas das dificuldades e das alegrias nos relacionamentos com seus familiares são linguísticas, ou decorrentes do descrédito na pessoa com surdez, como o medo do filho enfrentar as situações do cotidiano. Moura (1998), já apontava que a comunicação entre a família e o surdo sempre foram os maiores desafios dos quais decorre uma trajetória de frustrações e de dor na vida dessa pessoa.

Segundo os dados estatísticos, somente 4% a 5% das crianças surdas nascem e se desenvolvem em seus primeiros anos de vida, dentro de uma família com pais surdos. Assim, essas crianças surdas, filhas de pais surdos têm condições de fazer parte de uma mesma comunidade linguística e da mesma cultura (MARTINS, 2008).

No entanto, a maioria das crianças surdas – de 95% ou 96% (Martins, 2008)- não tem a mesma possibilidade que os filhos de pais surdos, como no caso de S1, S2 e S7, pelo contrário, essas crianças crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece, ou, se conhece, rejeita a língua de sinais. (S1), S2) e (S7)

Quando a criança surda nasce em uma família ouvinte, esta não está preparada para recebê-la, então, esse nascimento pode vir acompanhado de muitas decepções e angústias. Às vezes, passam-se anos e a família não aceita o filho por ele ser diferente daquilo que se considera “normal”. Durante a trajetória de vida dessa criança, presenciam-se relatos de rejeição, solidão e estigmatização provocados por estereótipos de discursos narrativos de poder da classe dominante sobre a dominada, como discutido por Skliar (1997) e revelado em alguns dos depoimentos dos alunos entrevistados, como S2, S5 e S6.

Muitos dos pais ouvintes que negam a seus filhos surdos o contato com outros surdos e o contato com a língua de sinais impedem seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, prejudicando-os substancialmente. Os prejuízos são de ordem psicológica e, principalmente linguística e cultural, pois essas crianças tendem a se isolar, tornam-se agressivas, desmotivadas e desinteressadas diante das atividades sociais e escolares.

Estudos comparativos entre filhos surdos de pais surdos e filhos de ouvintes sugerem que estes últimos necessitam de um contato imediato com a comunidade surda, por isso deve-se oportunizar espaços onde os surdos possam se encontrar, oferecer aos surdos um ambiente apropriado para a interação comunicativa e o conseqüente desenvolvimento cognitivo e linguístico pleno (SANCHES, 1992).

Pelos depoimentos dos surdos acima, revela a importância da comunicação na vida dessas crianças e como a língua de sinais é fundamental para que haja essa comunicação, como declaram S2, S5 e S6. A comunicação entre a família ouvinte e o surdo devem se processar pela língua de sinais, levando em conta a comunidade surda que interagirá com os pais ouvintes e com os filhos surdos.

Destaca-se, portanto, nesse item a importância da comunidade surda na vida do surdo, ou seja, a convivência entre seus pares, a presença da língua de sinais na comunicação dos surdos, a presença de atitudes e comportamentos que os identificam como sendo surdos e as suas identidades. É por isso, que a comunidade surda é capaz de trazer ao surdo o resgate de sua cidadania e constituí-lo com representatividade social, podendo lutar por seus ideais e pelos direitos de seus membros. .

6-6 AS EXPECTATIVAS DOS SURDOS QUANTO AO SEU FUTURO

Sobre este tema, os alunos surdos relataram as expectativas que têm quanto ao seu futuro.

As perguntas selecionadas para este tema foram:

O que você pretende com seu futuro?

Até onde você quer estudar? Por quê?

No que você quer trabalhar quando crescer?

Você acha que o estudo pode lhe ajudar?

O que mais você quer falar sobre os seus estudos?

Com estas perguntas, definiu-se a categoria: as expectativas dos alunos surdos quanto ao seu futuro.

QUADRO- 7: As expectativas do surdo quanto ao seu futuro.

SURDO RESPOSTAS

-
- S1 Ele (a) disse que no futuro quer ser professor (a) de surdos. Quer fazer faculdade de Letras/Libras para ajudar outros surdos. E que está estudando para ter mais conhecimento, um bom emprego e um futuro melhor. Pretende terminar a faculdade e trabalhar como instrutor de Libras. Ele (a) destacou que o estudo vai ajudá-lo (a), pois preciso saber mais, estudar mais. O estudo é a solução para ser um bom instrutor de Libras.
- S2 Disse que pensa em terminar o ensino médio. Depois trabalhar, não quer continuar os estudos porque a escola é muito difícil para ele (a) pó causa das palavras, difícil. Ainda não sabe no que trabalhar, penso qualquer coisa. O estudo pode ajudar
- S3 Disse que ainda não pensa no seu futuro, só pensa em terminar o ensino médio e trabalhar para ganhar dinheiro. O estudo é bom, precisa ter mais conhecimento e ajudá-lo (a) conhecer as palavras.
- S4 Disse que quer estudar até o terceiro ano do ensino médio. Depois quer fazer cursos de informática e trabalhar nisso, porque gosta muito de computação. No futuro quer arrumar um bom emprego e acredita que o estudo vai ajudá-lo (a) a arrumar um bom emprego.
- S5 Ele (a) disse que quer estudar até terminar o terceiro ano do ensino médio. Agora já tem idade e preciso trabalhar. Seus pais querem que ele (a) trabalhe. O estudo é bom para se ter conhecimento e arrumar um bom emprego.
- S6 Disse que quer continuar os estudos até terminar a terceira série do ensino médio. Ele (a) relatou que tem medo de fazer faculdade, mas que vai precisar para arrumar um bom emprego. E disse também que pretende estudar, aprender bastante, para ter um bom emprego e ganhar dinheiro.
- S7 Eu quero continuar estudando, quero fazer faculdade no futuro, mesmo sabendo que tenho dificuldades com as palavras e achar difíceis as palavras. Pretendo arrumar um bom emprego, comprar um carro. O estudo é muito importante na vida das pessoas. O estudo faz a gente ficar mais inteligente, saber do que está acontecendo. É bom estudar, surdo precisa entender.
-

Percebe-se pelos depoimentos dos surdos, que eles não têm ambição de fazer uma faculdade, de se esforçarem para conseguir um futuro melhor, mas que acreditam que o conhecimento é importante para se conseguir um bom emprego e um bom futuro. Na verdade, os surdos sentem muitas dificuldades com a língua portuguesa, e por isso, por resistência e medo de enfrentar uma língua desconhecida, eles preferem trabalhar, conseguir um emprego e assim, constituir um lar, uma família.

Pelos depoimentos dos surdos S2, S3 e S5 observa-se que o objetivo deles para seu futuro é terminar o ensino médio e trabalhar, pois dessa forma acreditam conseguir um emprego e ser feliz. Para os surdos S1, S6 e S7, acreditam que fazer uma faculdade é o caminho para se conseguir uma vida melhor, mesmo sabendo de suas limitações, pois disseram achar difícil fazer uma faculdade por medo, constrangimento pela “deficiência” que possuem, mas acreditam ser a faculdade e a continuidade dos estudos o ideal para melhores condições de vida.

Os surdos S2 e S6 destacaram em seus depoimentos que têm dificuldades com o português escrito, com as palavras, e por isso, sentem medo de continuar os estudos numa faculdade. O aluno surdo S2 apresenta surdez nos dois ouvidos e por não ser oralizado não quer saber de mais estudo, além de não ter o apoio da família. O aluno S6, apesar de ser oralizado também tem medo de dar continuidade aos estudos.

O surdo S3, apesar de ser oralizado, apresenta muitas dificuldades com o português escrito e com a fala; não apresentando boa dicção e articulação das palavras, e, portanto, não pretende dar continuidade aos estudos, inclusive a família destaca que ele precisa trabalhar e ganhar dinheiro.

O surdo S4 também, não pretende continuar os seus estudos posteriores, mas acredita conseguir um bom emprego e uma vida melhor por meio de cursos profissionalizantes ou cursos de informática que possam lhe garantir um futuro.

Portanto, as perspectivas de futuro para os Surdos, ainda é uma incógnita, pois a educação dos surdos se encontra mergulhada no passado, na representação de um ser deficiente, onde todas as suas histórias se misturam e se identificam. Nesse sentido, o futuro sofre interferência do passado e depende de muitas lutas políticas e das comunidades surdas lutarem por direitos de seus membros.

A escola, que deveria promover a mudança das possibilidades, permanece repetindo as mesmas atitudes de antes, ou seja, o que não faz sentido e aquilo que não ajuda na construção de uma verdadeira linguagem como ato social e como edificador de uma identidade calcada na possibilidade de vir a ser (MOURA, p. 138, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o processo de inclusão dos alunos surdos em um contexto inclusivo destacou que estes apresentam muitas dificuldades na escola regular, porque não entendem o que está sendo dado na sala de aula e, no início do processo apresentam dificuldades de relacionamento com os alunos ouvintes. Essas dificuldades acontecem devido a diferença linguística, pois os ouvintes não sabem a língua de sinais, tornando-se, portanto, difícil a comunicação entre surdo e ouvinte.

As dificuldades de aprendizagem que os surdos relataram é fato, pois a escola foi criada e planejada para os ouvintes e, assim, torna-se impossível, nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem para os surdos, porque a língua usada nas salas de aula da escola regular é o português e não a Libras. É por isso, que num contexto de inclusão a língua do surdo deve estar presente na sala de aula comum e fazer parte do currículo como determina a Lei

Além disso, os professores dessas salas devem utilizar a diversidade cultural e a heterogeneidade a favor dos alunos surdos para que os mesmos se sintam presentes. Por outro lado, os docentes devem utilizar recursos pedagógicos e didáticos, equipamentos e explorar o espaço visual para que os surdos possam reconhecer o sucesso escolar.

Para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, implica mudanças de postura da escola regular, que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia e nas avaliações, ações que favoreçam a inclusão escolar no sentido de atender a todos indistintamente. Pois, em uma escola inclusiva, valoriza-se a diversidade e a heterogeneidade como riqueza curricular, privilegiando as diferentes culturas num intercâmbio disciplinar onde a participação e os envolvimento de todos os alunos promovam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, político e social dos mesmos, por meio da interdisciplinaridade.

Os relatos dos surdos destacaram que são alunos “copistas”, isto é, como não entendem o que está sendo dado na sala de aula, eles perguntam aos colegas o que devem fazer e os amigos mostram o que devem copiar. Assim, os alunos surdos copiam tudo da lousa sem saber do que se trata.

Por isso, a escola regular não cumpre a sua função social de ensinar a todos sem distinção; não promovem a transformação na vida de seus alunos e também não eliminam as barreiras, ou seja, as desigualdades sociais. Também, quanto aos alunos surdos, muito deve ser realizado para que essa escola que se apresenta deixe de ser a escola da exclusão e passe a ser a escola da inclusão, pois estes alunos ainda não têm condições de sucesso profissional e realizações com a educação que estamos oferecendo à eles.

Nesse cenário de debates sobre a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, pretende-se lançar questões polêmicas quanto ao acesso ao currículo e aos conteúdos administrados nas salas comuns das escolas regulares, e que os mesmos devem fazer parte do projeto político-pedagógico dessas escolas. Assim, há urgência de ações educacionais que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com surdez em um contexto inclusivo.

O trabalho pedagógico realizado nas escolas comuns para alunos com surdez num contexto inclusivo deve ser desenvolvido com a presença de um profissional intérprete de Libras o que ainda não acontece em todas as escolas, e quando muito, encontram-se pessoas sem conhecimento da surdez e dessa língua, enquanto os alunos com surdez fazem cópias de conteúdos da lousa sem entender o que estão copiando.

Nas salas de recursos multifuncionais das escolas especiais para alunos com surdez, o que se destaca, são a realização de tarefas pelos alunos vindos da escola comum, e que lá vão para entender o que não conseguiram nas escolas regulares. Com isso, o atendimento educacional especializado que deveria ocorrer de forma diversificada e com recursos metodológicos adequados para esse atendimento não acontece, desfigurando a especificidade desse atendimento.

Portanto, conclui-se que o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e nas salas comuns das escolas regulares não acontece como determinam a Secretaria de Educação Especial do Estado de São Paulo (SEESP), com isso, presenciamos um falso processo de inclusão e quem perde são os alunos com surdez que acabam sendo excluídos social, econômica, política, cultural e cognitivamente desse contexto.

Na relação aluno surdo-surdo e surdo-ouvinte destacou-se de fundamental importância o uso da língua de sinais, principalmente para os surdos com surdez profunda nos dois ouvidos, uma vez que a sua comunicação só acontece por intermédio dessa língua, o que acarreta dificuldades para os ouvintes. No caso dos surdos com resíduo auditivo e que são oralizados, a comunicação torna-se mais fácil, mesmo que a fala do surdo seja artificial. Por isso, é fundamental para os surdos que eles adquiram a língua de sinais logo cedo, para a formação de estruturas mentais superiores e a elaboração do pensamento e, depois possam enfrentar o árduo trabalho de aprendizado da língua portuguesa.

Para os surdos de pais ouvintes, que constitui a grande maioria, deve-se oportunizar de imediato o contato com a comunidade surda, pois é por meio dela que as relações acontecem e que o surdo se constitui como pessoa. É na comunidade surda que o surdo encontra a sua representatividade, onde ele se comunica com outros surdos e descobre a sua identidade, onde também tem voz para reivindicar seus direitos de cidadão e fazendo parte de um grupo social.

Considerando que há muito para aprender e conhecer sobre o processo de inclusão educacional dos surdos, na escola regular, este trabalho de pesquisa buscou chamar a atenção sobre como está acontecendo esse processo e as questões polêmicas em torno dele, a fim de tornar a vida e a sobrevivência do surdo mais natural possível.

Este trabalho de pesquisa também tem por finalidade fortalecer a implementação de direitos adquiridos pela comunidade surda, segundo as leis vigentes, e auxiliar entidades, governo e instituições fazer valer o disposto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), principalmente quanto à presença, nas escolas, de novos agentes educacionais: o professor de Libras, o tradutor intérprete de Libras-Língua Portuguesa, o professor de Português para o aprendizado da segunda língua e o professor ouvinte fluente em Libras (BRASIL, 2005).

7- REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. Saúde e reabilitação de pessoas com deficiência: políticas e modelos assistenciais. Tese de doutorado, FMC. Unicamp, 2000.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, nº21, março de 2001, PP.160-173.

BRASIL (1994). **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL (1996) Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP.

BRASIL, Conselho Nacional de educação. **Resolução CNE/CEB nº02/2001, de 11 set. de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.

BRASIL Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. <http://portal.mec.gov.br/seesp>.

BRASIL Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098. de 19 de dezembro de 2000. <http://portal.mec.gov.br/SEESP>.

BRASIL. Lei 9.394/96 – da Educação Especial. In: SOUZA, P.N.P.& DILVA, E. B. **Como entender e aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL/MEC/SEEP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão**, 2007. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>, 2008.

BRASIL/MEC/SEED. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Pessoa com Surdez**. Brasília/DF, 2007.

BECKER, H, S. Marginais e desviantes. In: _____. Uma teoria da ação coletiva. Trad. Márcia B.M.L. Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977, p.53-67.

BEHARES, L. E. Novas correntes da Educação do Surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Cadernos de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, v.4, 1993, p. 20-52.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis. Vozes, 1999.

BEHARES, L. E. **Nuevas corrientes em la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales**. Santa Maria: UFSM, 1993.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J.G.S. Diversidade, deficiência e educação. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. nº 12, p 3-12, julho-dezembro, 1999.

BUENO, J.G.S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Revista Integração. Brasília: MEC nº 23, p. 37-42, Ano 13, 2001.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

BUENO, J.G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.3, n.5, 1999, p.2-25.

CANDAU, V.M.F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura. **Educação e Sociedade**, nº. 79, 2002, p.125-161.

CICCONI, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

Declaração de Salamanca. In: **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco/Ministério da Educação e Ciência, 07-10/06/1994 [Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade].

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. – 6ª edição. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, 2ª edição. Porto Alegre. Editora ARTMED, 2006.

DIAS, T. R.S.; CAPORALI, S.A.; PEDROSO, C.C.A. Atendimento bilíngue aos surdos: apresentando um serviço. In: JORNADA DE FONOAUDIOLOGIA, 2, 2001, Ribeirão Preto. **Anais...**Ribeirão Preto: UNAERP, 2001, p. 16

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade /Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

ORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola:** pontos de partida para um pensar pedagógico em escola pública para surdos. São Carlos SP: Tese de Doutorado, UFSCAR, 1999.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

FOUCAULT, M. **Os Anormais.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE 35(2): 57-63, 1995a.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo.** In: Godói, C.K.; Bandeira – De – MELLO, R.; SILVA, A.B. Pesquisa Qualitativa em estudos Organizacionais. São Paulo: Saraiva, 2006.

GÓES, M.C. R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, São Paulo, 3º ed.revista. Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda:** Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HALL, S. **Identidade cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

LACERDA, C.B.F. e M.R.C. Góes (Org). **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: LOVISE, 2000, p. 11-22.

LAROSSA, J. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: SILVA, T. (Org). O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPES, C. M. e VEIGA - NETO, A. “**Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**”. In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC: NUP/CED, 1983.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, C. A. A construção do anormal: uma estratégia de poder. Educação on-line, São Paulo, 2004. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 14/03/2004.

MENDES, E.G. Raízes históricas da educação inclusiva. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília (mimeo).

MEZZAROBA, O. **Manual de metodologia de pesquisa no Direito**/Orides Mezzaroba, Cláudia Servilha Monteiro. – 4º edição ver. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2008.

MAZZOTTA, M. J. Atendimento a excepcionais. In: **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou Estar, Eis a Questão**: Explicando o Déficit Intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação Inclusiva. In: GAIO, R. & MENEGHETTI, R. G. Krob (Orgs.) **Caminhos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, L. A. R. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MEC/SEESP. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico**: A pesquisa qualitativa em saúde. 2º edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1993.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social Teoria, Método e Criatividade**. 6º edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

MOURA, M. C. **O surdo** – caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo**: aspectos de seu processo de escolarização. São Carlos SP: Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 2001.

PEDROSO, C.C.A. e DIAS, T.R.S. Atuação do educador surdo no ensino da língua de sinais na educação superior. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, nº 51, 2000. p. 18-20

PERLIN, G. T.T. & Quadros, R. M. Educação de surdos em escola inclusiva? In: Revista Espaço: boletim técnico-informativo do INES, N.7. Rio de Janeiro, INES, 1997, pp.35-40.

- PERLIN, G. Identidades surdas. In: Skliar, C (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto alegre: Mediação, 1998.
- PERLIN, G. **História do surdo**. Caderno Pedagógico, Florianópolis: UDESC, 2002.
- PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicador para análise de políticas públicas. In Revista UNDIME – RJ. ANO III, nº 1, 2002, p. 5-14
- QUADROS, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, nº 5, p. 81–112, 2003.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**, 3º Ed., 1999.
- SÁ, N. L. **Educação de surdos**: caminhos do bilingüismo. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 1996.
- SÁ, N. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**/Nídia Regina Limeira de Sá. – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SACKS, O. **Vendo vozes- Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago. 1990.
- SACRISTAN, G.. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. da & MOREIRA, A.F.B. (Orgs). **Territórios contestados** – O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SÁNCHEZ, G. M. G. (1990). **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas, CEPROSORD.
- SÁNCHEZ, G. M. G. e COLABORADORES (1991) La educación de los sordos em um modelo bilíngüe. Nérida, Venezuela, Iakonía
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- SASSAKI, R. K. Os desafios da inclusão à educação. In: **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: pioneira, 1982.

- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: Skllar, C. **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1997a.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: Skllar, C. **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1997b.
- SKLIAR, C. Educação para surdos entre a Educação Especial e as Políticas para as Diferenças. In: **Educação e Inclusão**. SKLIAR, C. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças, Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3º ed. 192 p.
- SKLIAR, C.(Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. V.1. Porto Alegre: Mediação, 1999 a.
- SKLIAR, C.(Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. V.2. Porto alegre: Mediação, 1999 b.
- SKLIAR, C (Org.) Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997, 4º ed. 112 p.(Cadernos de Autoria).
- SKLIAR, C. E LUNARDI, M.L. **Estudos surdos e estudos culturais em educação**: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: C.B.F
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org); HALL, S. e WOODWARD, K. **Identidade e diferença**; a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, 2º edição.
- SOUZA, R. M. de **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOUZA, R. M. e GÓES, M. C. R. **O ensino de surdos na escola inclusiva**: considerações sobre o excludente contexto da Inclusão. In: C. SKLIAR (Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. V.1, Porto Alegre: Mediação, 1999. p.163–188.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Lagoa Editora, 2006.

TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professora”**: discursos e práticas na educação de surdos. 2005. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das Disciplinas**. Porto Alegre, PPG Educação/UFRGS. 1996. Tese de Doutorado.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.