



UFSM

Artigo Monográfico

EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS ESPAÇOS ESCOLARES

Vânia Teresinha Silva Della Pase

PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM

SÃO BORJA, RS, Brasil

2007

EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS ESPAÇOS ESCOLARES

por

Vânia Teresinha Silva Della Pase

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos 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

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação - Especialização em Educação Especial:
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o
Artigo Monográfico de Especialização

EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS ESPAÇOS ESCOLARES

elaborado por
Vânia Teresinha Silva Della Pase

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Ms. Vera Lúcia Marostega
(Presidente/Orientador)

Profª Drª Elisane Maria Rampelotto
Examinadora

Profª Drª Márcia Lise Lunardi
Examinadora

Profª Ms. Michele Quinhones Pereira
Suplente

São Borja, 22 de outubro de 2007

AGRADECIMENTO

Ao meu esposo e filho,

pela compreensão dos motivos que me fizeram ausente em alguns momentos de suas vidas.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam.

As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida dos surdos.

Pensar sobre a SURDEZ requer penetrar no "MUNDO" dos surdos e ouvir as mãos que com alguns movimentos nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos. Permita-se a "ouvir" estas mãos. Somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir" o silêncio da palavra.

Ronice Quadros

RESUMO

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

EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS ESPAÇOS ESCOLARES

AUTORA: VÂNIA TERESINHA SILVA DELLA PASE
ORIENTADORA: PROFESSORA MESTRE VERA LÚCIA MAROSTEGA
São Borja, 22 de outubro de 2007

O presente artigo focaliza a Educação de Surdos e os espaços escolares. Nesse sentido, através de uma pesquisa de campo com enfoque qualitativo em duas (2) escolas municipais de Ensino Fundamental da zona urbana, busca analisar os espaços escolares onde alunos surdos estão inseridos em classe de ouvintes. Foram sujeitos da pesquisa através de questionários treze (13) professores de classes regulares que atuam com alunos surdos incluídos na 1ª, 2ª e 8ª série em classes de ouvintes. Nas respostas obtidas constatou-se que a Língua de Sinais passa a ser coadjuvante no processo ainda estruturado numa visão ouvintista de educação, enquanto o português e o oralismo ocupam o papel principal. Devido às limitações impostas pelo sistema educacional ainda não estruturado para oferecer uma educação que promova as diferenças dos alunos surdos, eles não têm o verdadeiro acesso ao saber escolar. Por essa razão, podemos pensar que os espaços escolares mais adequados para a escolarização dos surdos são as classes e/ou escolas para surdos, onde se dará a construção da identidade e a inserção na cultura surda interagindo com seus pares.

Palavras-chaves: educação de surdos; espaços escolares; língua de sinais.

ABSTRACT

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

EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS ESPAÇOS ESCOLARES

AUTORA: VÂNIA TERESINHA SILVA DELLA PASE
ORIENTADORA: PROFESSORA MESTRE VERA LÚCIA MAROSTEGA
São Borja, 22 de outubro de 2007

This article focuses on the Education of the Deaf and the spaces school. In that sense, through a search field with a focus on quality in two (2) schools municipal primary education of the village, searching review the school spaces where deaf students are placed in classes of listeners. They were subject of search through questionnaires thirteen (13) teachers in regular classes with students who serve deaf included in the 1 st, 2 nd and 8 grade in classes of listeners. The answers obtained noted that the language of signals will be coadjuvante the process still in a structured vision ouvintista of education, while the Portuguese and oralismo play the lead role. Due to the limitations imposed by the educational system has not structured to offer an education that promotes the differences of deaf students, they have no real access to knowledge school. For that reason, we think that the school spaces more suitable for the education of the deaf are the classes and / or schools for the deaf, where will the construction of identity and inclusion in the deaf culture interacting with their peers.

Keywords: education of the deaf; school spaces; language of signals.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS ESPAÇOS ESCOLARES

O presente artigo tem como tema a Educação de Surdos e os Espaços Escolares, busca analisar os espaços escolares melhores preparados para atender o aluno surdo. Sendo este um aluno que se diferencia pelas questões lingüística, política e cultural, faz-se necessário refletir sobre os espaços escolares onde está inserido, entendendo-se como espaços escolares não só os aspectos físicos, mas principalmente o que envolve o currículo da escola, a concepção de educação de surdos adotada pela comunidade escolar, as práticas pedagógicas, os profissionais envolvidos, a formação dos professores, entre outras.

No papel de professora de alunos surdos incluídos no ensino regular, percebo que a sua inclusão em classe de ouvintes representa um desafio para os professores que os recebem. Em razão disso, necessitamos ouvi-los, conhecer os desafios que enfrentam, as barreiras de comunicação, as alternativas por eles encontradas. Diferentes posturas são assumidas frente à inclusão dos surdos e precisamos conhecê-las, analisá-las e tentar minimizá-las, para que esses alunos não sejam prejudicados em relação à qualidade e à quantidade de informações, fato que restringe a sua aprendizagem em termos de conhecimentos.

Seguindo esses pressupostos, este trabalho propõe como objetivo principal analisar espaços escolares onde alunos surdos estão inseridos em classes de ouvintes. Para melhor desenvolver o trabalho, é necessário reconhecer e analisar esses espaços, identificar a concepção de educação de surdos em escolas municipais, conhecer a formação dos professores que atuam com alunos surdos em classes regulares e identificar a forma de comunicação e interação entre alunos e professores, bem como conhecer as suas práticas pedagógicas.

Diante dessas questões, realizou-se uma pesquisa de campo, com enfoque qualitativo, em duas escolas municipais de Ensino Fundamental, da zona urbana, que atendem alunos da pré-escola a 5ª (quinta) série. A Escola A atende 289 (duzentos e oitenta e nove) alunos ouvintes e dois alunos surdos incluídos, contando com 26 (vinte e seis) professores e 5 (cinco) funcionários. Já a Escola B atende 939 (novecentos e trinta e nove) alunos ouvintes e 3 (três) alunos surdos incluídos,

contando com 62 (sessenta e dois) professores e 9 (nove) funcionários. Foram sujeitos da pesquisa 13 (treze) professores de classes regulares que atuam com alunos surdos incluídos, na 1ª, 2ª e 8ª série do Ensino Fundamental, em classe de ouvintes.

Quando à formação, os professores entrevistados que atuam com alunos surdos inseridos em classes de ouvintes têm graduação em Pedagogia, Letras, com especializações em Psicopedagogia, Português, Pré-escola e História.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário estruturado.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação especial assume gradativamente um grande destaque dentro das perspectivas de atender às crescentes e variadas exigências de uma sociedade em processo de busca incessante da democracia, que somente será alcançada quando todas as pessoas tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania. Assim, a partir de meados do século XX inicia-se o processo da integração¹ pelos movimentos sociais das políticas dos direitos humanos que vinculam os movimentos pela inclusão ao direito à diferença.

Para Sasaki, inclusão é “um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (1999, p. 41). A inclusão social é, portanto, um processo que contribui para uma nova sociedade capaz de identificar a diversidade do seu contexto e de dar resposta aos diferentes interesses, desejos e necessidades de seus sujeitos.

O ensino, em vista disto, deve se adaptar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno a paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas educativas voltadas a uma Educação para Todos, destacadas na Declaração de Salamanca, propõem que se desenvolva um educar

¹ É a inserção das pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais, como na educação. Neste processo, quem deve adaptar-se são as pessoas especiais e não o ambiente (SASSAKI, 1999, p. 18).

com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando sempre as diferenças existentes, garantindo uma postura inclusiva. Com relação à educação dos surdos, a Declaração destaca a importância de uma educação pautada no direito e no reconhecimento da língua de sinais² como meio de comunicação e meio de concretizar a aprendizagem.

No enfoque que o aproxima das demandas dos novos movimentos sociais, o direito à diferença “... adquire o sentido do reconhecimento e respeito às singularidades e identidades³” (KAUCHAKJE, 2003, p. 70). Um novo olhar não homogeneizado da sociedade em relação ao respeito às diferenças conduz à uma convivência de igualdade de oportunidades e valorização da diversidade humana. Segundo Kauchakje “O direito à igualdade supõe que as demandas e necessidades, a língua, o modo de ser e de se expressar de cada um (individualmente ou como grupo social) têm legitimidade e igual lugar no convívio social” (2003, p. 69).

É o vínculo desse direito com os movimentos sociais de grupos que pode expressar, participar, compartilhar e lutar ativamente por uma sociedade inclusiva, entendendo-se a inclusão não como espaços ocupados por todos, não simplesmente o “estar junto” ocupando os mesmos espaços físicos, mas sim espaços que atendam e promovam as diferenças. No caso dos surdos, considera-se como espaços de inclusão os espaços onde eles possam interagir, compartilhar, acessar as informações, expressar seus conhecimentos, questionar, através de sua língua, a língua de sinais.

Carvalho (2004, p. 109) alerta que,

[...] há que ter todo o cuidado com a construção de nossas narrativas em torno da escola inclusiva evitando-se que as práticas de significação levem a conferir à escola sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos para deles constarem.

A validade da educação inclusiva é indiscutível se considerarmos a interação do aluno com o meio, respeitando e promovendo suas diferenças, possibilitando aos

² Línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas, visuais-espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas. (MEC; SEESP, 2004. p. 8

³ É algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições (PERLIN, Gladis T. T. apud SKLIAR, 1998, p. 52).

surdos acesso aos conhecimentos através da língua de sinais, considerada sua primeira língua, sendo esta também a sua língua de instrução.

Assim, a aquisição da LIBRAS desde cedo possibilita à criança surda maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, possibilitando a estruturação do pensamento, uma interação social com seus pares, e conseqüentemente o desenvolvimento cada vez maior de sua linguagem. Para Vygotski (1993, p. 38),

[...] é a língua que expressa e, ao mesmo tempo, constrói o nosso pensamento, sendo mediadora da construção e do desenvolvimento de todo o conhecimento humano. A língua constrói nosso pensamento e nos constrói enquanto sujeitos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

[...] a construção curricular deve ser complementada quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno com necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e a inserção social produtiva (art.59, p.17).

Nesse sentido, as escolas com alunos surdos inseridos em seus espaços devem repensar seu currículo, conforme coloca Quadros (2005, 52) .

[...] o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o principio, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A base de todo o processo educacional é consolidada através das interações sociais. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e interações do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro.

Entendendo que a língua espaço-visual, língua de sinais, é adquirida pelos surdos de forma natural, faz-se necessário expô-los a ela. Assim é importante que a proposta pedagógica da escola crie espaços de interação entre os surdos, possibilitando a aquisição dessa língua, bem como a construção de identidades e inserção na sua cultura surda. Da mesma forma, crie espaços de aprendizagem da

língua de sinais pela comunidade escolar e familiares mediados pelo professor (instrutor) surdo de Língua de sinais.

Conforme destacam Rangel e Stumpf (2004, p. 89), a inclusão da Língua de Sinais no currículo das escolas pode ser considerada o início de um processo de respeito às diferenças, porém é preciso ir além. Os surdos querem mais do que as atenções que permitem a formação de identidades saudáveis. “Eles querem ir a escola para deixarem de ser analfabetos e para receberem uma educação que lhe permita o acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social”.

A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos de forma diversificada e não homogeneizadora. Nesse sentido, o currículo de escolas que possuem alunos surdos inseridos em seus espaços deve contemplar experiências visuais contextualizadas, para possibilitar ao aluno uma efetiva interação escolar e social.

Sabemos que o desafio da inclusão é ir além, é ultrapassar barreiras. A inquietação dos professores é a ausência da formação para trabalhar com alunos surdos cujas necessidades educacionais especiais não foram abordadas durante o curso de graduação. E a dificuldade de comunicação com o surdo, distancia-o da interação professor/aluno. Assim, o professor, no contexto de uma educação inclusiva, precisa urgente ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 27) ressalta que:

Os professores alegam (com razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos na educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado, enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Reforçamos a afirmação de Carvalho, pois é com essa realidade que nos deparamos neste estudo em relação aos professores que têm alunos surdos nas classes de ouvintes onde atuam. A partir desta postura assumida pelos professores, é que poderão começar mudanças no sistema de ensino, pois eles são os agentes principais desse processo, que buscam estratégias para possibilitar aos alunos o verdadeiro prazer de aprender com as diferenças. E isso implica um outro olhar

sobre as práticas e as atividades diárias, priorizando a interação e a cooperação entre os alunos, reconhecendo que os saberes que trazem consigo são diferentes e isso favorece as trocas e a aprendizagem.

Batista (2001, p. 38) destaca que:

Aprender a conviver com a diferença prepara o sujeito para a vida. No entanto, é necessário que o convívio tenha como base um contexto que saiba aproveitar a diferença como um recurso a ser explorado e não como uma limitação superada.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de promover a surdez, isto é, propiciar aos alunos surdos ambientes lingüísticos e de aprendizagem que garantam a aquisição da língua de sinais como primeira língua e como língua de instrução, e a língua portuguesa como segunda língua. Pensa-se, assim, o processo educativo como espaço onde podem ocorrer as interações que favorecem as trocas de saberes e aprendizagens.

Na inclusão, é imprescindível lembrar-nos fatores importantes quando nos referimos aos alunos surdos, ou seja, oportunizar o aprendizado favorecendo a diferença sociolingüística e valorizando a comunicação espaço-visual em todos os momentos interativos. Segundo Skliar (1998, p. 28),

...todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual.

Assim, a língua de sinais não deve ser considerada pelo professor como um instrumento de trabalho, mas como uma língua oficial e que faz parte da cultura da comunidade surda. Nesse sentido, as situações propostas por ele, em sala de aula, devem ser sempre agradáveis, significativas, objetivas e com clareza ao expor atividades de linguagem escrita, leitura, etc. Deve usar as palavras adaptadas à realidade dos alunos, sempre em contextos significativos, possibilitando-lhes fazer comentários, estimulando a comunicação e a ampliação do vocabulário. Dessa forma, o professor será capaz de reunir subsídios para uma análise mais aprofundada do desenvolvimento lingüístico do seu aluno, considerando sempre suas características cognitivas e de aprendizagem. Beyer (2004, p. 62) alerta que:

(...) Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender.

Para enfrentar esse grande desafio, essa ação engloba todos os envolvidos nesse processo, ou seja, os próprios alunos, professores, equipes diretivas e pedagógicas, professores especializados na área da surdez, bem como os gestores do projeto político-pedagógico da escola.

A ressignificação das práticas escolares, como um processo em permanente construção exige, em um primeiro momento, uma postura e atitude positiva diante da diferença dos alunos e a formação continuada, indispensável à intervenção pedagógica consciente e comprometida com o sucesso de todos os alunos.

Os professores que ainda não aprenderam a língua de sinais e, portanto não a usam nas interações com seus alunos nos espaços escolares, necessitam do apoio do intérprete de língua de sinais em sala de aula para auxiliar na mediação da comunicação. Entretanto, o número de profissionais ainda é insuficiente para atender à demanda de alunos matriculados nas escolas regulares do Ensino Fundamental. Assim, nas palavras de Karnopp (2004, p. 16),

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar uma situação bilíngüe, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender.

Alem disso, os surdos, como sujeitos de experiências visuais, necessitam estar inseridos em ambientes ricos em recursos visuais, tais como: desenhos, ilustrações, fotografias, vídeos (a exemplo os CD-ROM da coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português (10 v) MEC/SEESP-FNDE), teatro, TV com intérprete e legenda, internet, telefone para surdos, entre outros recursos.

Já em relação à proposta educacional de educação bilíngüe para surdos, Quadros (1997, p.27) destaca que:

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Nesta proposta o aluno fará uso de duas línguas, neste caso a língua de sinais brasileira e o português em diferentes contextos. A língua de sinais como primeira língua, através da qual os surdos terão acesso aos conteúdos, e a língua portuguesa escrita como segunda língua, que deverá ser aprendida pelos alunos. Essa é uma visão socio-antropológica da surdez que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo respeitando as diferenças.

Nesse contexto, é necessário garantir à criança surda, o mais cedo possível, contato com seus pares usuários da língua de sinais, para não prejudicar seu desenvolvimento, tanto em relação à linguagem quanto o cognitivo. Assim, a inserção nas comunidades surdas ou grupos de surdos é uma experiência fundamental para os surdos crescerem com surdos narrando-se e escutando-se na Língua de Sinais, permitindo a construção de uma subjetividade surda, construção da identidade.

Os professores que atuarão na educação dos surdos precisam conhecer o processo de construção e desenvolvimento da linguagem e do pensamento (aprendizagem) da criança (pessoa) surda; conhecer as metodologias de educação para surdos; fazer uso de diferentes procedimentos de avaliação considerando as possibilidades de expressão dos surdos, nas provas escritas, considerar o momento do processo de aquisição da 2ª língua em que a criança surda se encontra e dar relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal, observar se a mensagem tem coerência lógica em vez de se ater unicamente à seqüência estrutural das orações.

Portanto, os espaços escolares onde os surdos estão inseridos devem promover a capacitação dos professores; contratar profissionais tais como: educadores especiais, instrutores de língua de sinais, educadores surdos e intérpretes de língua de sinais; promover a aquisição da língua de sinais para os alunos surdos o mais cedo possível e o ensino da língua de sinais para toda a comunidade escolar; reestruturar o currículo favorecendo a construção da identidade surda, possibilitando a convivência entre seus pares; providenciar o acesso aos conteúdos através da Língua de Sinais e de materiais tecnológicos e visuais (vídeo; teatro; gravuras; desenhos; etc.), enfatizando a forma visual e não auditiva; usar a Língua de Sinais como língua de ensino e instrução e o português como língua de

aprendizagem (segunda língua); favorecer os melhores níveis de comunicação e interação do surdo com os demais; incentivar a participação do surdo nas atividades escolares bem como decisões pedagógicas; fazer uso de diferentes procedimentos de avaliação.

ANALISANDO UMA REALIDADE

A coleta de dados deu-se através de entrevista utilizando-se um questionário com 10 (dez) perguntas fechadas direcionadas a 13 (treze) professores que atuam com surdos incluídos nas salas com ouvintes. Alguns, ao responderem às perguntas, restringiram-se a depoimentos breves e diretos; outros construíram narrativas um pouco mais detalhadas de sua trajetória frente ao trabalho com alunos surdos; e outros se negaram a responder.

As experiências de atuação em classes com alunos surdos inseridos dos professores entrevistados variam de três meses a três anos. E nesse tempo eles não tiveram nenhum curso de formação específico para atuar na educação de surdos. A partir daí, constatamos que os professores não estão preparados para enfrentar as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 59, reconhece a importância da preparação do professor para lidar com as diferenças, no entanto, não estão sendo possibilitados e promovidos cursos para os professores, que não sabem e, portanto, não fazem uso da língua de sinais, a língua de acesso aos conhecimentos para o aluno surdo.

Foi possível constatar através da fala dos professores, sujeitos da pesquisa, que as escolas envolvidas também não têm passado por nenhuma alteração em seu projeto pedagógico e não apresentam condições para adequação das práticas pedagógicas às peculiaridades cognitivas e lingüísticas do aluno surdo, não demonstrando maiores preocupações com as questões de inclusão.

Nas classes de ouvintes estão inseridos um ou dois alunos surdos e com poucos recursos visuais. Isso limita as interações, o convívio, a troca de experiências entre surdos e a possibilidade de experiências visuais. A maioria dos professores emprega como “método” de ensino a exposição oral. Observamos nas falas dos professores, ao referir-se à forma de comunicação e interação com aluno surdo, “*uso gestos, falando devagar e olhando para ele, com gravuras e cartazes escritos.*” (P1) “*Tenho bastante dificuldade, procuro dar bastante atenção individual...*

Conto com a ajuda da colega dele... Que conhece a LIBRAS” (P2) e “Ele entende quando falo, às vezes escrevo pra ele.”(P4).

Verificamos que os professores que atuam em classe de ouvintes com surdos incluídos não conseguem se comunicar de forma eficiente, não ocorrendo uma efetiva interação entre aluno/professor, ocorrendo a fragmentação e conseqüentemente a defasagem no aprendizado dos alunos.

Quanto ao uso de recursos visuais e práticas pedagógicas diferenciadas para atender aos alunos surdos, os professores dizem que: *“Não, eles realizam as mesmas atividades e técnicas do restante da turma, porém, para eles é mais individual e sinalizado desde histórias, contos.”* (P2). Percebemos que a língua de sinais não é vista como língua de acesso aos conhecimentos, é vista apenas um recurso de apoio à língua portuguesa. O professor P4 coloca: *“Não utilizo nenhum material específico, apenas mostro no mapa e peço para que ele demonstre que compreendeu localizando o que peço, ou através de retro projeção.”* E o professor P3 destaca: *“Não utilizo, este aluno possui uma prima que é da mesma série e o entende perfeitamente utilizando a Linguagem de Sinais, eles sentam próximos e esta aluna facilita muito a comunicação entre o professor e este aluno.”* Observamos que as participação dos alunos surdos em sala de aula são bastante restritas.

Nota-se, nas salas, que não são criadas condições para que os alunos surdos interajam e construam conhecimentos, não se aplicam recursos e técnicas adequadas para essa realidade. Evidencia-se a grande necessidade de mudanças no Projeto Político Pedagógico das escolas, o que acarreta na revisão de antigos paradigmas educacionais oralistas, a fim de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. É observada também uma atuação de proteção do ouvinte para com o surdo, pois o colega exerce um pouco do papel de “intérprete” do aluno surdo, transmitindo à professora e vice-versa os seus desejos. Muitas vezes o colega ouvinte também intervém em relação aos conteúdos ensinados, permitindo cópias de trabalhos, restringindo cada vez mais sua capacidade de adquirir conhecimentos.

Aqui, destaca-se que metodologia aplicada em sala de aula depende muito do professor que, de acordo com seus conhecimentos e competências, irá desempenhar suas atividades.

Para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos surdos, os professores revelaram que não utilizam procedimentos alternativos baseados em experiências

visuais tais como em língua de sinais e considerando o momento de aquisição da língua portuguesa como segunda língua. Pelas falas dos professores, observamos que os alunos mais copiam do que entendem o que estão compreendendo os conteúdos. O professor P2 diz: *“O tipo de avaliação é o mesmo dos demais alunos, em trabalhos de apresentação oral é avaliado na produção escrita... Quando não assimilou bem o conteúdo é facultada a ele a consulta em seu caderno.”*

Ao questionar quanto ao que pensam sobre os surdos estarem inseridos nos espaços escolares junto com ouvintes, ou seja, inseridos nas classes de ouvintes, constatamos que os professores não se consideram preparados para atuar na educação de surdos, não aprenderam e, portanto, não fazem uso da língua de sinais para proporcionar aos surdos o acesso aos conteúdos. Os professores colocam como necessário ter formação para atuar na educação de surdos, *“que aconteçam encontros de estudos que nos ajudem a saber trabalhar com eles. Eu tento fazer o que posso...”*(P3) Sentem a falta de outros profissionais que os auxiliem. *“Deveria ter um curso e assistência para o professor desses alunos.”* (P4)

A pesquisa nos mostra que as escolas de ouvintes como espaços educacionais para os surdos não oferecem ambientes lingüísticos favoráveis ao ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Muitos professores tentam encontrar alternativas, conforme coloca P5: *“Olha, a princípio fiquei muito apreensiva, mas hoje vejo com outros olhos. Apesar do total descaso do órgão competente e da equipe diretiva da escola, me sinto uma vitoriosa... Fato fundamental para o melhor andamento deste trabalho... Este “abandono” por parte da equipe... Acarreta numa profunda angústia para mim... Porém tenho orgulho dos meus alunos, pois eles são de fundamental importância para o bom relacionamento com os colegas surdos... As formas como eles se comunicam é gratificante a todos que convivem conosco.”* Tais atitudes de certos professores, não são suficientes para oferecer uma educação de qualidade aos alunos surdos, pois não contemplam as diferenças.

Nossa realidade retrata uma escolarização oralizada para os alunos surdos, inseridos na classe de ouvintes, acompanhando os conteúdos preparados/pensados para os alunos ouvintes, conseqüentemente apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral e no uso da linguagem escrita, porque as práticas educacionais não contemplam as suas necessidades, e seus conhecimentos deixam a desejar de acordo com o grau de escolaridade, devido

também à fragmentação da comunicação existente entre o seu aluno surdo que se comunica através da LIBRAS e o professor através da oralização.

Os surdos necessitam de uma educação que proporcione o acesso aos conhecimentos através da língua de sinais, necessitam de um currículo que atenda às suas diferenças lingüísticas e culturais, necessitam estar com seus pares.

Assim, podemos pensar que os espaços escolares mais adequados para a escolarização dos surdos são as escolas de surdos ou, quando isso não é possível, as classes de surdos. Ilustramos tais colocações com a fala da professora P2: *“Eu não consigo ver como “inclusão” o fato de um aluno com deficiência auditiva freqüentar aulas juntamente com outros alunos que possuem suas habilidades normais... Acredito que se um aluno surdo tiver atendimento de um profissional especializado com colegas na mesma situação ele terá melhores resultados na aprendizagem...”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a situação existente em nosso país, pode-se constatar que nas últimas décadas foi empreendido inegável esforço por parte de determinados segmentos sociais e políticos no sentido de incluir em várias leis o direito à igualdade educacional a todos os alunos surdos.

Mesmo com o respaldo legal, observa-se que o sistema educacional ainda não está estruturado para oferecer uma educação que respeite e promova as diferenças dos alunos surdos. A realidade mostra que a proposta de educação de surdos ainda está estruturada numa visão ouvintista de educação. Mesmo em muitos espaços que se definem como educação bilíngüe, conforme é constatado por Quadros (2005, p.31):

[...] as propostas bilíngües estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso aos conhecimentos. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso 'instrumental' da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da 'inclusão'. As evidências das pesquisas em relação ao status das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a serem devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão.

É muito comum ouvir dos professores que os surdos não apresentam forma alguma de comunicação ou linguagem desenvolvida, que seu pensamento é concreto. Os professores se expressam por meio da língua oral, desconhecendo a língua de sinais e na maioria das vezes não demonstrando desejo em aprendê-la,

considerando o ouvintismo⁴ o modelo padrão, que enquanto ideologia dominante, se traduz por “(...) um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15)

Alguns alunos surdos não apresentam um melhor desenvolvimento lingüístico e cognitivo não pelo fato de serem surdos, mas sim por não terem a oportunidade de conviver em ambientes lingüísticos adequados, cuja língua natural é a língua de sinais.

Como mostrou a pesquisa, nos espaços escolares onde estão inseridos os alunos surdos em classes de ouvintes, os professores não fazem uso da língua de sinais e nem possuem intérprete, condição mínima para que os alunos surdos tenham acesso aos conhecimentos a aprendizagem através de sua língua natural.

Constatamos que tais condições não promovem a inclusão do aluno surdo e consideramos que os espaços que melhor atendem suas diferença, no sentido de proporcionar a aquisição da língua de sinais, as trocas de experiências e o acesso ao conhecimento através da primeira língua, a construção da identidade e a inserção na cultura surda através das interações com seus pares, são as classes de surdos e/ou escolas de surdos.

⁴ ...um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte (SKLIAR, 1998, p. 15).

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. Inclusão ou Exclusão? In VEIGA-NETO, A; SCHMITD, S. (organizadores) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 31-40.
- BEYER. H, O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p 128.
- BRASIL – MEC; SEESP – **O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2004. p. 94.
- _____. **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, Brasília: CORDE, 1997.
- _____. **Declaração da Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de educação Especial. MEC; SEESP, 2001. p. 7.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KARNOPP, Ladenir. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura C. (organizadoras). **A invenção da surdez: cultura, alteralidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2004.
- KAUCHAKJE, S. **Comunidade Surda: As demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social – CIDADANIA, SURDEZ E LINGUAGEM: Desafios e realidades / Ivani Rodrigues Silva, Samira Kauchakje, Zilda Maria Gesueli (Organizadoras) – São Paulo: Plexus Editora, 2003.**

QUADROS, Ronice Muller de. **Desenvolvimento lingüístico e educação de surdos**: 3º. Semestre. 1.ed. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distancia de Educação Especial, 2005.

_____. O “B” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.) **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. VI.

_____. **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RANGEL, Gisele e STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathrin Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VIGOTSKI, Semenovich Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.