

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL A  
DISTÂNCIA  
PÓLO DE SANTANA DO LIVRAMENTO**

**SURDEZ: DIFICULDADES DE INTERAÇÃO NO  
AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**LUCIA ANDRÉA CALVETE DE OLIVEIRA FONTE**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

# **SURDEZ: DIFICULDADES DE INTERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO**

por

**Lucia Andréa Calvete de Oliveira Fonte**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Especial a Distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisane Maria Rampelotto**

**Santa Maria , 1° de dezembro de 2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Educação Especial a Distância  
Pólo de Santana do Livramento**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**SURDEZ: DIFICULDADES DE INTERAÇÃO NO  
AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO**

elaborada por  
**Lucia Andréa Calvete de Oliveira Fonte**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Educação Especial**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Profª Drª Elisane Maria Rampelotto (UFSM)**  
(Presidente/ Orientador)

---

**Profª Drª Márcia Lise Lunardi (UFSM)**

---

**Profª Ms Beatriz Santos Pontes (UFSM)**

Santa Maria, 1º de dezembro de 2007.

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Pós-Graduação em Educação Especial a Distância  
Universidade Federal de Santa Maria  
Pólo de Santana do Livramento

# **SURDEZ: DIFICULDADES DE INTERAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO**

AUTORA: LUCIA ANDRÉA CALVETE DE OLIVEIRA FONTE  
ORIENTADORA: ELISANE MARIA RAMPELOTTO  
Santa Maria, 1º de dezembro de 2007.

O presente artigo monográfico, intitulado “Surdez: Dificuldades de interação no ambiente escolar inclusivo”, teve como objetivo investigar a experiência de inclusão de um aluno surdo no sistema regular da Educação Infantil na cidade de Santana do Livramento, Rio Grande do Sul – RS. Com este trabalho, buscou-se questionar as formas interativas e metodológicas utilizadas pelos professores da classe regular, pelo educador da sala de recursos e pelos familiares do sujeito surdo. Cabe salientar que, no contexto investigado, aluno, professor e familiares desconhecem a Língua de Sinais, forma usada para a comunicação entre as pessoas surdas. Os resultados deste estudo indicam as dificuldades de interação entre professores/aluno e aluno/família em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem significativa do aluno surdo incluído. Pretende-se, com este estudo, contribuir para a reflexão acerca da possibilidade de prover efetivamente a inclusão de alunos surdos no ensino regular, apontando a importância e a necessidade da interação por meio da Língua de Sinais e da presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no contexto escolar inclusivo e na vida dos surdos.

**Palavras-chave:** Inclusão, interação, surdez.

## **ABSTRACT**

Monograph of Expertise  
Postgraduate on Special Education by distance  
Federal University of Santa Maria  
Pole of Santana do Livramento

### **DEAFNESS: DIFFICULTIES OF INTERACTION IN THE INCLUSIVE SCHOOL ENVIRONMENT**

**AUTHOR: LUCIA ANDRÉA CALVETE DE OLIVEIRA FONTE**  
**ADVISOR: ELISANE MARIA RAMPELOTTO**

Santa Maria, 1<sup>st</sup> December 2007.

This monograph entitled “Deafness: Difficulties of interaction in the Inclusive School Environment”, aimed at studying the experience of inclusion of a deaf student in the system of regular Children’s Education in the city of Santana do Livramento, Rio Grande do Sul – RS. With this work, it was looked to question the interactive ways and methods used by teachers in regular classes, the teacher’s resource room and the family of the deaf person. It is noted that in the context investigated, student, teacher and family don’t know the language of signs, forms used for communication between deaf people. The results of this study indicate the difficulties of interaction between teacher / student and student / family in relation to development and significant learning of the included deaf student. It is intended with this study, to contribute to the discussion about the possibility of effectively provide the inclusion of deaf students in regular schools, indicating the importance and necessity of interaction using the language of signs and the presence of the interpreter of Brazilian Language of Signs (LIBRAS) in the inclusive school context and the lives of deaf people.

**Keywords:** Inclusion, interaction, deafness.

## APRESENTAÇÃO

Como movimento social, a inclusão teve início, nos países desenvolvidos, na década de 80. No Brasil, a inclusão teve início na década de 90, a partir da propagação da Declaração de Salamanca<sup>1</sup>, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. A partir do movimento de inclusão discutido na cidade de Salamanca, a atual política da educação brasileira recomenda a educação inclusiva com o objetivo de inserir a alteridade<sup>2</sup> deficiente na escola regular, tornando-se assim uma prática freqüente em nosso país.

Acredito que a maioria de nós, de alguma forma, já nos relacionamos com pessoas que são nomeadas “deficientes”. Essas pessoas estão inseridas na nossa sociedade e, nos dias atuais, parece mais comum encontrá-las em locais públicos como ruas, praças, bares, *shoppings centers*, empresas, escolas, enfim, em muitos espaços de interação social.

Como professora da rede municipal de ensino da área de Educação Infantil desde 2003, deparei-me com uma situação desafiadora e, de certo modo, assustadora. Em 2005, época em que teve início o processo de inclusão na escola em que trabalho, recebi, em sala de aula, um aluno surdo. Desde então, tenho me questionado em relação a vários pontos: Como desenvolver um trabalho pedagógico com esse aluno surdo incluído? Devo sustentar uma didática especial e terapêutica mantida por meio da medicalização da educação? Devo adotar uma didática que tenta normalizar o surdo? Ou então devo adotar uma didática que tenta curá-lo por

---

<sup>1</sup> No período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, reuniram-se em uma conferência em Salamanca, na Espanha. A conferência organizada pelo governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, aprovou a Declaração de Salamanca de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação, constituindo-se em um documento inspirado no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”.

<sup>2</sup> A condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro (Silva, 2000, p. 16).

meio de atividades de correção, articulação e leitura oro-facial? Como a criança surda deve interagir, no contexto escolar dos ouvintes, para que ela desenvolva sua identidade e sua língua natural e tenha uma vida comum entre seus pares? Como e com quem essas crianças interagem para garantir uma aprendizagem significativa? Assim, imersa nesses questionamentos e nessas inquietações em relação à interação no ambiente escolar inclusivo e, mais especificamente, em relação ao sujeito surdo, aventuro-me na escrita deste artigo monográfico.

No início do trabalho com o aluno surdo incluído, desconhecia totalmente o universo do surdo e as questões relacionadas à surdez. Acreditava que a surdez era uma deficiência. Não percebia as minorias raciais, étnicas, lingüísticas, dentre muitas outras, como grupos diferentes, com identidades e culturas também diferentes. Entre as identidades marcadas pela diferença<sup>3</sup>, encontram-se as comunidades surdas. Essas comunidades a cada dia vêm se afirmando como comunidades que possuem uma língua e uma cultura próprias e que lutam pelos seus direitos. Entendo, portanto, que o surdo e a surdez são narrados como diferença política e cultural.

Desse modo, as discussões sobre as formas com que os surdos e a surdez têm sido representados pelas práticas e políticas educacionais se enquadram nos modelos de correção, recuperação e normalização da surdez ou então naqueles modelos que entendem o grupo de surdos como “categoria cultural de auto-identificação”.

A língua e a linguagem são ferramentas fundamentais e necessárias à comunicação social dos seres humanos ouvintes e surdos. Então, como deveria eu (professora de um surdo no ensino regular) proceder para entender e me fazer entender pelo aluno? Como poderíamos interagir se nenhum de nós era usuário da língua de sinais?

A partir desses questionamentos busquei problematizar as formas interativas e metodológicas que eram/são utilizadas pelos professores da classe regular (que sou eu), sala de recursos (educadora especial com formação na área

---

<sup>3</sup> Diferença: “conceito que passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada ‘política de identidade’ e dos movimentos multiculturalistas. Nesse contexto, referem-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisão social, tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado” (SILVA, 2000, p. 42).

da surdez) e familiares (algumas conversas com o pai e outras com a mãe) do sujeito surdo.

Assim, o objetivo deste trabalho é investigar e analisar as metodologias e as formas usadas na comunicação do aluno surdo com os professores do ensino regular, o educador da sala de recursos e os familiares a fim de verificar como se estabelece a interação entre eles.

## **CAMINHO DA PESQUISA**

A pesquisa na área da educação demanda um pesquisador atento e em diálogo com os sujeitos envolvidos no contexto educacional. O diálogo com a realidade e com os sujeitos acontece quando o pesquisador exerce uma atitude de abertura ao outro e quando reconhece o desafio que a realidade e os outros lhe lançam. Além disso, segundo Hirtz (2004, p. 15), a ação de pesquisar, supõe:

[...] ouvir o outro e o contexto social, ouvir aquilo que não está expresso em palavras, mas que está presente nas entrelinhas da cotidianidade. Aprender a ouvir o outro é um dos desafios que são postos pela pesquisa. [...] O diálogo se estabelece quando estamos abertos ao outro e a nosso cotidiano, quando questionamos, perguntamos e problematizamos nossa cotidianidade. [...] a pesquisa surge a partir da pergunta, quando problematizamos situações presentes na nossa cotidianidade.

Nesse sentido, a pesquisa constitui-se em problematizações. A partir dessas problematizações, como educadores e pesquisadores, somos capazes de transformar a realidade e as relações educativas e criar uma atitude política, já que a pesquisa é tomada como uma habilidade para a transformação de formas de ver, fazer e produzir processos educativos.

A partir dessas questões levantadas, o presente trabalho caracteriza-se por um estudo de caso<sup>4</sup> a partir de uma abordagem qualitativa<sup>5</sup>. Para tanto, foram

---

<sup>4</sup> Para Telles, “nos estudos de caso o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional. Os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe. Pode ser o processo de adaptação de um aluno recém-chegado à escola, de sua relação com outro professor durante um projeto realizado em conjunto; ou ainda um caso de violência dentro da instituição de ensino. O pesquisador deve determinar seu grau de envolvimento com o(s) envolvido(s) no caso. Se ele próprio estiver incluído no mesmo, deverá ter momentos de aproximação



realizadas observações e também coleta de dados por meio de conversas informais com o educador da sala de recursos e a família do aluno envolvido. Nessas conversas, foram relatadas as formas de interação e de comunicação desses participantes com a criança.

Além disso, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a educadora da sala de recursos com o objetivo de que ela relatasse o modo como conduz seu trabalho e auxilia seus colegas, professores do ensino regular, no processo educacional. As perguntas da entrevista buscavam conhecer a realidade da sala de recursos, evidenciando a relação dos alunos surdos e a maneira com que as atividades eram realizadas. Assim, os sujeitos participantes desta pesquisa foram assim convencionados: professora da classe regular (P1), educadora da sala de recursos (P2) e a família (F1 indica a mãe e F2 indica o pai).

Este estudo tem como sujeito da pesquisa um aluno surdo integrado no ensino regular chamado Jonas<sup>6</sup>. Na época em que a pesquisa foi desenvolvida, ele estava com 3 anos de idade. Ele frequenta a escola desde os seis meses de idade, é filho de pais ouvintes e tem pouco conhecimento da Língua de Sinais (LS), assim, ele ainda não possui uma língua estruturada. Jonas está matriculado em uma turma com 19 alunos ouvintes de uma escola municipal infantil situada na cidade de Santana do Livramento – RS. Essa escola trabalha com a inclusão de surdos inseridos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além de ter também o atendimento na sala de recursos.

## **MODALIDADES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

### **Oralismo**

---

dos participantes e momentos de distanciamento para poder realizar suas reflexões e adquirir diferentes perspectivas de envolvimento (graus de não familiaridade) para produzir múltiplos significados das ocorrências do caso”. (TELLES, 2002, p.108)

<sup>5</sup> A investigação qualitativa busca dados observáveis em que o pesquisador desvela valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões para poder entender, interpretar e compreender com dimensões profundas a complexidade de fatos e processos particulares e específico a indivíduos e grupos.

<sup>6</sup> Nome fictício dado ao aluno para preservar a sua identidade.

Há trabalhos pedagógicos com surdos desde o século XVI. Desde então, a educação voltada para surdos tinha como base a leitura e a escrita, assim como o treinamento da fala e o uso do alfabeto digital (MARTINS, 1986). Ainda que se admitisse a “comunicação manual, o alfabeto digital, a leitura e a escrita, a educação dos surdos era considerada oralista principalmente porque estimulava o surdo para a fala” (Rampelotto, 1993, p. 23). O predomínio da fala definia e marcava os professores como oralistas. No oralismo, é usada exclusivamente a linguagem verbal para compreensão e expressão do sujeito surdo, conforme aponta Martins (1986). O oralismo é, portanto,

um método no qual o surdo deve ser exposto a um treinamento com técnicas específicas através do treino auditivo, a percepção visual (a fim de fazer a leitura labial) e a percepção tátil (para sentir as vibrações produzidas nas emissões articulatórias), possibilitando ao surdo, dessa forma, falar e compreender a fala das pessoas ouvintes. A educação oralista dos surdos é, portanto, uma abordagem de educação na qual o surdo deve concentrar seus esforços para reproduzir o modelo ouvinte (Rampelotto, 1993, p. 24-25).

A integração do surdo na sociedade ouvinte é o princípio que consagra a filosofia oralista. Então, como salienta a mesma autora recém citada, esse processo de integração “implica para os surdos enfrentar a questão da linguagem: pela falta de audição, a fala é, conseqüentemente, a linguagem não atingida, alterando, por sua vez, as relações entre linguagem, pensamento, comunicação e socialização” (p. 25). Um recurso bastante utilizado no oralismo é a leitura dos lábios ou a leitura labial, em que “o surdo precisa constantemente estar concentrado no rosto da pessoa que fala” (Rampelotto, p. 27).

No dia em que Jonas participou pela primeira vez das atividades em sala de aula do ensino regular, me senti incapacitada e despreparada para atendê-lo e para interagir com ele. Assim, fiquei desorientada e sem saber o que fazer diante da situação em que me encontrava. Como proceder? O que eu deveria fazer diante de dezenove alunos ouvintes e um surdo? Comecei então a realizar as atividades e ter o cuidado para que Jonas estivesse, pelo menos, olhando para mim. Utilizava a fala e alguns gestos a fim de que ele pudesse manter algum tipo de relacionamento em sala de aula com seus colegas ouvintes e comigo (P1).

Em relação à questão da oralização, a mãe, em suas conversas, colocava que: “considero o Jonas um problema a mais em minha vida... sei que ele não é

normal... ele não escuta quando peço alguma coisa pra ele... parece que têm preguiça de falar... então tenho que me preocupar ainda em levar na escola todos os dias... pra ver se ele aprende pelo menos a falar... moro longe e isso é difícil pra mim... tenho outros filhos maiores que Jonas que me dão muito trabalho... fiquei sabendo que estão envolvidos com drogas... não sei o que fazer” (F1).

Desse modo, assim como a maioria das pessoas ouvintes, que desconhecem as questões relacionadas ao surdo e à surdez, a mãe concebe o surdo como um deficiente auditivo que “precisa ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização da pessoa surda, utilizadas a fim de que o surdo se pareça, o mais possível, com as pessoas ouvintes” (THOMA, 2000, p. 43).

Para o pai, que pouco participa da vida do filho, as colocações em relação à surdez também têm uma visão que se enquadra nos modelos de correção, recuperação e normalização da surdez. Ele diz: “ele é um menino igual aos outros [ele se refere aos outros filhos ouvintes] só precisa aprender a falar e entender quando converso com ele... falo bem alto com ele, mas não adianta, parece que ele não quer ouvir” (F2).

## **Comunicação Total**

No Brasil, a Comunicação Total (CT) começou a ganhar espaço na década de 70, com o propósito de assegurar a comunicação na educação de surdos. Sendo assim, todos os meios de comunicação eram permitidos para que a interação com/entre o surdo acontecesse.

Para Garretson, a CT é definida como “uma filosofia que incorpora as modalidades apropriadas de comunicação auditiva, manual e oral a fim de assegurar uma comunicação eficiente com e entre as pessoas com deficiência auditiva” (Garretson apud LOU, 1988, p. 91). Nas colocações de Ciccone (1990), a CT “implica numa maneira própria de se entender o surdo e, a partir daí pensar-se na organização de uma metodologia de trabalho” (p. 6). Para complementar, a mesma autora recém citada coloca que nesses programas de CT são incluídos gestos,

língua sinalizada, estimulação auditiva, adaptação de aparelho de amplificação sonora individual, leitura labial, oralização, leitura e escrita. A CT faz uso de uma filosofia em que tudo é permitido, tendo em vista o objetivo de se comunicar com o surdo. No entanto, em geral, a prática da CT se restringe a uma metodologia de comunicação bimodal, ou seja, é uma comunicação que utiliza o visual e a audição concomitantemente.

No Brasil, esse tipo de comunicação leva o nome de Português Sinalizado, isto é, a língua portuguesa falada e a língua de sinais são utilizadas ao mesmo tempo. Isso significa, então, uma mistura de duas línguas, em que a parte falada pode ser totalmente distorcida pelos sinais simultâneos que possivelmente mascaram a forma de comunicação utilizada.

Nesse caso, os lingüistas defendem que:

mesmo que o professor ouvinte da classe regular conhecesse a língua de sinais e a usasse simultaneamente com a fala, praticar duas línguas de modalidades diferentes (oral e visual) de forma simultânea com a criança surda, pode ser ainda mais prejudicial do que a forma oral pura. Isso ocorre porque a pessoa surda possui apenas um canal de recepção que é a visão, enquanto que a criança ouvinte recebe a informação tanto auditiva como visualmente. Sendo a visão o canal de recepção da comunicação pelo surdo, como seria possível entender, na totalidade, mensagens transmitidas, ao mesmo tempo, por mãos que gesticulam e por lábios que articulam? (THOMA, 2000, p. 45)

No caso em questão, vivenciei e continuo vivenciando, na interação com Jonas, a experiência de praticar simultaneamente duas línguas de modalidades diferentes, ao fazer uso da fala, mímicas, gestos e dramatizações quando desenvolvo as atividades em sala de aula junto aos alunos ouvintes. Para trabalhar os conteúdos, a metodologia que utilizo é a mesma usada com os alunos ouvintes. Porém, para que Jonas demonstre estar entendendo aquilo que é proposto em sala de aula, procuro realizar várias atividades, utilizando os recursos visuais com muitas ilustrações e figuras. Mesmo assim, as dúvidas em relação à compreensão e ao aprendizado de Jonas em sala de aula no ensino regular permanecem. Assim, todos os dias me questiono: Será que existe aprendizado significativo para o Jonas? (P1).

Nas conversas com o pai e a mãe de Jonas, ambos esclarecem como é a comunicação e a interação com o filho: “Como já disse, falo bem alto com ele e aponto para mostrar alguma coisa quando ele quer... não sei fazer de outro jeito

para conversar com ele” (F2). “Eu falo e gesticulo com Jonas... mostro aquilo que ele quer... quando ele quer água ou comida, vou lá e mostro se é aquilo que ele quer... parece que às vezes ele entende o que eu quero dizer... por isso acho importante ele ir para a escola, estudar, ele tem que aprender... só que é difícil de ir todos os dias pra levar ele na aula ” (F1).

Desse modo, a abordagem utilizada na comunicação interativa de Jonas com P1, F1 e F2 inclui gestos, mímica, língua sinalizada, leitura labial e fala para auxiliar a criança surda em seu aprendizado e comunicação. Por isso, entende-se por que não existe uma língua estruturada na comunicação com o surdo. Nessas interações, fala e sinalizações andam juntas, sendo, no mínimo, uma comunicação incompleta e inconsistente, ou seja, uma comunicação que utiliza uma prática bimodal ou o emprego da língua oral sinalizada.

Assim, tanto no oralismo quanto na comunicação total, não existe a preocupação em construir uma identidade para que o surdo se integre na sociedade e na cultura em que nasceu (Rampelotto, 1993).

## **Bilingüismo**

Para fazer referências ao bilingüismo na educação de surdos, é necessário se referir à aquisição de uma língua e ao aprendizado de outra. No caso dos surdos, a primeira língua – aquela que será adquirida – é a língua de sinais, conhecida no Brasil como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A segunda – aquela que será aprendida – é a língua oficial do país, que, nesse caso, é a língua portuguesa.

Por língua de sinais, Stokoe (1980) entende um sistema lingüístico usado para a comunicação entre pessoas surdas e adquirido como primeira língua por pessoas que não podem ouvir nenhuma língua falada e por filhos de pais surdos. Outra definição importante é a de Behares (1987, p.1). Ele define LS como

un sistema lingüístico que posée todas las propiedades que caracterizan a las lenguas, com la única diferencia de que estas propiedades se construyen o son posibles a partir de la

utilización de los recursos espacio-temporales que las manos y la expresión facial permiten.

A LIBRAS é reconhecida oficialmente em território nacional desde abril de 2002. Ela é desconhecida pela maioria da população e é encarada como um conjunto de gestos naturais ou “mímica”, utilizada pelos surdos na ausência da fala. Trata-se de uma língua visual-espacial representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais. Os surdos vêem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo.

Mas afinal, quem é a pessoa surda? Como ela é definida? Na concepção de Behares (1993, p.20), a pessoa surda é

aquella que, por tener um déficit de audición, presenta una diferencia com respecto a lo estándar esperado y, por lo tanto, debe construir una identidad em términos de esa diferencia para integrarse a la sociedad y a la cultura em que lê há tocado nacer.

O mesmo autor citado acima complementa ao afirmar que o surdo “no es diferente únicamente porque no oye, sino porque desarrolla potencialidades psico-culturales diferentes a las de los oyentes” (1993, p. 21-22).

Skliar (1998, p. 54) descreve que “ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e competência lingüística”. Ou seja, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos, de acordo com sua capacidade. Assim, quanto mais cedo aprender, melhor para seu desenvolvimento, formação da identidade e cultura surda.

Segundo Behares (apud RAMPELOTTO, 1993, p. 40), pesquisas feitas em torno da interação inicial das crianças surdas, aquelas que nascem surdas ou que ficam surdas quando muito pequenas, com suas mães ouvintes ou surdas são fundamentais, desde cedo, para a compreensão da natureza dos processos interativos; isso com certeza influencia, posteriormente no desenvolvimento lingüístico.

Ao serem adotadas metodologias que privilegiam a linguagem oral, o surdo não aprende nenhuma língua até a idade escolar. Portanto, ele não tem

condições de desenvolver a competência lingüística, o que levará a dificuldades de cognição, desajuste social e fracasso na escola.

Jonas começou a ter contato bem cedo com a LIBRAS. Ele chegava à aula do ensino regular gesticulando, mas os colegas não o entendiam e eu pouco o compreendia. No entanto, eu percebia que alguns sinais eram inventados por ele. Jonas parecia compreender, no entanto, que, para sua comunicação e interação com os colegas e professora em sala de aula, ele deveria fazer uso de sinais.

Mesmo percebendo-se como diferente dos demais colegas ouvintes, como Jonas poderia inserir-se na cultura surda formando sua própria identidade surda? Este era/é um dos vários questionamentos que faço em relação à inclusão de Jonas no espaço em que trabalho. Por isso, tenho convicção de que este aluno está sendo prejudicado, tanto lingüística como cognitivamente, pois, na sala que frequenta, não há interação com a comunidade surda, apenas com colegas ouvintes.

Jonas tenta se comunicar utilizando gestos e poucos sinais que já adquiriu com seus pares na sala de recursos. Com os colegas ouvintes, ele interage por meio de brincadeiras ao realizar as tarefas propostas. Porém, pouco usa os sinais que sabe, pois os colegas desconhecem a língua gestual-visual. Em consequência disso, Jonas isola-se do grupo, pois não interage da mesma forma. Uma atitude que tomei foi conversar na hora da “rodinha” dizendo que: esse coleginha é diferente, ele não escuta como vocês... por isso, quando é chamado, ele não olha... ele precisa de outra forma para se comunicar... ele precisa da comunicação em LS para ser entendido e entender... ele é uma criança que usa os olhos para aprender... é por meio da visão que ele compreende... ninguém de nós é igual, uns têm olhos escuros, outros têm olhos claros... cabelo preto, castanho, loiro... cor da pele branca, morena, preta... alguns são meninos como Jonas, outras são meninas (P1).

## **INCLUSÃO ESCOLAR E SURDEZ**

A legislação vigente assegura a todo cidadão o direito à educação, como é previsto no texto da Constituição Federal e como já mencionei na apresentação

desta pesquisa, com a promulgação da LDB e Lei nº 9.394/96, em seu cap. V, art.58. A educação está garantida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa é a recomendação a ser seguida no sistema comum de educação a todas as crianças, jovens e adultos com alteridade deficiente.

Um dos aspectos da Declaração de Salamanca consiste no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais. Assim, a UNESCO<sup>7</sup>, em 1994, declara que a Conferência de Salamanca:

propiciou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (Brasil, 1994, p. 5).

É preciso, no entanto, compreender a proposta de inclusão do sujeito surdo no sistema comum de ensino. Para isso é necessário compreender um problema de significados políticos e de representação. Ao discutir essas questões, especialmente sobre o surdo, pode-se estabelecer uma relação com as imagens<sup>8</sup> produzidas sobre a alteridade.

No que diz respeito à educação dos surdos, a própria Declaração de Salamanca afirma que:

deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país (Brasil, 1994, p. 31).

---

<sup>7</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>8</sup> Trata-se da “imagem dos loucos feita pelas pessoas com uso da razão que, afinal, são as que definem o sentido da razão e da sem-razão; as imagens das crianças feitas pelas pessoas adultas que são as que determinam o que é maturidade e imaturidade; a imagem dos selvagens feita pelas pessoas civilizadas que são as que definem o que é civilização e barbárie; a imagem do estrangeiro feita pelas pessoas nativas que são as que definem o que é ser ou não ser membro de uma comunidade; a imagem dos delinquentes feita pelas pessoas de bem que são as que determinam o que é ser ou não ser uma pessoa dentro da lei; a imagem dos marginalizados feita pelas pessoas integradas que são as que definem o que é ser ou não ser uma pessoa corretamente socializada; a imagem dos deficientes feita pelas pessoas normais que são as que definem o que é a normalidade e a anormalidade” (LAROSSA E PÉREZ DE LARA, 1998, p. 7).



Em compensação, na prática do dia-a-dia, a maioria dos professores estão inquietos e angustiados com essa legislação, pois, segundo seus depoimentos<sup>9</sup>, em nenhum momento durante o curso de formação eles foram instruídos em relação aos estudos de surdos em educação. Assim, eles afirmam que estão despreparados frente às questões relativas às novas posturas adotadas na educação de surdos.

Mesmo assim, a prática de mergulhar alunos surdos na sala de aula sem que os professores saibam quais métodos e técnicas são mais eficazes, para o desenvolvimento dos sujeitos em questão, segue sendo usada no sistema de ensino regular. Assim, diante da realidade encontrada, é preciso tomar providências urgentes, pois, caso contrário, a situação será cada vez mais caótica e problemática.

Segundo Martins (1993, p. 53), uma medida sugerida é a preparação prévia do professor. A esse respeito afirma

urge, principalmente, a capacitação do professor da classe regular e do especialista para saber atuar frente às necessidades especiais dos alunos. Essa questão envolve, obrigatoriamente, a formação básica do professor (em nível de segundo grau), os cursos de pedagogia (em suas várias habilitações) (...), avançando até os cursos de disciplinas e conteúdos sobre esse alunado.

Ao receber o aluno surdo em sala de aula do ensino regular, senti um enorme vazio, pois não tinha noção alguma de como desenvolver o trabalho em sala de aula e muito mais por não ter um apoio do restante do grupo escolar que se colocava “isolado” frente a esta realidade.

De início, sem preparação nenhuma, acreditava que ao falar pausadamente e gesticular, conseguiria desenvolver o trabalho, mas, com a vivência, com as ações cotidianas em sala de aula, percebi que o fundamental seria a interação de Jonas com outros surdos, juntamente com um professor que o auxiliasse no aprendizado da LIBRAS.

A educação, que envolve a alteridade surda, necessita ser repensada quanto ao atendimento das características particulares desses sujeitos. Assim, uma ferramenta fundamental para a educação dos surdos em escolas inclusivas é a presença de intérpretes de LIBRAS em sala de aula. No entanto, vale lembrar que a

---

<sup>9</sup> Refiro-me aos depoimentos de vários professores que tenho lido em trabalhos publicados sobre a inclusão de alunos surdos no sistema comum de ensino.

presença de intérpretes não é garantia de que a criança surda aprenderá os conteúdos porque nem sempre o surdo que está sendo incluído no ensino regular tem domínio da LS. Questionava-me sempre a respeito desta questão, pois meu aluno estava iniciando a aquisição de sua primeira língua e eu, por desconhecer e não ter acesso ao aprendizado da LIBRAS, continuava insegura e com dúvidas em relação ao trabalho que realizava com Jonas.

Assim, muitos são os problemas enfrentados quando é realizada a inclusão de surdos no ensino regular. Um deles é a língua de sinais utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não apenas enquanto direito do surdo para comunicar-se e estabelecer relações com outros surdos. Outra questão, de extrema relevância, é a formação da própria identidade surda e da participação na comunidade surda e na cultura surda.

Lacerda (2000, p.81) diz que “o aluno surdo, ao ser inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, acaba sendo impelido a comportar-se como um deles. Aspectos como sua identidade, cultura, entre outros, não são contemplados”. Portanto, a identidade surda é construída na comunidade surda, sendo que o contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos grupos das comunidades surdas é necessário para a construção dessa identidade. Sem isso, o sujeito surdo não terá como identificar-se em sua diferença, como “ser” surdo, como sujeito que vive a sua própria surdez, sua própria identidade e cultura surdas.

O aluno surdo utiliza uma língua que nenhum colega ou professor conhece, ele é um “estrangeiro” que tem acesso aos conhecimentos de um modo diferente dos demais. Lacerda (2000, p. 99) destaca que “a língua constitui-se na interação verbal entre diferentes interlocutores inseridos em diferentes contextos”. Assim, para que ocorra uma comunicação entre sujeitos, torna-se necessário que estes estejam inseridos numa mesma situação social pertencendo a uma mesma comunidade lingüística, possibilitando então uma interação e um entendimento nas relações.

As colocações de Lacerda são oportunas para refletir sobre a proposta de inclusão da escola em que trabalho. A inclusão foi apresentada como uma proposta ideal para a comunidade escolar do ensino regular. Uma proposta que se diz voltada para as diferenças.

No entanto, ao contrário do que percebi, a condição do surdo e da surdez não foi levada em consideração. Isso porque os alunos surdos necessitam de

condições que lhes garantam interação e acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula, caso contrário, qual é o sentido desses alunos estarem incluídos?

Na entrevista que realizei com a professora da sala de recursos (educadora especial com formação na área da surdez), essas questões foram colocadas por ela que diz: “é preciso ter cuidados quando realizada a inclusão de surdos, a escola deve estar preparada para atender estes alunos... o surdo precisa relacionar-se com outros surdos, estar envolvido na cultura surda... para tanto se faz necessária a integração destes alunos no próprio grupo de surdos... considero importante a relação surdo/ouvinte... gostaria de salientar que em minha escola não temos intérpretes de LIBRAS... sou eu mesma que faço as vezes de intérprete para poder assim desenvolver um trabalho satisfatório frente a este grupo... quero enfatizar ainda que sou a favor da escola de surdos, onde eles, os surdos, teriam um currículo voltado para suas identidades e subjetividades, teriam professores surdos para que possam auto-identificar-se como diferentes e como surdos, enfim tudo voltado a cultura desse grupo” (P2).

Assim como P2, também concordo que a comunidade surda ganharia em todos os aspectos se pudesse contar com uma escola onde a forma de comunicação não fosse aquela articulada verbalmente e captada auditivamente, mas que fosse articulada por gestos que incluíssem mãos, face, corpo e que fossem captados visualmente.

Além disso, em relação à entrevista que realizei com P2, no que se refere ao trabalho que desenvolve na sala de recursos da escola, destaca: “utilizo a LIBRAS a todo instante em que procuro interagir com os alunos... procuro também informar aos professores e aos pais dos alunos surdos o que sei sobre questões do surdo e da surdez... sobre o trabalho que desenvolvo utilizando a abordagem do bilingüismo na educação dos alunos... utilizo a LS como primeira língua e num segundo momento, quando o surdo adquiriu a sua língua natural, trabalho a aprendizagem do português com os alunos surdos da classe de recursos. Também, faço uso de estratégias visuais para trabalhar com as crianças e utilizo, quando necessário, o alfabeto manual, computador e gravuras, entre outros recursos, para me fazer entender em sala de aula” (P2).

Vale ressaltar que é preciso dar continuidade aos esforços para a institucionalização da LS como forma de comunicação e interação com o surdo no sistema educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do cotidiano da escola inclusiva pode revelar como a inclusão é desejada, mas não é efetivamente alcançada. A metodologia para ensinar crianças ouvintes, em geral, não pode ser aplicada aos surdos, pois continuaríamos com uma educação clínica voltada para os traços patológicos da surdez, sem nos preocuparmos com os traços sociais da surdez.

Repensar o modo como são organizadas as práticas pedagógicas implica um projeto educacional amplo que assuma o surdo e a surdez na condição de sua diferença. Então, não basta aceitar a criança surda na sala de aula, ou então respeitar sua condição bilíngüe assumindo o domínio de duas línguas nesse espaço. É preciso mais do que isso. Como profissionais, precisamos atender as exigências que os surdos fazem de terem o direito, em primeiro lugar, de serem surdos.

Ao compartilhar vivências e experiências comuns, os surdos constituem sua própria identidade e ainda contribuem para se organizarem e viverem na sua própria cultura. Portanto, a educação inclusiva, ao invés de incluir, pode excluir o surdo, trazendo prejuízos ao seu desenvolvimento social, lingüístico e cognitivo.

Ao refletir sobre a experiência que tive em relação à inclusão de uma criança surda em minha sala de aula, as observações realizadas na sala de recursos e as conversas com os pais de Jonas, acredito que o melhor seria não incluí-lo no ensino regular e sim em uma escola para surdos. Para os surdos, seria o melhor, pois aqui em minha cidade, por exemplo, não temos intérpretes nas escolas regulares, nem preparo dos professores para trabalhar com esta realidade. Então, por que criar uma imagem de que a inclusão é um sucesso? A inclusão de Jonas, por exemplo, pode ser considerada como apenas uma presença física em sala de aula.

Assim, deixo aqui um alerta para todos os profissionais da educação, mais especificamente, aqueles envolvidos na educação do sujeito surdo para que ele, o surdo, possa viver a sua própria surdez garantindo assim o desenvolvimento lingüístico e cognitivo necessários para seu desenvolvimento.

No momento em que a condição lingüística do surdo for respeitada, possibilita-se seu desenvolvimento e a construção do conhecimento como a de qualquer criança ouvinte. Os surdos necessitam, portanto, de atendimento educacional que leve em consideração as suas características particulares, incluindo

uma série de fatores como: formação do educador, acesso aos conteúdos por meio da LS, a presença de intérpretes em LIBRAS, interação lingüística entre surdos e ouvintes, enfim, depende de um trabalho de conscientização e muita discussão entre os profissionais e os próprios surdos.

Essa é a minha posição como professora que vivenciou e continua vivenciando a experiência de ter um surdo incluído no ensino regular.

## BIBLIOGRAFIA

BEHARES, Luis Ernesto. Que és una seña? In: ENCONTRO DE EDUCADORES DE SURDOS, 1. Caracas, Ministério da Educação, 1987a. p.1-26.

\_\_\_\_\_, Nuevas corrientes em la educación Del sordo. De los enfoques clínicos a los culturales. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, nº 4, p.20-52, 1993

BRASIL, CORDE. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994.

CICCONE, Maria Marta Costa. Comunicação Total: uma filosofia educacional. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, cap.1, p.6-9, 1990.

FERNANDES, Eulália; QUADROS, Ronice Muller de. **Surdez e Bilingüismo.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

GOLDFELD, Maria. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.**São Paulo: Plexus editora, 2002.

HIRTZ, S. Pesquisa em Educação. IN: SCHERER, S. (org.) **Formação Pedagógica.** Jaraguá do Sul, SC: Editora UNERJ, 2004.

LARROSA, Jorge e Pérez de Lara, Nuria (Org.). **Imagens do outro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LACERDA, Cristina Feitosa de; GÕES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

LOU, Mimi Wheiping. The history of language use in the education of the Deaf in the United States. In: Michael Strong (Ed.) **Language Learning and Deafness.** Cambridge University, Cap.3, p.75-98, 1988.

MARTINS, Maria Raquel Delgado. Breve Síntese histórica. In: **A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal.** Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986. p.8-21.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma Nova Identidade.** Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2000.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. *Processo e produto na educação de surdos.* Santa Maria: UFSM/CE, 1993. Santa Maria: Programa de Pós-graduação/Centro de

Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 1993. (Dissertação de Mestrado).

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Ed Martins Fontes, 1998.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Ed. Artes M. Sul, 1999. Tradução por Magda França Lopes.

SILVA, Tomaz T. da. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TELLES, João A. “**É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!**” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. . *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v.5, n.2, 2002, p. 91-116

THOMA, Adriana da Silva. Os surdos na Escola Regular: Inclusão ou Exclusão? In: **Reflexão e Ação** V.6, n.2 (jul/dez) Santa Cruz do Sul; Editora: UNISC, 2000, p.43.

STOKOE, William C. Sign language structure. *Annual review of anthropology*, v.9, p.365-390, 1980.

.

## **ANEXO**

Entrevista semi-estruturada realizada com a professora da classe de recursos.

1. Como é a relação professor/aluno?
2. De que forma ocorre a construção do conhecimento? Que metodologia utiliza para realizares as atividades?
3. Como é feita a inclusão?
4. Como você considera a inclusão de surdos nesta escola?