



UFSM

Artigo Monográfico

O aluno surdo incluído no ensino regular

Angela Collazzo

Uruguaiana , RS, Brasil

2007

O aluno surdo incluído no ensino regular

por

Angela Collazzo

Artigo apresentado no Curso a Distância de Especialização em
Uruguaiana do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa
Maria como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial

Uruguaiana, 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

O ALUNO SURDO INCLUÍDO NO ENSINO REGULAR

elaborada por
Angela Collazzo

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: *Déficit Cognitivo e Educação de*
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Márcia Lise Lunardi
(Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a Elisane Maria Rampelotto

Prof^a. Ms Cleidi Lovatto Pires

Uruguaiana, novembro de 2007

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso a Distância de Especialização em
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

O ALUNO SURDO INCLUÍDO NO ENSINO REGULAR

AUTOR: Angela Collazzo

ORIENTADOR: Márcia Lise Lunardi

Data e Local da Defesa: Uruguaiana, novembro de 2007.

Esse texto tem o propósito de investigar os caminhos utilizados pela escola para desencadear a inclusão dos alunos surdos. Através das visitas na sala de aula observei o comportamento dos alunos surdos com colegas e professores ouvintes.

Um dos objetivos desse trabalho é o de contribuir para o aprimoramento da reflexão em torno da inclusão e escolarização dos alunos surdos no ensino regular. Busca-se retratar a realidade da sala de aula em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo sem o uso da língua de sinais e sem o intérprete, ferramentas básicas na vida das pessoas surdas.

Pensar e refletir sobre a educação do sujeito surdo, sua identidade e sua construção social e cultural.

ABSTRACT

Artigo de Especialização
Curso a Distância de Especialização em
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

THE DEAF STUDENT HAVING A REGULAR LEARNING

AUTOR: Angela C. Collazzo

ORIENTADOR: Márcia Lise Lunardi

Data e Local da Defesa: Uruguaiana, novembro de 2007.

This text has the purpose to investigate the things done by the school for the including of deaf students. Visiting the classes, I observed their behavior with classmates and listening teachers.

One of the points to be reached in this research is to contribute in the improvement on the way people think about teaching to deaf people, and how people handle it. People are working to show the reality in the classrooms about how deaf students are being taught without the use of sign language and Portuguese interpreter.

Developing and teaching the sign language to the deaf student as a basic way for constructing, knowing and expressing what they really think about the world.

Reflecting and having a good opinion about teaching deaf people is the task of the teacher and of the teaching institution so that deaf people can have a good social life and cultural knowledge.

APRESENTAÇÃO

Há uma crise da educação, crise de suas finalidades, que não é apenas o reflexo da sociedade, a crise da educação é fruto dessa reeducação do próprio educador como profissional da educação, numa época em que se fala e se propõe a inclusão.

Na caminhada de educadora por muitos anos tenho acompanhado os alunos surdos em classes especiais e regulares e em salas de recursos. Por acreditar que o aluno surdo pode perfeitamente, desenvolver suas potencialidades e construir conhecimento que me dediquei a este estudo.

A tentativa que ora faço não é a de apresentar algo novo sobre o assunto. Trata-se apenas de um novo olhar para esse universo que está sendo descortinado. Um olhar de atenção, um olhar mais cuidadoso, pois o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor e dedicação.

Quando comecei a lecionar imaginei que não seria fácil ser alfabetizadora pelos depoimentos de colegas que já atuavam há bastante tempo no magistério. As mesmas demonstravam atitudes e pensamentos pessimistas. Relatavam fatos vivenciados que começaram a preocupar-me, ao mesmo tempo percebi que suas ações eram sempre as mesmas. Não havia leitura, nem estudo, nem tentativas para mudarem as situações que contavam.

Evidentemente, conclui que deveria exercer com mais competência minha missão, pois nessa época as políticas educacionais e a organização do sistema escolar passavam por um momento de transição. A tendência era a integração dos alunos com necessidades especiais em escolas públicas, nas classes especiais ou integrados nas turmas regulares. A proposta para alfabetização era o construtivismo, partindo da idéia de que o individuo aprende por meio da própria ação, representada pela obra de Piaget.

Com a prática da docência compreendi que a tarefa de todo educador, não é apenas transmitir conhecimento, mas formar indivíduos capazes e solidários. Comecei a observar os alunos que freqüentavam as classes especiais e percebi que tinham possibilidades e potenciais a serem desenvolvidos. E, nessas classes

estavam apenas sendo “cuidados” sem serem exigidos, sem perspectiva de crescimento.

Então ingressei uma caminhada de muitos conflitos e inseguranças, comecei a ler, estudar e observar os alunos incluídos. Para minha surpresa no ano de 2001 recebi em minha sala de aula, na 1ª série, um aluno surdo. Era o que eu precisava para construir em mim um novo cenário de pesquisa: Como o aluno surdo aprende?

A única certeza que eu tinha e que hoje tenho é que a aprendizagem desses alunos deveria ser diferenciada, mas quais os processos de construção do conhecimento dos alunos surdos incluídos no ensino regular?

Tendo em vista a prática da inclusão imensamente incentivada, sem que suas implicações sejam suficientemente conhecidas, me questiono diante da inserção do aluno surdo na sala de aula do ensino regular com colegas ouvintes.

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores e às prioridades que elegem para implantação das políticas públicas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados à especificidade e as diferentes condições que afetam o desempenho dos alunos.

Esse texto pretende contribuir para a análise das dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos surdos que estudam na Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Cândido Rondon. Através das observações e relatos dos professores que lecionam nas turmas de 5ª, 7ª e 8ª séries, que os alunos estão incluídos para conhecer a realidade educacional que vivenciam. A abordagem desses questionamentos e reflexões é numa tentativa de reconhecimento da diferença, da cultura surda e de problematizar a homogeneização no contexto escolar.

Convencida de que é urgente aprofundar estudos sobre esse tema, decidi que seria essa pesquisa, minha contribuição aos educadores que acreditam, assim como eu, que devemos remover muitas barreiras na educação dos alunos surdos incluídos no ensino regular.

1. A REPRESENTAÇÃO DA SURDEZ NA ESCOLA REGULAR

A questão histórica da surdez marcada pelo discurso do poder/saber ressalta o poder dado aos ouvintes de decidir, manipular e impor aos surdos à imitação da fala através do oralismo. Conforme as palavras Wrigley (1996) a surdez diz menos respeito a audiologia do que à epistemologia.

A narrativa dos professores que atuam na escola em que os alunos surdos estão incluídos, ainda se localiza no discurso da deficiência, da anormalidade. A construção da identidade surda na escola regular sofre constantes transformações, as relações de poder entre surdos e ouvintes afetam as identidades assumidas pelos surdos.

O surdo é visto através do outro ouvinte como alguém que precisa ser descrito, explicado, pois sempre foi narrado assim, ou seja, dizer como ele é, do que precisa, enfim, identificá-lo e representá-lo.

Conforme aponta Silva (2000 p.91):

(...) a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de articulação de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado à relação de poder.

Dessa forma, os professores e os colegas ouvintes sentem-se autorizados em fazer escolhas, fazer por ele, ajudar o colega surdo. É a partir de como o sujeito surdo é narrado na escola, na família que será constituída sua identidade.

Podemos considerar que o sujeito surdo enfatiza uma pluralidade de identidade, móvel e descentrada culturalmente.

Perlin (1998, p. 20) afirma que:

(...) a constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive. Um surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada, pode construir uma identidade referenciada nesta ótica. Mas um surdo que

vive dentro de sua comunidade possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade.

Estamos em constante processo de mudança, social, política e educacional. São situações que influenciam diretamente as pessoas, em suas ações e comportamento. As transformações constantes dos sistemas culturais parecem essenciais para se pensar no processo de educação do sujeito surdo.

A produção das identidades a partir da concepção da Pós-Modernidade busca seus espaços em diferentes grupos sociais que lutam pela participação na sociedade. E em meio, a essa perspectiva cultural que ocorre o processo de produção social da identidade surda.

O surdo foi considerado por muito tempo incapaz, colocado no discurso da deficiência, da reabilitação e da obrigação de aprender a falar como os ouvintes.

Segundo Perlin (1998, p. 61),

Uma história de oralizar, de obrigação de construir identidades purificadas de acordo com o modelo ouvinte. Igualmente é uma história de preconceito, de rejeição, de incluir nos surdos sinais de pouca valia, ou como disse antes, de construir significados estereotipados para a epistemologia da palavra surdo.

A representação da surdez por muito tempo vem sendo produzida como deficiência que pode ser removida através de terapias da fala, afim de que se pareça o mais possível com os que ouvem.

Os surdos constituem um grupo minoritário de pessoa que se agrupam para discutir sobre suas vidas e se identificar através da cultura visual para o entendimento e apreensão do mundo.

2. O DESAFIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A escolarização na perspectiva da cidadania tem como objetivo educacional à formação de homem crítico, criativo, participante e autônomo quanto aos processos de construção do conhecimento.

As formas de escolarização oferecidas aos alunos com necessidades educacionais especiais são classificadas em: Escola Especial, Classe Especial e Escola comum contrapondo à Escola regular.

Conforme Ferre (2001 p.197):

Educação Especial – Isto é, aquela parte da Educação que considerou os sujeitos como objeto de seu discurso teórico e prático: alunado deficiente, especial, diferente do alunado majoritário, eficiente, normal, homogêneo.

Ao pensar em Educação Especial, sinto essa divisão muito visível a qual a autora coloca na escola que atuei como professora. A idéia que nos chegava era que esses alunos da Classe Especial, não aprendiam, não interagiam e dependia daquela professora que era especializada, a única que poderia atender esses alunos. A perturbação da diferença criada na escola com a existência dos alunos especiais era mesmo de impressionar tal era o olhar de indiferença dos professores.

Ainda conforme Ferre, 2001, p. (198):

Essa perturbação que toda a presença produz se apazigua tão somente quando tal presença pode incluir-se na ilusão da normalidade que acolhe em seu seio a tranquilidade do *não passa nada, é normal* ou quando tal presença pode incluir-se em uma globalidade perturbadora, porém ao mesmo tempo culpável de seus próprios efeitos nos demais, isto é, culpável de tal perturbação.

O desafio da inclusão escolar passa por todas essas preocupações dos professores, as situações apresentadas na escola não podem ser tratadas de maneira banal, homogênea, como se tivesse uma fórmula que sirva para dar conta das diferenças dos alunos surdos, cegos, com deficiências físicas e mentais. Penso na reflexão sobre essas questões de valores, inquietações, desamparo e frustrações

dos professores que desenvolveram na sua formação, a homogeneidade, a igualdade, ensinar a todos da mesma forma.

Segundo Lopes (2005, p.34),

Tratar a questão da inclusão pela diferença, não significa anular a diferença, pelo contrário, pode significar, entre outras coisas, ressignificá-la. Significa pensar a diferença dentro de um campo político, onde as experiências culturais, comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio.

No contexto da educação o processo de inclusão em pouco tempo vem tornando-se comum em classes regulares, o número de alunos incluídos com diferentes tipos de necessidades especiais vem aumentando nas escolas. Nesse sentido está garantida a matrícula a esses alunos, sua participação e socialização no espaço escolar.

Segundo Thoma (2006, p.10),

“em muitos casos, a inclusão de alunos especiais entre os alunos ditos normais em sala de ensino regular, o estar junto em tempo integral, não tem trazido os resultados esperados.”

Por um lado, acredito que é da escola a responsabilidade que a sociedade conferiu a ela, “uma escola para todos” independentes de características culturais diferenciadas. Por outro lado, propiciar as novas gerações o acesso e apropriação da história e da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua existência, é o fator principal para o desenvolvimento humano. Cultura pode ser entendida como “o produto da vida social e da atividade humana”.(VYGOTSKY, 1981, p.164)

Em muitos casos a escola não tem atendido as necessidades dos alunos, têm incluído com objetivo de “socializar” sem nenhum investimento de formação de professores, simplesmente, aceitando o aluno como um acessório colocado raramente para decorar àquele espaço que julga não ser o seu ou que desejaria que o fosse.

Nesse contexto estamos apenas convivendo com o outro sem a perspectiva de conhecê-lo e sem ao menos lhe dar a chance de fazer parte do currículo da escola.

A proposta é a formação integral do aluno incluído, por meio de experiências que permitam vivenciar a diferença e a semelhança em relação a vários outros,

inclusive àqueles que apresentam o mesmo tipo de necessidade especial. Será que esse processo formativo caracteriza-se na escola? A construção da significação de si e do outro, a elaboração de noções relativas à identidade e à alteridade e o reconhecimento da especificidade e da diferença contribuem com as questões de aprendizagem.

De acordo com Thoma, (2006, p. 12).

Talvez falte discutir o papel da cultura e dos artefatos culturais contemporâneos no processo de mudanças. Talvez seja preciso entender que as mudanças educacionais desejadas só poderão ocorrer quando a agenda social cultural se ocupar de analisar e problematizar os processos históricos, lingüísticos, políticos e culturais que justificam a separação e distribuição das crianças em espaços e tempos de aprendizagem segundo critérios de semelhança bio – psíquicas ou que justificam a reunião de todas as crianças nos mesmos espaços ainda que se possam relativizar os seus tempos e aprendizagem.

Na escola ao observar as turmas de alunos surdos incluídos, uma das dificuldades para quem desconhece, não sabe que naquele espaço educacional estudam alunos surdos, é a não existência de indicadores que demonstre que essa escola seja uma escola inclusiva como aparentemente pretende ser. Digo isso, pelo fato de entrar na escola e não ter nenhum cartaz, folder que identifiquem esses alunos. Somente nas salas preparadas para as classes especiais são encontrados cartazes com configurações de mãos sinalizando o espaço destinado aos surdos.

Participando do dia-dia dessa escola, como professora de 1ª série desde 1998 observava que a presença dos alunos surdos não produzia mudanças no comportamento de alguns professores. As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, em sala de aula como ditados e pesquisas em livros são preparadas para os alunos ouvintes e, são as mesmas para os surdos. O discurso, ainda hegemônico, do “respeito” e da “tolerância” à diferença que termina apontando para ações pedagógicas que investem na nomeação, discriminação, seleção, domesticação e controle do outro do diferente? (SKLIAR, 2003). É necessário dizer que essa escola já convive há muitos anos com alunos surdos, deste o processo de integração com a criação de classes especiais nas escolas regulares, até concluírem o ensino fundamental.

Na sala de aula observei que os alunos surdos não interagem com os demais colegas ouvintes, praticamente, não participam das atividades desenvolvidas pelos professores, não questionam e não se manifestam e acabam se isolando da turma.

É, nas vivências e experiências partilhadas com os outros que nos constituímos sujeitos, nos tornamos nós mesmos. Somos ao mesmo tempo sujeito social e individual; Contudo, o ser subjetivo não o é na origem, são as relações sociais que afetam e constituem a subjetividade. (PINO, 2000). Em se tratando de crianças surdas incluídas no ensino regular, a interação se dará de forma significativa, através da língua de sinais, da interpretação e das experiências que trazem para a escola e, que são passadas através das gerações, assim como, valores culturais e morais da sociedade.

Como a proposta de inclusão está cada vez mais divulgada, existe uma procura muito grande de pais querendo matricular os seus filhos em escolas regulares, essa tendência vem se projetando e se concretizando atendendo aos princípios da legislação. A maneira como esse processo esta acontecendo na escola não esta correspondendo a necessidade dos alunos surdos, pela falta de conhecimento dos professores, que não estão atendendo as peculiaridades dos surdos, sem o compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem desses indivíduos.

A realidade do nosso município é bastante difícil, não temos o atendimento de alunos surdos em escolas especiais e não temos intérprete nas escolas comuns, como acontece na maioria dos municípios e localidades próximas, a única possibilidade de o aluno ter acesso às experiências de aprendizagem e desenvolvimento é de ser incluído na escola regular. A escola observada é a que apresenta maior número de alunos surdos incluídos, talvez, pela existência da modalidade de Educação Especial que a diferencia e, pelo atendimento especializado que oferece aos seus alunos.

Essa escola hoje tem um grande desafio, desconstituir o discurso da normalidade hegemônica na tentativa de eliminar o preconceito, a incapacidade e a exclusão dos alunos surdos, assegurando oportunidades diferenciadas para o acesso ao currículo de forma singular, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa, garantindo o direito de construção social, reconhecendo a diferença e aprendendo junto com os outros num mesmo espaço escolar.

Para isso, é preciso que a escola esteja comprometida com a diferença política da surdez e com as diferentes culturas que relacionam as questões das práticas e dos conteúdos escolares, refletindo sobre sua proposta curricular na educação dos surdos.

Neste sentido concordo com as palavras de Santomé (1994 p.176-177):

É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais. É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como **poder, justiça, desigualdade, luta, direitos** não se convertam num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade.

Nesse contexto, uma escola que delimita, que especifica e que padroniza o que o aluno pode aprender está distante de práticas flexíveis e de problemas decorrentes da heterogeneidade de uma comunidade diversificada que por diferentes motivos, valores culturais, condições socioeconômicas ou por deficiências físicas, mentais e sensoriais não conseguem atingir os objetivos propostos. Em grande parte, o contexto histórico e o processo formal de educação tornaram a escola uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, compreender e trabalhar com a diferença.

3. ENSINO ESPECIAL / ENSINO REGULAR

A concepção de inclusão se concretiza pela inserção de alunos com necessidades especiais na escola regular. As crianças surdas estabelecem relações com crianças ouvintes, as quais se comunicam numa mesma língua, oral-auditiva, deixando restrita a comunicação entre os alunos surdos, que a língua é totalmente espaço-visual.

O aluno surdo há muito tempo é integrado na escola regular, inicialmente freqüentando as classes especiais onde permanecem de dois a três anos, sem uso dos sinais, e, em seguida, matriculados no ensino regular. Segundo Sasaki, (1997, p.34-35), “o paradigma da integração, tão defendida durante os últimos cinquenta anos, ocorria e ainda ocorre de três formas”.

Uma das formas, conforme Sasaki, (2005, p.21). Que escolha para representar a inserção do aluno surdo é esta:

Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: Escola Especial junto à comunidade; Classe Especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etc. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa.

Durante esse processo de integração a escola aceitava os alunos surdos, desde que esses fossem capazes de: moldar-se aos requisitos da escola e dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial), de acompanhar os procedimentos tradicionais da escola, contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte, etc), de lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultante de estereótipos, preconceitos e estigmas e desempenhar papéis sociais individuais, com autonomia, mas, não necessariamente, com independência.

Essa visão clínica - terapêutica que tratava da integração do surdo na classe regular, continua fazendo a representação dos surdos como ouvintes. Isso ocorre pelo fato que os professores, os colegas e toda a escola não estão preparados para pensar no sujeito surdo como um ser culturalmente diferente.

É a partir dessa visão que começo a pensar: antes, no processo de integração a sociedade ficou imobilizada, fazendo com que as pessoas se moldassem conforme a escola; hoje vejo a situação de outra maneira, o aluno surdo passando por um processo de inclusão, não mais integração, pois, a escola deve adequar-se as necessidades dos alunos, atendendo à lei da acessibilidade fazendo adaptações – arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, atitudinal. Penso também que mesmo com todas as adaptações necessárias se, não houver respeito pela cultura surda e por toda a singularidade que permeia o sujeito surdo o processo de inclusão vai se tornar de exclusão.

Embora os resultados integracionistas não tenham sido positivos no sentido de reconhecer a surdez como categoria construída historicamente, é preciso que no processo de inclusão aconteça mudança de concepção que possibilite olhar os surdos como sujeitos de sua história. O envolvimento dos profissionais da área da saúde e dos próprios professores era mais intensificado, mais visível, percebia-se a

preocupação de criar situações de aprendizagem, estratégias utilizadas pelo professor ouvinte na sala de aula, como falar devagar, posicionar-se na frente do aluno para que este conseguisse ler os seus lábios. As práticas pedagógicas eram voltadas para recuperação e reabilitação dos alunos surdos motivadas pelo discurso oralista, que se expandiu como ideologia dominante desde o século XIX e perdura em algumas instituições até hoje.

Penso que os interesses foram muitos em defesa dessa ideologia e não seria apenas o uso da fala pelo surdo e, sim criar situações, as quais teriam muitos beneficiados.

Ainda assim, percebo que o interesse era desafiante por parte dos professores, ao contrário de hoje nas escolas. Percebo insatisfação do professor com o aluno surdo incluído no ensino regular e a tolerância mantida com esses alunos de forma simplista, sem fazer diferença.

Penso que o interesse e as dificuldades são contingentes e, talvez, por isso, parecesse natural, tranqüilo que os alunos surdos permanecessem por tanto tempo sendo medicalizados, treinados e oralizados em Escolas Especiais e Classes Especiais e Escolas Inclusivas. Esse era o discurso que se mantinha na época e que não era contestado, nem pelos professores surdos e ouvintes, nem pelos pais e nem pelos próprios alunos surdos. Conforme Veiga-Neto, (2001, p. 110), “ao contrário, tais dificuldades são muito” duras “na medida em que se assentam em práticas discursivas e não-discursivas bastante coesas e estáveis, que têm necessariamente uma base material e que mantêm entre si um nexos imanente”.

Quando lecionei nessa escola, observava os alunos surdos freqüentarem a sala de áudio comunicação, que a meu ver era cansativa e massacrante, mas que havia uma persistência por parte dos professores das classes especiais para que os alunos surdos aprendessem expressar suas idéias, através da fala. Essa postura dos professores me intrigava, pois pensava... Fazer um surdo falar? Por quê? Talvez para falar com seus pais, com a professora e os colegas ouvintes ou para que parecesse igual aos outros ouvintes.

Todas essas medidas tomadas sem pensar no sujeito surdo são resultado do discurso dos ouvintes de oralizar, de homogeneizar sem levar em consideração as diferenças e as questões relacionadas à cultura e a sociedade surda. Defender um modelo clínico de comportamento é não acreditar que os surdos têm uma língua própria.

De acordo com Thoma, (1988, p.44),

“os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque tem algo em comum o fato de que não escutam, mas porque necessitam de uma cultura visual para o entendimento e apreensão do mundo, o que se traduz pelo reconhecimento, legalização e utilização da língua de sinais pelas pessoas que trabalham com os surdos”.

Conforme as colocações, no contexto da educação as mudanças de paradigmas, de concepção de sujeito passam a ser ressignificadas e redirecionadas pela construção social que coloca a diversidade humana na posição legítima do desenvolvimento cultural. Essas mudanças nas concepções podem vir a incitar a criação de novas expectativas educacionais para os alunos surdos, para suas famílias e para a sociedade em geral, podem também, projetar uma perspectiva idealizada para a educação deles, no espaço anunciado de uma Escola Para Todos.

Segundo Veiga-Neto (2001 p.111).

Em primeiro lugar, porque tudo isso, na medida em que nos libera do prometeísmo fundado nas metanarrativas iluministas, nos joga diretamente neste mundo e coloca nas nossas próprias mãos a possibilidade de qualquer mudança. Em segundo lugar, porque ficamos conhecendo os arranjos sobre os quais devemos aplicar nossos esforços, seja para desativá-los, desarmá-los ou desconstruí-los, seja para ativá-los ou redirecioná-los, tudo em função dos nossos interesses.

Nesse sentido a escola tornou-se a responsável pelo desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. Segundo Coll; Palácios; Marchesi (1995 p.39), “a educação escolar tem como objetivo provocar intencionalmente as aprendizagens necessárias para que se produzam desenvolvimento que não teria lugar espontaneamente”. Os alunos surdos estão na escola para aprender e desenvolver suas habilidades e competências como os outros colegas numa turma regular, desde que respeitada sua diferença lingüística.

Mediante os estudos atuais os profissionais na área da surdez estão tendo acesso às informações, que são resultados de pesquisas sobre a Língua de Sinais, na educação de alunos surdos. Nessa perspectiva, as questões envolvidas na educação de surdos passam a considerar o modelo sócio-antropológico da surdez,

percebendo a língua de sinais como propulsora do desenvolvimento da comunidade surda.

Segundo Skliar (1997 p.245- p.246).

A partir dessas transformações é possível definir a potencialidade de duas tendências ou movimentos necessários para a educação dos surdos, dentro e fora das escolas. Por um lado, a necessidade de um movimento de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial; por outro lado, um movimento de aproximação da educação dos surdos em direção às discussões, aos discursos e às práticas educacionais próprias de outras linhas de estudo em educação.

Desde que foi mantida a estrutura social, perdurando o estigma social que envolve os indivíduos diferentes, as representações e os sentidos construídos pela educação especial tem sido impregnado por supostos traços negativos, de alunos que estão fora da normalidade. Sendo assim, o sujeito surdo passa a ser narrado como sujeito da educação especial, aquele que não é normal, anormal, não ouve, não fala, um ser fragmentado em pedaços, constituído pela falta. A partir dos Estudos Culturais surge uma nova concepção da surdez baseada num conjunto de ordem lingüística, multicultural e antropológica distanciando-se das marcas e práticas que produziram os surdos.

Segundo Lunardi (1998, p.163),

“A idéia de sujeitos surdos/as que queremos expressar faz parte de um grupo de indivíduos que, como grupo, apresenta uma série de diversidades e construções que estão se dando ao longo dos tempos. Falar em surdo/a é pensar em um indivíduo multifacetado, parcial, plural e nunca homogêneo”.

Nesse contexto observa-se a escola como um espaço multicultural para a educação dos sujeitos surdos, onde as diferenças são reveladas a partir da convivência de várias culturas, de formas e processos de identidade e linguagem singulares que irão se constituir através das relações sociais e culturais.

Nesse sentido, a educação dos surdos deve estar voltada para a construção de um perfil de cidadão que supere a simples acumulação de conteúdos, cópias ou a repetição mecânica das palavras para compreender como o conhecimento transforma e é transformado pelo sujeito. (SANTOS, 2005, p.56).

Dessa forma, toda a prática pedagógica precisa ser analisada de acordo com os alunos surdos ou não surdos, pelo direito a uma escola preocupada e comprometida com a aprendizagem de todos seus alunos. Portanto, cabe a escola

regular oferecer alternativas educacionais como classes especiais, sala de recursos ou classes comuns, desde que, essa oferta tenha um novo olhar frente às diferenças.

4. Pesquisar a educação de surdos: caminho percorrido

A partir da integração escolar que surgiu o atendimento especializado nas escolas regulares, para que os alunos com necessidades educacionais especiais compartilhassem do mesmo espaço escolar dos alunos ditos normais.

A escola que observei e que trabalhei como professora é uma escola que funciona os três turnos com o ensino fundamental e médio e as modalidades da educação especial e a educação de jovens e adultos. Essa escola é reconhecida na cidade por oferecer o atendimento especializado na área da surdez, da deficiência visual e mental.

O atendimento especializado é realizado desde 1985 por duas professoras que fizeram um curso de capacitação de áudio-comunicação na área da surdez. A escola possui classes especiais e sala de recursos, onde, as professoras atuam nos dois turnos, uma com classe especial manhã e tarde e a outra, com sala de recursos e classe especial.

Os alunos surdos são matriculados na escola com a faixa etária diferenciada, alguns na idade própria, outros não, esses dados são importantes, pois, revelam o atraso dos alunos surdos devido ao tempo que permanecem nas classes especiais, antes de serem integrados na sala regular. A demora dos pais em providenciar a escolaridade dos seus filhos é uma das dificuldades criadas até hoje na educação dos sujeitos surdos. A busca do direito de estar na escola como toda a criança e todo adolescente tem sido a luta constante dos pais que estão buscando esse direito, matriculando os seus filhos em escolas comuns.

A proposta da escola até pouco tempo se baseava na oralização e no treino auditivo, devido à formação das professoras e o objetivo da classe especial, qual seja, alfabetizar os alunos surdos na língua portuguesa como primeira língua, treinar a fala, aprender escrever e copiar. As maiorias dos alunos surdos se comunicavam através de gestos constituídos na família, pois, todos são filhos de pais ouvintes.

Os alunos surdos permaneciam de dois a três anos nas classes especiais, em seguida ingressavam na 1ª série, com a idade escolar avançada em relação aos colegas ouvintes. A alfabetização desses alunos mesmo em classes especiais com alunos surdos se dava por meio de metodologias que se centravam na utilização das letras, das sílabas; a professora desconhecia a língua de sinais e os alunos eram tratados em todos os sentidos como ouvintes.

É, a partir desta constatação que coloco em análise a questão da educação do aluno surdo no ensino regular, o qual atravessa um momento crítico, já que muitos desses alunos estão atrasados em sua escolaridade, em sua aprendizagem e na aquisição da Língua de Sinais. Conforme Fernandes (2003, p.31), “a não aquisição de uma língua desde os primeiros anos de vida pode acarretar sérias conseqüências no desenvolvimento cognitivo”.

Então, proporcionar ao surdo um meio natural de aquisição lingüística é atender às suas necessidades naturais, preservar os seus direitos e formar cidadãos críticos e participativos na sociedade. Além disso,

Quadros & Karnopp (2004, p. 30) nos dizem,

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

A aquisição da língua de sinais como primeira língua torna-se indispensável nos primeiros anos de escolarização, não só como meio de comunicação eficaz, mas também, como o principal instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos. A língua oral-auditiva é o meio de comunicação dos ouvintes deve ser aprendida como segunda língua.

Vários estudos indicam que as crianças surdas que têm acesso à língua de sinais muito cedo apresentam melhor desempenho em relação aos conhecimentos escolares, incluindo a aquisição da leitura e escrita (SACKS, 1990, QUADROS, 1997).

Nessa escola as turmas de alunos surdos incluídos, parecem receber o sujeito “diferente” sem fazer qualquer concessão ou adaptação para a sua inclusão. São turmas grandes com um número expressivo de alunos, o que torna a condição

lingüística do aluno surdo mais difícil, pois eles são poucos nas turmas e a interação requer que pessoas do meio utilizem a língua de sinais.

Foram observadas três turmas do ensino fundamental, uma 5ª série, uma 7ª série e uma 8ª série com sete alunos surdos incluídos no ensino regular. Todos esses alunos freqüentaram as classes especiais.

Os alunos eram promovidos pela troca da professora, cada ano que permaneciam na classe especial era cuidado para que a professora não fosse à mesma do ano anterior.

Hoje, observo as alunas que já estão na 5ª série, e são duas na mesma sala, sentam-se com uma colega ouvinte que se posiciona entre elas. As trocas entre elas são muito significativas, se comunicam através de sinais e expressões faciais, os materiais escolares passam de uma para outra. A colega ouvinte fica de intermediária e usa a datilologia para se fazer entender e ajudar as colegas surdas, mesmo que não consiga dar o significado para o que esta sendo escrito durante a correção das atividades.

Para Vygotsky (1999), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão sendo internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

Apesar de todos estarem na mesma série, de possuírem afinidades, são colegas que não têm a mesma vivência lingüística das colegas surdas. As trocas e as experiências ficam restritas pela falta de usuários da língua de sinais e, assim, não ocorrem às interações necessárias para a construção do conhecimento e da identidade. Na sala de aula observei que as alunas buscam comunicar-se com os demais alunos e professores e não são entendidas em questões mais complexas, mas alguns colegas percebem as dificuldades e procuram estabelecer o diálogo através da escrita, do desenho e das figuras visualizadas e observadas pelas alunas.

Pela primeira vez em 2004 à escola recebeu um instrutor surdo, veio contratado pela Secretaria de Educação para ministrar um curso de LIBRAS em duas etapas.

A 10ª Coordenadoria Regional de Educação serviu como intermediária para a realização do curso e, eu, como responsável pela Educação Especial, participei desse curso.

Esse curso foi extremamente importante para a escola, pois participaram professores, pais e alunos surdos que ao conhecerem o professor surdo ficaram encantados. A presença do professor surdo foi instigando-nos a pensar e a compreender a surdez como uma experiência visual, pois todos naquele momento estavam conhecendo uma nova língua, sem precisar da audição e do movimento da boca para falar. Conforme Skliar (2004, p.9), “inventamos a surdez, como inventamos a loucura, como inventamos a infância, nesse esforço desesperado pela identidade normal e justa”.

Através desse curso surgiu a possibilidade de construir outras formas de narrar o outro, partindo não mais do discurso da homogeneização, mas do reconhecimento da diferença, da construção da identidade surda.

Nesse período, as professoras das classes especiais não trabalhavam com Libras na sala de aula, utilizavam o alfabeto manual em língua de sinais e outros recursos possíveis de modo a garantir a comunicação com os alunos surdos. Passou-se então a pensar como formar turmas de alunos surdos aproveitando o que foi realizado no curso e buscando um novo olhar para a diferença.

Através de reuniões realizadas, no ano de 2005 com a equipe diretiva e as professoras das classes especiais pensou-se, então, criar turmas de 1ª e 2ª série de surdos utilizando a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Mas, infelizmente, neste período não aconteceram às mudanças previstas na escola, continuaram as turmas de classes especiais e os alunos continuavam incluídos sem conhecerem a LIBRAS.

Nesse mesmo ano a Secretaria de Educação promoveu cursos de formação continuada na área da surdez para os professores de classes especiais e para professores com alunos surdos incluído nas salas de aula do ensino regular, os quais participaram os professores envolvidos dessa escola. Esses cursos foram ministrados por importantes docentes, empenhados no movimento cultural surdo, através da aquisição da língua natural dos surdos a LIBRAS.

Então, retorno à questão da 5ª série que observei buscando destacar o desempenho das duas alunas surdas incluídas que conseguiram conhecer a Língua de Sinais, ainda na 2ª série, enquanto freqüentavam a sala de recursos. Através da

observação na sala de aula, do aproveitamento das alunas, constatei que elas foram beneficiadas com a realização do curso e, das discussões vivenciadas na escola para o atendimento dos alunos surdos. Essas alunas têm uma grande facilidade na comunicação entre elas, sinalizando em libras sua primeira língua e, encontrando dificuldades na língua portuguesa como segunda língua, pela falta de um intérprete.

As dificuldades enfrentadas pelas alunas com os professores são encontradas, principalmente, na comunicação através da língua de sinais. Nas observações percebi que não existe uma proposta de trabalho com as alunas surdas, elas trabalham como os ouvintes. As professoras se manifestam fazendo colocações que não sabem trabalhar com essas alunas, que cada vez fica mais difícil, porque têm outros alunos para serem atendidos.

Nessa perspectiva entendo que os professores desconhecem ou conhecem muito pouco sobre a língua de sinais e a necessidade que o aluno surdo tem da comunicação visual para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

A presença do professor surdo na escola marcou a fronteira existente entre surdo e ouvinte, evidenciou a dificuldade em lidar com a diferença que os professores têm e a resistência em rever suas práticas pedagógicas, isso ficou muito evidente a partir das discussões em reuniões que participei na escola.

SKLIAR, (1999, p.24- 25). Nos possibilita entender que:

O problema não é a oposição entre a língua de sinais. A questão deve ser revertida para a seguinte proposição: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder lingüístico dos professores e o processo conseqüente de deseducação.

Esses fatos ilustram bem a maneira pela qual os surdos vêm sendo tratados na sala de aula, refletindo as práticas educacionais a que são submetidos, sem considerar qualquer aproximação dialógica que dão sentido aos conhecimentos construídos através da língua de sinais.

No caso da turma 72 dessa escola, observei que o aluno surdo era o único surdo e, embora conhecesse a língua de sinais não a utilizava para se comunicar. Tentava interagir com os colegas e professores, sem intérprete, de forma gestual, pois, não se fazia entender em LIBRAS.

Acredito que a escola não reconhece a situação bilíngüe do aluno surdo, não aceita sua manifestação lingüística, tratando muitas vezes os alunos surdos como “deficientes lingüísticos”, (KARNOPP, 2002 p. 56)

O predomínio da escrita, da cópia, dos textos prontos e a memorização de regras dificultam, ainda mais, o acompanhamento das atividades em sala de aula pelo aluno surdo. Observei que esse aluno surdo não domina língua de sinais, mas, de acordo com o conhecimento que possui, procura se comunicar com outros surdos que não são da mesma turma. Na sala, se irrita com os colegas quando quer ser entendido e não consegue, procura chamar atenção de várias maneiras, puxa o boné dos colegas, sai da aula muitas vezes, tenta explicar, mas a professora não o compreende e a rotina da aula continua.

Um fato importante na sala de aula me chamou atenção à permanência do aluno surdo no pátio, no banheiro, no corredor sem qualquer preocupação da professora com ausência desse aluno.

No momento de realizar as atividades, pelas observações feitas o aluno segue o ritual de todos os outros alunos, senta, abre o caderno, olha para a professora que aponta para o quadro e faz um gesto que deve copiar, em seguida, ela lê as atividades e faz a correção no quadro. Conforme, Góes e Tartuci, (2002, p. 117), “rituais são mecanismos de controle e fazem parte do funcionamento das instituições”.

Na verdade, o aluno tem que se adaptar na sala de aula, usar estratégias seguindo as ações dos colegas e aquilo que eles entendem e que ele simplesmente copia para cumprir os rituais e a aparência de estar incluído.

A maneira como está sendo instituída a inclusão do aluno surdo na escola regular não está preparando para as suas reais necessidades de construção social, de formas peculiares de significar o mundo, a experiência escolar não está constituindo referência de identidade.

O aluno surdo faz parte do ritual da sala de aula para se fazer presente, pertencer aquele espaço, mesmo que para isso tenha que demonstrar que está aprendendo. “a identidade 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, (1998, p. 52),

O aluno observado é um adolescente numa fase transitória de identidade mantém uma postura de resistência com sua língua, talvez por ser o único aluno

surdo da turma e não consegue se identificar como surdo, não interage com os colegas e professores o que prejudica o seu desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita.

Através do caderno se constata a produção do aluno, não satisfaz o grau de exigência que a professora determina, o caderno é incompleto, quanto à tarefa do livro a professora marca as páginas e, mesmo assim, se perde não consegue achar as respostas e acaba levando para fazer em casa. Conforme relatos dos professores, a direção da escola deveria estar mais comprometida com os alunos surdos, os professores deveriam ser avisados que receberiam esses alunos e as professoras das classes especiais deveriam orientar os professores com alunos incluídos.

A parte pedagógica da escola descuida dos limites e da singularidade dos alunos surdos. Os trabalhos pedagógicos não são diferenciados, os textos são longos, sem ilustrações, com palavras desconhecidas e sem sentido para o aluno surdo. Segundo Karnopp, (2002, p.57) “o ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento lingüístico adquiridos anteriormente pelos alunos”.

Penso que o aluno surdo precisa da escrita para manter outra forma de se comunicar, além da LIBRAS, seja bilíngüe e encontre na prática social sua produção textual, como autor atravessado pelo afeto, pela sensação, pelo dia a dia, observada sua situação lingüística, representada pelas mensagens visuais que são construídas de forma singular pelo sujeito surdo. De acordo com Karnopp (2002, p., 57), “as produções textuais de surdos, muitas vezes consideradas” erradas “e como” não-textos “, têm uma explicação lógica, científica, lingüística, histórica, psicológica, sociológica, que é freqüentemente negada pelos seus educadores”.

A escola possui quatro oitavas séries, sendo que duas teriam alunos surdos incluídos, a turma 82 e a turma 83. Comecei a observação na turma 82, que conforme informação da diretora teria três alunos surdos. Ao chegar à sala, no período de história, me apresentei para professora e disse que estava observando os alunos surdos incluídos, sentei num dos últimos lugares e comecei os meus registros. A professora queria apontar quais eram os alunos surdos, falei que não precisava que através das observações os identificasse, e não seria necessário expor os alunos perante a turma, porque sempre é constrangedor quando alguém nos observa. Então, percebi que na aula estavam presentes quatro alunos surdos

adolescentes, sendo um menino e três meninas. Perguntei para uma aluna se teria algum colega novo, ela respondeu que sim, porque a aluna surda que estava na turma 83 passou por conta própria para esta turma, pois, não se adaptou com os colegas e a turma que ela estava era muito agitada. Nesse sentido, a aluna busca estar junto aos seus pares, busca o pertencimento ao grupo, mesmo sendo este chamado minoritário em relação ao grupo dos ouvintes.

Concordo com SKLIAR (2002, p.9) quando ele diz:

Talvez não haja nada que seja minoria e sim um processo de alterização, de “minorização” (quer dizer, de fazer com que o outro seja pensado, produzido e inventado como minoritário). E é isto, justamente, o que temos que voltar a olhar bem: não há minoria e sim, a invenção de um outro minoritário; uma invenção de um outro maléfico que é, ao mesmo tempo, maléfica invenção. Uma invenção política, cultural, lingüística, ética e, ainda, invenção moral.

Na sala de aula os alunos sentam com outros colegas ouvintes, enquanto a professora dita o conteúdo para a prova, eles copiam do outro, como se não tivessem alunos surdos na sala. A professora não demonstra a mínima preocupação com esses alunos, não tem nada visual na sala, a avaliação é igual para todos, assim como, a proposta de trabalho da escola.

A meu ver, a prática pedagógica da professora não está contribuindo em nada para a aprendizagem dos alunos surdos que cada vez mais são afetados pelo desejo de um grupo (ouvinte) que pensa e decide, sem levar em consideração as peculiaridades daqueles que não ouvem. Os alunos surdos são privados de se identificar, eles querem estar juntos e as professoras querem colocar em turmas separadas, pois, entendem que trabalhar com um surdo é difícil com quatro, bem mais complicado.

Considerando as diferenças existentes entre o aluno surdo e as alunas surdas dessa turma e o momento que se encontram, o modo como se vêem e como são vistos pelos colegas e professores ouvintes, penso, questiono como pode se dar à construção da identidade surda, num meio eminentemente ouvinte e quais os efeitos que essas relações podem exercer na identidade de cada aluno incluído.

As professoras questionam muito a inclusão dos alunos surdos, sem língua de sinais, sem intérprete e sem apoio das professoras das classes especiais que fizeram cursos, conhecem LIBRAS e têm o número de alunos menor na sala de

aula. No caso, a professora de português tem boa vontade em atender, ainda que minimamente, às necessidades lingüísticas dos alunos surdos, embora não utilize a língua de sinais tenta se comunicar através de gestos e mímicas, para se fazer entender. Por isso, é importante o desenvolvimento da linguagem para os surdos, considerada como uma ferramenta que possui papel determinante na construção do pensamento (VYGOTSKY, 1999).

Em sala de aula as alunas surdas usam muito pouco a língua de sinais, interagem entre elas, mas não chegam a constituir um diálogo, são sinais rápidos que utilizam sem dominar para entender informações referentes a avisos que são dados oralmente, e, muitas vezes copiam do quadro ou do caderno de algum colega. Há um esforço dos alunos surdos para acompanhar as atividades e, ao mesmo tempo, observei um desânimo, demora, falta de estímulo para localizar e terminar as tarefas.

A escola está empenhada na contratação de um intérprete para realizar esse trabalho com os alunos surdos, embora, não seja o suficiente para garantir o ensino e a aprendizagem desses alunos. E, encontrar um profissional com essa formação é bastante difícil na nossa região. Já se tentou com as professoras das classes especiais fazer esse trabalho, porque são pessoas com experiência educacional e com razoável fluência em língua de sinais, mas as professoras ficaram com receio de exercer tal função e, colocaram que os alunos surdos precisam aprender LIBRAS primeiro para poder se comunicar com o intérprete.

Acredito que a língua de sinais, uma vez adquirida tem um papel fundamental na constituição da escrita do português para esses alunos que estão incluídos, pois, é através dela que o aluno surdo atribui sentido ao que lê, compreende, interpreta e dá significado para o que está aprendendo. Segundo Fernandes (2003, p. 31), “além disso, é preciso acrescentar que, do ponto de vista sociocultural, é direito de o indivíduo surdo ter acesso ao instrumento lingüístico característico da comunidade à qual naturalmente pertence”.

Uma outra questão, que observei é o desejo que o professor de língua portuguesa manifesta de fazer com que o aluno surdo escreva muito bem, pois essa disciplina é considerada padrão, no nosso país. Está instituído no currículo de todas as escolas e, portanto todos deverão aprender, independentes da situação lingüística. Então, o bilingüismo se efetiva de forma dominante, primeiro o português valorizado pela escola depois a outra língua, a língua de sinais.

A falta de conhecimento dos professores em relação à surdez e a desvalorização da LIBRAS, acabam sendo fatores que dificultam o reconhecimento e a pouca utilização desta dentro do espaço escolar, o que ocasiona “uma posição de inferioridade da língua, que passa a ser vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino” (LODI, 2002, p. 40)

Através das observações, constatei que o processo de ensino é baseado na escrita, mais especificamente, na cópia do que na construção de textos pelos alunos surdos ou pelos alunos ouvintes.

As práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, descontextualizadas da realidade, da mídia e dos diversos assuntos de interesse dos alunos que circulam nas práticas sociais. Desse modo a aprendizagem da escrita é desvalorizada pelos alunos surdos. Eles querem aprender o português e seus familiares concordam que aprendam à escrita dessa língua, desde que respeitada sua maneira de escrever pela sua diferença lingüística.

O domínio da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é muito importante para o aluno surdo desde o começo da escolarização, pois a compreensão e a aprendizagem passa pelas experiências vivenciadas pelos alunos.

No caso dos alunos surdos incluídos os quais observei, que não dominam a língua de sinais, esses, em alguns casos não conseguem escrever sem a presença do material concreto para relacionar com o que estão escrevendo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto procurei demonstrar o quanto o professor e a escola estão distante do processo de inclusão. Pelas observações na sala de aula e no cotidiano escolar os professores têm experimentado o drama de uma convivência perturbadora, que foge daquilo que sabem fazer e os direciona para o desconhecido que provoca e causa incerteza no que dizem que não sabem fazer.

Com base nas situações apresentadas na escola, penso nos efeitos da inclusão para o aluno surdo no ensino regular, que identidade será construída num ambiente contraditório que está todo organizado para ouvintes. Por essa razão é necessário que os professores reconheçam a língua materna dos surdos, língua de sinais, como principal instrumento para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Considerando a inclusão onde todos devem estar juntos, interagindo, trocando, buscando identificar-se com o outro, por isso a necessidade dos surdos estarem na mesma sala de aula. “Os surdos quando reunidos adquirem a histórica fórmula de transmitir de forma visual, entre si, solidariamente, as aprendizagens que conseguem”. (PERLIN. 1998, p.58).

A proposta da inclusão é uma diretriz para a educação em muitos países, um movimento importante oficializado e divulgado em todas as escolas, pois a escola é para todos. Partindo desse princípio e pelos dados coletados do censo escolar as matrículas de alunos surdos em escolas regulares aumentaram, o aluno surdo passou a ser visto como os outros, ouvintes, sem singularidade, apagando a questão da diferença e da surdez. “A diferença deveria ser tratada com mais ousadia, sem medo de criar no aluno uma imagem negativa, já que a surdez é real e merece ser enfrentada”. (SOARES, LACERDA, 2004 p.140).

Do modo como a escola vem sendo organizada cultural, histórica e pedagogicamente não leva em conta a surdez e sua complexidade, não atende às necessidades dos alunos surdos e não possibilita o seu desenvolvimento lingüístico, excluindo-o do contexto escolar.

Questões importantes têm que serem discutidas na escola, a representação cultural da surdez, as condições de aprendizagem e desenvolvimento que o aluno surdo apresenta e relacioná-las às possibilidades de organização das ofertas educativas como classes especiais, salas de recursos e a contratação de um intérprete em língua de sinais.

A reflexão constante da prática pedagógica e um olhar possível diante da diferença são fundamentais para os professores que atuam no processo de escolarização dos alunos surdos incluídos na escola regular.

6. BIBLIOGRAFIA

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNANDES, Eulália. Linguagem e surdez-Porto Alegre: Artmed 2003.

FERNANDES, Eulália, surdez e bilingüismo, org.; Ronice Muller de QUADROS...[et al.] – Porto Alegre: Mediação 2005.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

GÓES, Maria Cecília Rafael de, & LAPLANE, Adriana Lia Frizman, (orgs) – Campinas, SP: Autores Asssociados, 2004.

KARNOPP, QUADROS, Lodenir Becker & Ronice Muller de. Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos – Porto Alegre: Artmed, 2004.

Letramento e minorias/ Organizadores: Ana Cláudia B. Lodi, Kathryn M. P. Harrison, Sandra R. L. de Campos, Ottmar Teske – Porto Alegre: Mediação, 2002.

LOPES, Maura Corcini. Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar. 2005 (texto).

LUNARDI, Marcia Lise, Educação de Surdos e Currículo: um campo de lutas e conflitos. 1998. Dissertação (mestrado) – FAGED, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____ Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. A surdez: uma olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gládis. Educação do surdo: imposturas e posturas In: THOMA, A. S. & SEBASTIANY, G. D. (org). Reflexão e ação. Vol 6, n. 2 (jul./dez. 1998). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

_____ (1998). História da vida: identidades em questão. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PINO, S. A. (2000). "O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski". Educação & Sociedade, n.71, pp.45-78.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

SACKS, O. W. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOMÉ, J. T.: As culturas negadas e silenciadas no currículo in: SILVA, T. T.da. Alienígenas na sala de aula uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1994.

SASSAKI, Roberto K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____ Inclusão: Revista da educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V. 1, n. 1 (out.2005). – Brasília: Secretaria de educação especial, 2005.

SILVA, A. B. P. (2000). O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

SKLIAR, C. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. & SILVA, L. H. (org) Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.

SKLIAR, C. (org) A atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

THOMA, Adriana da Silva & Maura Corcini LOPES. Pessoas com insuficiência auditiva – Educação. 2006.

THOMA, Adriana. “Surdo: esse” outro “de que fala a mídia”. in: SKLIAR, C.(org). A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1999). Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes [1924 – 1ª edição].

_____ 1981). “The gênesis of higher mental functions”. In Wertsh, J. V.(org). The concept of activity in soviet psychology. Mew York, M. E. Sharpe.

WRIGLEY, Owen. A Política da Surdez. Original: The politics of. Deafness. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.