



UFSM

ARTIGO MONOGRÁFICO

**O FRACASSO ESCOLAR DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MARIA BELA SAUCEDO COSTA

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

São Borja, RS, Brasil

2007
O FRACASSO ESCOLAR DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

por

MARIA BELA SAUCEDO COSTA

Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação em
Educação de Surdos e Déficit Cognitivo, do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Fundação
Áttila Taborda – URCAMP – Campus de São Borja/RS, como requisito
parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial:
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

São Borja, RS, Brasil

2007

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

O FRACASSO ESCOLAR DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTORA: MARIA BELA SAUCEDO COSTA

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ELISANE MARIA RAMPELOTTO

O principal objetivo desta pesquisa é provocar uma discussão sobre as possíveis causas do fracasso escolar do aluno surdo evidenciado por meio do alto índice de reprovação e repetência. Neste trabalho, são apontadas possibilidades que poderão contribuir para o desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos. Utiliza-se, inicialmente, a abordagem quantitativa para levantar dados sobre o tempo de permanência de uma adolescente surda na escola comum para cursar as séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de São Borja - RS. Em relação a seus colegas ouvintes, pode-se perceber que o sujeito que fez parte desta pesquisa foi quem mais reprovou, permanecendo assim por mais tempo nas mesmas séries escolares. Essa aluna surda, hoje com quinze anos de idade, está cursando pela terceira vez a quarta série do Ensino Fundamental. A adolescente, convencionada neste estudo de "M", teve atendimento em estimulação precoce na área da fala segundo a teoria oralista de educação para surdos. Após dez anos de oralização, M teve contato com a língua de sinais, mas seu convívio social e interativo com outros surdos é precário. Em consequência disso, ela não tem domínio da língua de sinais e alguns sinais adquiridos acabam sendo esquecidos. Além disso, ela demonstra não gostar do atendimento que visa a reforçar os conteúdos da escola. Com esta pesquisa, busca-se entender a respeito da importância da aquisição de uma língua e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, bem como o papel da educação que visa a atender ao aluno surdo incluído na escola comum.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva – Surdez – Reprovação

ABSTRACT

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

O FRACASSO ESCOLAR DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTORA: MARIA BELA SAUCEDO COSTA

ORIENTADORA: ELISANE MARIA RAMPELLOTO

SÃO BORJA, RS

The search for the knowledge and or for the aprofundamento of this, in the sense of we understood a little more the several factors that have been interfering in the deaf student's learning, taking him/it to the school failure, although in inclusion context, it is the main reason of this work. The main objectives of this work proposal are to promote the discussion on the possible causes of the deaf student's school failure evidenced in the great disapproval index and repetition and possibilities that can contribute to the development of the potentialities to appear. We used a quantitative approach, because we tried to lift data on the number of years of a deaf student's permanence in the school to study the initial series of the fundamental teaching; where it is verified to be very larger in relation to their friends listeners. This work will be elaborated with base in a case study, where the subject of the research is an adolescent, today with fifteen years of age, studying for the third time the fourth series of the Fundamental Teaching, leaving her/it with a school report where it is noticed the great number of repetitions. The adolescent, here call of "M" he/she had service with what denominated of precocious stimulation in the area of the speech, because the used methods were all returned for the oralização of the deaf. Only ten years later it is that M had contact with the language of signs. The girl doesn't have social and interactive conviviality with other deaf ones, frequently she forgets about the signs and she doesn't have taste for the service that seeks to reinforce the contents of the school. With a bibliographical research we tried to understand regarding the importance of the acquisition of the language and his/her relationship with the cognitive development, as well as the paper of the Education that seeks to assist the deaf student included at the common school.

KEY-WORD: School – Deafness – Disapproval

O FRACASSO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Maria Bela Saucedo Costa²

A questão do fracasso escolar, apontada principalmente pelos índices de reprovação em nosso país, é preocupante e tem impulsionado o debate acerca da necessidade da melhoria na qualidade de ensino. Os governos federais e estaduais têm utilizado diferentes instrumentos para se obter dados e, a partir disso, definir prioridades e melhorias na qualidade do ensino. Tais instrumentos ajudam a diagnosticar as habilidades cognitivas na área de leitura, interpretação e conhecimento lógico-matemático por meio da resolução de problemas.

No entanto, as amostragens obtidas não retratam com precisão as causas e as conseqüências desse problema. Em razão disso, surgem outros problemas como a evasão escolar, o baixo desempenho dos estudantes, o aumento do número de anos de permanência na escola, a redução de alunos que concluem o Ensino Fundamental e cursam o Ensino Médio e o número menor ainda de alunos que chegam ao ensino superior.

Se para todo aluno a reprovação sempre é difícil, imaginemos então o quão traumática ela poderá ser para o aluno surdo incluído na escola comum, que, geralmente, cursa uma série a cada dois anos. Embora não seja o foco deste trabalho, é preciso destacar que a inclusão está ainda dando seus primeiros passos. Como forma de ilustrar essa questão, Machado (2006) adota o termo integração/inclusão, pois entende que neste momento vive-se a fase da transição entre esses dois espaços, o que faz com que ambos coexistam por algum tempo, até que se estabeleça definitivamente o paradigma da inclusão. Souza e Góes (2006, p. 15) também abordam essa questão e destacam que:

A escola integracionista/inclusivista, nessa perspectiva, é entendida como um espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado de colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas "normais" do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social.

¹ Artigo desenvolvido no Curso de Pós-Graduação – Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, sob orientação da Professora Dr^a Elisane Maria Rampelotto.

² Aluna do Curso de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria em convênio com a Fundação Áttila Taborda – URCAMP – Campus de São Borja/RS.

Então é possível considerar que aquele aluno surdo incluído na escola comum sem o atendimento diferenciado necessário assegurado por lei não está tendo a possibilidade de adquirir conhecimento e de se desenvolver intelectualmente. De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (2006, p.19), fica definido que “no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva estão inseridas no contexto da educação brasileira, dirigida à promoção da inclusão de todos os alunos na escola”. Assim, o espaço escolar deverá ser adequado e estruturado para oferecer também as ajudas técnicas e as tecnologias assistivas de forma a atender a diferença, proporcionando ao aluno surdo condições de igualdade na aquisição do conhecimento, desenvolvimento de suas potencialidades e interação social.

Beyer (2006, p. 85) também aborda a questão da educação inclusiva e da integração escolar e esclarece a diferença entre os dois termos. Ele destaca que:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

Assim, além do fato de incluir o aluno surdo na escola comum, tendo em vista que a convivência entre os diferentes proporciona, além da interação, a possibilidade da aprendizagem, o autor também destaca a necessidade de um trabalho diferenciado do educador, buscando atingir o aluno que tem uma outra forma de assimilar conhecimentos, que não se estabelece por meio da oralidade. Isso requer que o professor utilize técnicas e recursos que contemplem o aluno surdo.

Desse modo, a inclusão do aluno surdo na escola comum tem sido um dos fatores que têm contribuído para o fracasso escolar desse aluno porque as escolas oferecem aulas expositivas dialogadas, ministradas na língua portuguesa oral.

É importante salientar que a aprendizagem da criança surda deve favorecer relações significativas da criança com seus pares e com ela mesma. Para tanto, é preciso que dois professores trabalhem com essa criança. Um professor para o ensino da língua portuguesa e outro professor (instrutor surdo) para que a criança

tenha contato diariamente com a Língua Brasileira de Sinais³ (LIBRAS), a fim de que sejam desenvolvidas as competências lingüísticas necessárias.

Um ponto que obrigatoriamente deve ser observado, em uma escola inclusiva, é este: o uso da língua de sinais, reconhecendo-a como uma língua verdadeira e como a forma de comunicação mais natural para o surdo. Quadros (apud MACHADO, 2006) destaca que comumente a língua de sinais é considerada como “gestos” por pessoas que não têm o conhecimento de sua riqueza gramatical e do quanto ela é determinante para a construção da identidade cultural surda. Ela afirma que as línguas de sinais, que são muitas e não são universais como se pode pensar, são línguas de fato e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. Elas são línguas como quaisquer outras línguas estudadas, pois apresentam todos os níveis de análise que as constituem, isto é, os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (Quadros apud MACHADO, 2006, p. 14).

Além disso, a autora citada por Machado afirma que as crianças surdas adquirem a língua de sinais em um período análogo à aquisição da linguagem pelas crianças ouvintes. O que pode diferenciá-las é o tempo para se ter contato com uma língua, o que, na maioria das vezes, ocorre mais tarde para as crianças surdas devido à desinformação dos seus pais sobre como possibilitar esse contato, tendo em vista que, geralmente, a primeira tentativa é a medicalização e a opção pela oralização, processo que pode levar, aproximadamente, dez anos sem os resultados desejados.

Para Goldfeld (2002, p. 21), língua é “um sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia”. Assim, a aquisição de uma língua, seja ela oral-auditiva ou visual-espacial, é determinante para o desenvolvimento cognitivo da criança, já em seu primeiro ano de vida.

Segundo Bakhtin (apud GOLDFELD, 2002), as dificuldades vividas pelo aluno surdo devem-se, em parte, ao meio social em que está inserido esse sujeito e não em sua “impossibilidade auditiva”, pois ele tem toda capacidade orgânica que o habilita a constituir-se como sujeito social.

³ Por Língua de Sinais “entende-se um sistema lingüístico usado para a comunicação entre pessoas surdas e adquirido como primeira língua por pessoas que não podem ouvir nenhuma língua falada e por filhos de pais surdos” (Stokoe, 1980).

É em função da importância que se atribui ao uso de uma língua e do prejuízo no aspecto cognitivo, social e até emocional que a pessoa surda poderá ter, já que não tem acesso à língua alguma, é que se torna dever da escola possibilitar o acesso da criança ao uso da Libras, pois sem essa ferramenta não há troca de informações com o grupo, o que irá impossibilitá-la de elaborar conceitos, construir uma identidade, sentir-se parte de uma cultura, elaborar signos etc.

Goldfeld (2002) afirma que sem um instrumento lingüístico acessível o surdo sofre enormes dificuldades na constituição de sua própria consciência. Bakhtin também reafirma essa questão, apontando que:

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímicas ou qualquer outro meio), mas, ainda, que para o indivíduo ela só existe sob a forma de signos e fora deste material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe (BAKHTIN, 1990, p.51).

Esse autor ratifica então a influência e a importância do meio social ideológico, pois é pela utilização de signos que se dá a formação da consciência. Essa abordagem também é enfatizada por Vygotsky em suas conclusões sobre pensamento e linguagem. Ele discordou das teorias que concebiam pensamento e linguagem como iguais e das considerações de que ambos eram uma mesma função.

Vygotsky tomou então o significado da palavra como unidade principal, o elemento que une o pensamento à linguagem e forma o pensamento lingüístico. Assim, a criança adquire a linguagem do exterior para o interior, do social para o individual.

Mais do que possibilitar a comunicação, a linguagem tem função de construir o pensamento. Para ilustrar este assunto, Goldfeld diz que:

Trazendo estas afirmações para a problemática do surdo, percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que freqüentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais (GOLDFELD, 2002, p. 56).

Assim, devido à comprovada importância da linguagem e ao fato de que a LIBRAS é a língua natural do surdo, é preciso que as instituições de ensino

possibilitem o uso dessa linguagem viso-espacial, por meio de professores surdos ou ouvintes, com o objetivo de formar um canal de comunicação a fim de que esses alunos possam estabelecer uma forma de aprendizagem, que respeite sua alteridade⁴. Este é um passo importante que precisa ser dado pelas escolas.

Por isso, é importante um novo olhar em relação ao surdo, à surdez e à sua educação. É preciso entender que a surdez apresenta-se como uma experiência visual, ou seja, nas palavras de Rampelotto (2006, p.113),

é entender que nada do que sabemos, nada do que alguma vez entendemos sobre surdez fica igual. Dizer que a surdez não é uma deficiência auditiva, mas é uma experiência visual, muda o pensamento sobre tudo o que se refere a esse conceito: sobre a questão da escola, sobre a questão do bilingüismo, sobre as questões didáticas, etc. Falar que a surdez é uma experiência visual constitui uma mudança radical da percepção que temos sobre esse grupo. Uma delas é romper com formas já reconhecidas de representar a surdez e os surdos, por exemplo, através de imagens de mãos em movimento ou símbolos 'universais' utilizados para demarcar a presença de surdos em locais públicos. Pensar a surdez como experiência visual não se reduz à demarcação do espaço, mas nos remete a pensar em alteridades surdas constituídas pelo olhar do outro.

É impossível, então, continuar com o modelo ouvintista⁵ de educação para o sujeito surdo. Não podemos, por exemplo, continuar com aulas em português somente oral, com instrumentos avaliativos escritos na língua oficial (dos ouvintes), sem que sejam oportunizadas as condições necessárias para a produção de conhecimento e para a aprendizagem significativa do sujeito surdo.

Para falarmos em inclusão e redução do fracasso escolar do aluno surdo, deve-se primeiramente respeitar e aceitar a alteridade, em que a utilização da Libras e o auxílio adequado criem o ambiente interativo e participativo em sala de aula. No entanto, isso não é comum, visto que muitas vezes o aluno ainda não tem o domínio da língua de sinais, pois geralmente sua família não busca alternativas além da oralização. Assim, ao chegar no ambiente escolar, o sujeito surdo depara-se com a hegemonia ouvinte. É preciso então que "os sistemas de ensino se organizem de

⁴ A condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro (Silva, 2000, p. 16).

⁵ Trata-se de "um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se, e nesse olhar-se como se fosse ouvinte [...] e é nesse olhar-se e narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais" (Skliar, 1998, p. 15).

forma que haja escolas em condições de oferecer aos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa” (MEC/SEESP, 2004, p. 5).

Fernandes (2003, p. 32), a respeito do fracasso escolar, relata que “as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerente à condição de sua deficiência auditiva”. Além disso, segundo a autora, esse é o grande desafio para o sistema educacional, que não existe classificação ou caracterização, não estabelecendo limites para o sujeito que aprende, mas sim, oferecendo diversas possibilidades.

De acordo com Pires e Eder, a educação de surdos na escola comum ainda tem uma sustentação teórica muito ligada à clinalização dos fracassos. Segundo as autoras, isso se deve em razão das avaliações de médicos, psicólogos, etc. que diagnosticam a existência de “problemas”, o que leva a certa acomodação e passividade dos professores que fecham a questão sobre a “impossibilidade” desse aluno, tendo em vista que “o caso é médico” e não da educação, da metodologia, dos recursos utilizados ou da falta de formação.

Até então atribui-se todo o fracasso à dificuldade, à privação, ao déficit, à deficiência auditiva. Em nenhum momento questiona-se, discute-se ou procuram-se alternativas porque o déficit auditivo é real. O que ocorre é uma transferência de responsabilidade, pois é mais simples fechar os olhos para os problemas da educação que se oferece aos surdos e atribuir as dificuldades à aprendizagem.

Sobre essa temática, Lunardi afirma:

O discurso ‘ideológico’ do oralismo não se propagou de maneira ingênua e desinteressada, pelo contrário, atingiu os efeitos que desejava, pois suas idéias foram justificadas e legitimadas pelo poder de um determinado grupo formado por médicos/as, especialistas, professores/as ouvintes, pais e familiares de surdos/as (LUNARDI, 2005, p. 161).

Por todas estas razões e por tantas outras que não poderão ser elencadas neste trabalho, M (sujeito que fez parte desta pesquisa) tem ficado à margem do desenvolvimento intelectual, da educação formal etc. Isso se deve principalmente em função da tentativa de oralização – um processo de dez anos que não apresentou resultado satisfatório – porque é na dialogicidade que se internalizam

muitos significados, conceitos e aprendem-se aspectos da cultura do grupo do qual se faz parte.

Atualmente, M cursa a quarta série, durante o turno da manhã, em uma escola da rede municipal de ensino. Ela é a única surda nesse período. Na sala de aula, ela fica isolada, pois não se comunica com os colegas, já que eles também não tentam uma aproximação maior com ela. M não domina plenamente a língua de sinais e nem a língua portuguesa, o que lhe traz dificuldades. As aulas são atendidas por quatro professoras, que trabalham por áreas e nenhuma delas tem conhecimento da língua de sinais.

É importante destacar que M teve acesso ao aprendizado básico de Libras após dez anos de tentativas de oralização, o que não lhe desperta motivação, principalmente, porque ela não tem convívio com outros surdos, não participa das atividades sociais do grupo de surdos, que, como ela, tem atendimento com uma professora ouvinte que usa Libras. Assim, a menina esquece-se dos sinais, o que a leva a não demonstrar interesse nas aulas, visando ao reforço dos conteúdos. Seus familiares não utilizam libras. Também é importante destacar que a escola não tem um atendimento diferenciado para essa aluna, tanto no plano político-pedagógico quanto no que se refere a auxílio de professores qualificados etc.

O atraso da linguagem tem implicações bem mais profundas do que apenas dificultar a comunicação. Esse atraso leva a dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento. Sem o instrumental lingüístico, esse aluno não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes dos das crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades lingüísticas (GOLDFELD, 2002, p. 74).

Segundo Quadros os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso, tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. Portanto, conclui-se que precisamos fazer muito para que tenhamos uma escola inclusiva, fruto de uma reflexão acerca do respeito pela alteridade, da discussão juntamente com a comunidade surda para que juntos e mobilizados busquemos as alternativas que melhor adaptam-se às necessidades do aluno surdo, não os submetendo ao modelo ouvintista de educação.

Existem sim dificuldades, mas, com certeza, a partir do momento que se entende a surdez como diferença e não como deficiência, pode-se passar a buscar

alternativas, visto que o surdo tem todas as condições orgânicas que o habilitam a ser um sujeito pleno de conquistas no campo intelectual, social e emocional. Assim, o fracasso escolar reside no próprio sistema de educação e não na surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos a questão de que alunos surdos têm um tempo maior de permanência na escola para a conclusão das séries iniciais a fim de podermos analisar o tipo de educação oferecida a essas crianças nas escolas. A proposta inclusiva de educação é bastante complexa e traz exigências significativas, seja no campo de estrutura curricular ou de educadores habilitados.

O que podemos perceber, nas escolas em que há alunos surdos, é a negação da condição deles, sob a ilusão de que, ao tratá-los do mesmo modo como os ouvintes são tratados, estamos agindo corretamente. A questão, no entanto, não é igualarmos, mas sim entendermos e respeitarmos diferença deles, nesse caso, a surdez. Isso implicará a busca do conhecimento de sua identidade, de sua cultura e de suas peculiaridades e, principalmente, a compreensão da importância da língua de sinais para esses indivíduos.

O ideal seria que toda criança surda, filha de pais ouvintes, desde cedo tivesse o contato com outros surdos ou ouvintes que utilizam a língua de sinais para que elas pudessem dominar os mecanismos dessa modalidade de comunicação e serem educadas dessa maneira. A escola, do modo que se mantém, sem mudanças significativas ao longo dos séculos, despreparada para atuar com alunos surdos, só consegue reprová-los e mantê-los por vários anos sem promover avanços qualitativos na educação e na formação desses educandos. Esse modelo de educação que oferece sua cultura ouvintista aos surdos e espera deles respostas semelhantes às respostas dos ouvintes está cometendo uma violência no intuito e até na "boa intenção" de ser inclusiva.

Mesmo com a proposta de valorização da cultura surda nos currículos, os objetivos podem não ser atingidos, pois não dá plenas condições desse aluno auto-identificar-se nesse grupo tão distinto, e isso poderá levá-lo a uma identificação de sujeito deficiente ou com menor capacidade, o que nos leva ao ponto de partida.

É preciso mais do que possibilitar acesso a esse currículo, é necessário o reconhecimento por parte de toda a comunidade escolar de que tratamos com múltiplas identidades e todas têm o mesmo valor e isso requer maior abertura, flexibilidade, acolhimento e até mesmo solidariedade.

As políticas públicas trazem diretrizes para a prática cultural no currículo da educação de surdos que contemplam a presença de um professor surdo no ambiente escolar para possibilitar o contato com representação da identidade surda, o que coopera positivamente com essa identidade.

Outra possibilidade é um professor ouvinte, mas com domínio da língua de sinais e com capacitação para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, atuante no movimento da comunidade surda. Também se considera de suma importância o contato do surdo com a cultura e o movimento surdo, o que lhe permite novas possibilidades de outros estilos de ensino e de aprendizagem, trabalhando com a motivação desses alunos.

Reafirmamos aqui a importância do convívio e da troca entre surdos e ouvintes num mesmo espaço escolar. Sabendo que todo o conhecimento e todas as possibilidades devem ser compartilhados pelos alunos em geral, independente de raça, de sexo, condição social ou de qualquer limitação que possa ocorrer.

Além de toda dificuldade que o surdo encontra no convívio social e escolar por estar entre ouvintes que não compreendem a língua de sinais, ele encontra também dificuldade para a aprendizagem do português escrito, língua esta totalmente diferente da sua primeira língua. Essa dificuldade ocorre porque a língua brasileira de sinais é bastante diferente da língua oficial do país e também devido à desinformação dos professores, pois geralmente pensa-se que ambas são iguais, porém expressa de forma oral ou gestual.

A capacidade de letramento, que ultrapassa a mera alfabetização, pois exige que a pessoa consiga ler e interpretar diferentes tipos de textos torna-se algo bastante difícil para alunos surdos que vão para escolas em que se espera deles uma demonstração quantitativa de respostas, análises, interpretações ou produções de texto numa língua da qual eles não dominam. Como eles não respondem do mesmo modo como os demais alunos, acabam sendo reprovados e repetindo anos após anos a mesma série.

A melhor possibilidade, que realmente contemplaria a cultura surda, seria o sistema *Sign Writing*, um sistema de escrita de língua de sinais em que os códigos

alfabéticos são substituídos por códigos de sinais que representam melhor os sinais ou unidades gestuais, características da língua de sinais. Esse sistema de escrita representa graficamente as unidades gestuais por meio de símbolos que indicam as configurações das mãos, a posição, o movimento e o contato. Em pesquisas realizadas, fica evidente a maior facilidade e até maior rapidez, pois, com um número menor de aulas, o aluno surdo já consegue produzir textos e, mais importante, usando símbolos gráficos com as quais consegue expressar melhor as suas idéias e as suas experiências, o que não ocorre quando esse aluno tenta produzir escritos usando o código alfabético.

Para que possamos reduzir as reprovações e a repetência de alunos surdos, a escola comum deve promover grandes mudanças e para mudanças mais significativas para esses educandos, o primeiro passo seria o estudo da língua de sinais e não o seu uso como facilitadora apenas nas comunicações.

O segundo passo seria então a introdução de uma escrita para a língua de sinais. É preciso então reformular os currículos e principalmente habilitar profissionais da área da educação para que eles aprendam essa nova possibilidade de escrita, bem como adquiram conhecimento da língua brasileira de sinais.

Não podemos dizer que isso é impossível. Esse processo pode apresentar dificuldades, mas a dificuldade também é enfrentada pelos surdos dos quais exigimos que se comuniquem do mesmo modo que os ouvintes se comunicam. Agora seria apenas o reverso, ouvintes aprendendo libras e *Sign Writing* de forma a melhor receber e educar os surdos em nossas escolas. Assim, os alunos surdos passarão a ter um espaço para eles também, a partir de um modelo educacional, verdadeiramente inclusivo, que acolhe e contempla a todos e permite que cada um, com suas diferenças e peculiaridades, sintam-se como parte desse todo que é a escola e a sociedade da qual somos essa minúscula, mas significativa fração.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BEYER, H. O. **Educação inclusiva ou integração escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. Ensaios pedagógicos. III Seminário Nacional de formação de gestores e educadores. Brasília, 2006.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: surdez**. Brasília, 2004 (Educação Infantil; 7).
- FERNANDES, S. Disponível em: <<http://www.diadiaeducação.pr.gov.br>>
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- LUNARDI, M. L. **Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder**. (
- MACHADO, P. C. **Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- PIRES, C. L.; EDER, M. S. Disponível em: <pedagogobrasil.com.br/educaçoespecial/educaçãodesurdos.htm>
- RAMPELOTTO, E.M. A Formação como mudança....2006.(
- SILVA, Thomas Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STOKOE, W. C. Sing language structure. Annual review of anthropology, v.9, p.365-390, 1980. Tradução por M.A. Nobre.