



UFSM

Monografia de Especialização

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INSTITUTO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TIARAJU:
UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA**

Luciane Felin Peripolli

UFSM/CE/NAEES

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INSTITUTO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TIARAJU:
UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA**

por

Luciane Felin Peripolli

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional, da Universidade Federal de Santa Maria – (UFSM, RS) – como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Psicopedagogia Institucional.**

UFSM/CE/NAEES

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional**

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

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INSTITUTO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TIARAJU:
UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA**

elaborada por

Luciane Felin Peripolli

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Psicopedagogia Institucional.

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Profª Drª Soraia Napoleão Freitas
(Orientadora)**

Profª Ms. Cínara Franco Rechico

Profª Ms. Andréa Tonini

Santa Maria, 17 de março de 2005.

Quero andar ao seu lado
Como o pé esquerdo

Acompanha o direito

Um de cada vez,
Independentes,
Cientes do próprio
destino

Sabendo parar,
À espera do outro,
Seguindo à frente,
Quando a estrada
Assim pedir.

Mas caminhando
ambos

O mesmo caminho,
A mesma jornada,
Uma só direção.

Deus

concede-me

Serenidade

para aceitar as coisas

que não posso mudar;

Lucidez

para mudar as coisas que posso;

Sabedoria

para reconhecer a diferença;

Capacidade

para, a cada tropeço,

ter coragem

de começar

tudo de novo.

AGRADECIMENTOS

À professora Soraia Napoleão Freitas, pela orientação competente, segura e incentivadora, que possibilitou ressignificar muitas das minhas vivências, valorizando-me enquanto aluna e profissional.

Ao apoio incondicional da Cinara Franco Rechico e da Cleonice.

Aos meus colegas, professores da escola em que realizei este estudo, pela atenção e disponibilidade para a realização das entrevistas.

À família de meus alunos surdos pela confiança, carinho e colaboração na efetivação deste trabalho.

Aos amigos que constroem, juntos comigo, cada instante de minha existência.

E, em especial, àqueles sem os quais seria impossível realizar este trabalho:

Minha família, que em muitos momentos busquei apoio e que não faltaram com seu carinho e respeito por meu trabalho.

Ao André, pela presença, apoio, companheirismo e respeito às minhas escolhas, estimulando-me nos momentos mais árduos da minha tarefa de pesquisadora.

Enfim, a todos *que me acompanharam nesta caminhada, meu pleno reconhecimento.*

SUMÁRIO

EPÍGRAFE	iv
AGRADECIMENTOS	vi
LISTA DE SIGLAS	ix
LISTA DE ANEXOS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa e Problema	1
1.2 Objetivos	4
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATRAVÉS DOS TEMPOS	5
2.1 A Educação Inclusiva – Um Novo Desafio	11
2.2 Formação do Professor: da Educação Comum à Educação Especial	15
3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO	19
4 A TRAJETÓRIA DO SURDO NO BRASIL	25
4.1 O Surdo e as Abordagens Educacionais	29
4.1.1 Oralismo	30
4.1.2 Comunicação Total	31
4.1.3 Bilingüismo	32
4.2 História do Surdo em São Sepé	35
5 POLÍTICAS PÚBLICAS – DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
6 METODOLOGIA	44
7 ANÁLISE DOS DADOS	47
7.1 Descoberta da Surdez	49

7.2 A Comunicação da Família com Surdo	51
7.3 A Escolarização do Surdo e as Dificuldades Encontradas pela Família	53
7.4 O Professor diante dos Conceitos Integração/Inclusão	56
7.5 As Perspectivas em Relação à Escola Inclusiva – ações e Dificuldades	58
7.6 O Aluno Surdo na Escola Regular – Perspectivas e Ações	61
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	66
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
10 ANEXOS	75

LISTA DE SIGLAS

UFSM -	Universidade Federal de Santa Maria
EPHETA-	Instituto Frei Pacífico
LIBRAS-	Língua Brasileira de Sinais
LS-	Língua de Sinais
LP-	Língua Portuguesa
NEE -	Necessidades Educacionais Especiais
APAE -	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FENEIDA -	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS -	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A

Entrevista Semi-Estruturada, realizada com os sujeitos da pesquisa (Família do Surdo)	76
---	----

ANEXO B

Entrevista Semi-Estruturada, realizada com os sujeitos desta pesquisa	78
---	----

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INSTITUTO ESTADUAL TIARAJU: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Autora: Luciane Felin Peripolli

Orientadora: Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de março de 2005.

A presente pesquisa, resultado de um trabalho para o Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional da Universidade Federal de Santa Maria, realizado em 2005, é um estudo de caso de cunho qualitativo, sobre as ações do Instituto Estadual de Educação Tiaraju para efetivar a inclusão de alunos surdos no espaço educacional. Foram sujeitos da pesquisa: oito professores do ensino regular (um diretor, duas vice-diretoras, três professoras do Curso Normal, duas professoras das séries iniciais) e três pais de alunos surdos da classe especial desta escola. No Referencial Teórico destaco: a evolução da educação especial através dos tempos; os caminhos da educação de surdos no mundo; a trajetória do surdo no Brasil; o surdo e as abordagens educacionais; a história do surdo em São Sepé; e as políticas públicas - diretrizes para a Educação Especial. Os dados coletados, através de entrevistas semi-estruturadas, foram analisados e transcritos pela entrevistadora. De acordo com os depoimentos dos participantes da pesquisa (família e professores), emergiram algumas questões importantes: Descoberta da Surdez; A Comunicação da Família com o Surdo; A Escolarização do Surdo e as Dificuldades Encontradas pela Família; O Professor diante dos Conceitos Integração/Inclusão; As Perspectivas em relação à Escola Inclusiva - Ações e Dificuldades; O Aluno Surdo na Escola Regular - perspectivas e ações. Na fala dos sujeitos entrevistados, evidenciou-se que o Processo de Inclusão inicia desde o nascimento do aluno com NEE. A caminhada para uma Escola Inclusiva é influenciada por inúmeros aspectos a serem refletidos dentro das escolas regulares, pelos seus professores e também em diferentes dimensões educacionais e sociais mais amplas, oportunizando ressignificar conceitos, valores e práticas, provocando verdadeiras rupturas no modo de perceber e conceber as diferenças entre os seres humanos. Sendo assim, proponho algumas possíveis formas de redimensionar a prática dos professores e as relações entre as inúmeras pessoas que, de forma direta ou indireta, participam do processo de inclusão do aluno surdo no espaço educacional regular, entre elas a discussão consciente e aberta, informações mais objetivas aos pais e professores e, principalmente, cursos e estudos reflexivos para efetuar uma educação de qualidade para todos.

ABSTRACT

Monograph of Specialization

Program of Masters Degree in Institutional Psychopedagogy

Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brazil

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INSTITUTO ESTADUAL TIARAJU: UMA
DISCUSSÃO NECESSÁRIA**

(INCLUSIVE EDUCATION AND STATE INSTITUTE
TIARAJU: A NECESSARY DISCUSSION)

Author: Luciane Felin Peripolli

Orientator: Teacher Doctor Soraia Napoleão Freitas

Date and Local of the Defense: Santa Maria, 17th March, 2005.

The present search, result of a work for the Course of Specialization in Institutional Psychopedagogy of Santa Maria's Federal University realized in 2005, it is a study of case of qualitative stamp, about the actions of Education of the Tiaraju State Institute for effective the deaf students' inclusion in the educational space. They were subject of the research eight teachers of the regular teaching (a director, two vice-directors, three teachers of the normal course, two teachers of the initial series) and the deaf students' of the special class of this school family. In the Theoretical Referencial I highlight the evolution of the special education through the times, the ways of the education of deaf in the world, the trajectory of the deaf in Brazil, the deaf and the educational abordations the history of the deaf in San Sepe and the public politics – guidelines for the Special Education. The collected datas, through semi-structured interviews were analyzed and transcribed by the interviewer. In agreement with the participants' of the research depositions (family and teachers), some important subjects emerged. Discovery of the Deafness; the Communication of the Family with the Deaf; the scholarization of the Deaf and the Difficulties found by family. The teacher before the concepts integration/inclusion; the perspectives in relation to Inclusive School – Actions and Difficulties; the deaf student in the regular school – perspectives and actions. In the subjects interviewees' speech, I evidenced that the process of Inclusion begins from the student's birth with SNS, the walk for a Inclusive School is influenced by countless aspects they be it contemplated inside of the regular schools by its teachers and in different wider educational and social dimensions opportunitying resignify concepts, values and practices, provoking true ruptures in the way of to understand and to conceive the differences among the human. Being like this, I propose some possible forms of redimension forms the teachers' practice and the relationship among the countless people that, in a direct orr indirect way, they participate of the process of the deaf student's inclusion in the educational space to regulate, among them the conscious and open discussion, more objective information to the parents and teachers and mainly courses and reflexive studies to make a quality educationforeverybody.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa e Problema

Minha relação com a Educação Especial iniciou em 1986, quando ingressei no Curso de Graduação em Educação Especial, habilitação Deficiente da Audiocomunicação, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que concluí em 1990.

A habilitação em Deficientes da Audiocomunicação possibilitou-me o primeiro trabalho nesta área da surdez, em uma Escola Especial para Surdos - o Instituto Frei Pacífico (EPHETA), em Porto Alegre. A partir daí comecei a aprofundar meus conhecimentos acerca da surdez e, principalmente, sobre a Língua de Sinais, encontrando no curso de Especialização em Educação Especial, 1ª turma, na UFSM. Passei a atuar, então, com alunos com dificuldades de aprendizagem no município de Caçapava do Sul e, no ano de 2000, assumi uma classe especial para surdos em uma Escola Estadual de São Sepé, onde trabalho atualmente.

Nesta Escola, realizei as experiências profissionais mais significativas, tendo me deparado com uma realidade bastante questionável, o surdo no espaço educacional regular.

Considerando este espaço educacional em que desenvolvo meu trabalho como Educadora Especial, em uma classe especial para surdos, inserida em uma escola regular, e de leituras realizadas em relação à educação de surdos, é que surgiram os primeiros questionamentos que me motivaram a realizar esta pesquisa. A escola a que me refiro chama-se Instituto Estadual de Educação Tiaraju, localizada no município de São Sepé/RS, que contempla um número de 900 alunos, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, EJA e também, o Curso de Formação de Professores, através do Curso Normal.

A classe especial de surdos foi efetivada no ano de 2000, quando surgiram os primeiros alunos vindos de classes regulares e da APAE para

terem contato, em nível de escola, pela primeira vez, com outros surdos em um mesmo espaço escolar. O que mais me chamou a atenção no primeiro momento foi o nível de escolaridade em que se encontravam os surdos, de 2ª até a 5ª série do Ensino Fundamental. No entanto, os fatos não correspondiam à realidade e algumas observações despertaram-me as primeiras considerações referentes a este grupo de surdos: não podia-se dizer que os alunos eram alfabetizados quanto à Língua Portuguesa (LP), também não faziam uso da Língua de Sinais (LS) efetivamente na sua comunicação. É oportuno destacar-se a questão do nível de perda auditiva, que contemplava do severo ao profundo, onde a LS como forma de comunicação torna-se fundamental.

Neste contexto, falar em Educação Especial é contemplar diferentes realidades e trajetórias educacionais, seja proveniente de classes especiais em escolas regulares, atendimento complementar, inclusão na classe regular ou escolas especiais. Falar em educação especial, especificamente no caso do surdo, é falar também em diferentes abordagens metodológicas que vão do Oralismo, passando pela Comunicação Total e, atualmente, com ênfase em uma abordagem Bilíngüe para a educação de surdos.

A Educação Especial como parte da Educação Básica tem hoje um grande desafio, que é o de garantir uma educação de qualidade, seja qual for a modalidade de ensino, desde que estejam garantidos os direitos individuais e o respeito à diferença. Entende-se, neste sentido, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 22), a inclusão como

a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento A diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

O conceito de inclusão aparece freqüentemente nas discussões educacionais. São muitos os movimentos que lutam para desfazer os paradigmas e as práticas educacionais que impedem a promoção da educação para os alunos NEE (Necessidades Educativas Especiais). No entanto, sabemos que, muitas vezes, para a escola regular, faltam conhecimento, adequação e políticas educacionais que favoreçam esta inclusão.

A educação inclusiva tem gerado debates e reflexões significativas por profissionais da educação, pesquisadores e dos próprios alunos com NEE, na busca e necessidade de podermos encontrar alternativas efetivas que beneficiem a todos os educandos com suas diversidades e características educacionais próprias, mas sem perder a essência e objetivo maior da educação que é o de garantir sua qualidade e acesso a todos.

É nesta visão de reflexão que esta prática escolar desponta em nós profissionais e familiares de alunos com NEE, a relevância de reconhecermos este “território inclusivo de educação¹”. Buscando uma construção deste enfoque, acredito que a abertura de um espaço para discussão com a família dos alunos surdos se posicionarem e relatarem suas experiências e perspectivas, é uma alternativa, um caminho, uma possibilidade de começarmos a traçar momentos de transformações.

Para assegurar este momento de transformação em busca de uma escola inclusiva e garantir o direito aos alunos da Educação Especial, enquanto modalidade da educação escolar, algumas diretrizes tornaram-se fundamentais no sentido de garantir a legalidade destas ações. Podemos citar algumas diretrizes importantes na inclusão do aluno com NEE como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao condizer com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia.

¹ *Grifos meus*

Em 1990 e ao mostrar concordância com os escritos produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Tornar realidade a escola inclusiva, no entanto, requer mais do que políticas públicas. A escola inclusiva requer uma mudança de conceitos e significados; requer planejamento, reflexões, estudo, trabalho coletivo e, principalmente, lançamento de um novo olhar sobre o diferente. É um trabalho de transformação e adequação à nova realidade educacional, que exige da comunidade escolar uma ação diferenciada em sua práxis.

È neste contexto reflexivo que me proponho a realizar esta pesquisa, problematizando a seguinte questão: Que ações o Instituto Estadual de Educação Tiaraju realiza em seu espaço educacional para que a inclusão do aluno surdo se efetive ?

1.2. Objetivos

- Identificar ações do Instituto Estadual de Educação Tiaraju frente à inclusão de alunos surdos;
- Conhecer as concepções que norteiam a prática de professores com alunos surdos incluídos em suas salas de aula;
- Verificar, junto aos professores da escola, quais suas perspectivas em relação à escola inclusiva;
- Conhecer as vivências e a visão dos pais de alunos surdos em relação à escola regular e à classe especial de surdos.
- Relacionar as perspectivas dos professores com a realidade educacional, envolvendo a inclusão de alunos surdos.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL ATRAVÉS DOS TEMPOS

O incomum, o inesperado, sempre atraiu atenção, não só da ciência como dos homens em geral, muitas vezes despertando o medo, a insegurança e o espanto. Assim, o comportamento dos indivíduos que apresentavam alguma anomalia representou, por vários momentos da história da humanidade, uma condição de subalternidade de direitos e de função social, desde a seleção natural biológica dos espartanos até a seleção social e cultural.

Na antiga Grécia, as crianças com malformação eram eliminadas; na idade média, sob o olhar das crenças sobrenaturais supersticiosas, a deficiência ficou ligada a forças demoníacas, chegando a julgamentos morais, perseguições e encarceramento nos séculos XVI e XVII.

Esta realidade é demonstrativa dos valores e controle sociais salientados por Fonseca (1995), quando coloca que toda marca ou estigma (do grego *stigma*) traduz um conjunto de valores e de atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra, levando a compreender que as variações entre as pessoas são universais, porém a sociedade determina a amplitude ou restrições do valor pessoal dos indivíduos.

Telford e Sawrey (1976) salientam que a forma de tratamento extremamente excludente e desumana com que foram tratados alguns grupos, foi sendo questionada sob os efeitos da filosofia do Iluminismo que incorporava as doutrinas da igualdade, da bondade natural, a do ilimitado aperfeiçoamento da humanidade. A influência de alguns pensadores como Jean Jacques Rousseau e Pestalozzi, que acreditavam ser necessário mudar a forma de tratamento dos prisioneiros de guerra e dos loucos, assim como muitos dos principais pensadores e políticos liberais da Revolução Francesa, que proporcionaram uma perspectiva mais humanista da deficiência.

O movimento de integração tem sua história marcada na França, em 1798, quando um menino selvagem foi encontrado e colocado sob os cuidados do Dr. Jean Itard que, assumindo o “menino lobo”, empenhou-se em sua educação. Tendo como referência a conceituação de John Locke, segundo o qual a mente humana é uma **tábula rasa** na qual se inscreve a experiência, acreditou que, ao promover ao menino lobo um conjunto de experiências enriquecidas, era possível transformá-lo num ser humano normal. Após cinco anos de intensivo trabalho, Itard encerrou o primeiro projeto educacional de reabilitação de um indivíduo mentalmente deficiente. Mesmo sem sucesso, inspirou seu seguidor Edouard Seguin a prosseguir o trabalho, fundando a primeira escola bem sucedida de educação especial para deficientes mentais, em Paris, no ano de 1837.

As primeiras escolas foram organizadas com o objetivo de superar amplamente, senão mesmo de curar o retardo mental (a deficiência passa a ser objeto de estudo da medicina), para que o sujeito pudesse ser restituído à sociedade com possibilidade de vida independente. Entretanto, essa promessa não se materializou, permanecendo o aluno deficiente por muito tempo nas instituições e, muitas vezes, pela vida toda.

Chave apud Stainback e Stainback (1999) destaca que “as classes especiais não surgiram por razões humanitárias, mas porque as crianças eram indesejadas na sala de aula da escola regular”.

Para Marchesi, Coll e Palácios (1999), as escolas de educação especial surgem como uma possibilidade para melhorar o atendimento aos alunos com necessidades de intervenção educativa especializada, tais escolas teriam possibilidades de oferecer ensino, professores e recursos especializados que auxiliariam no desenvolvimento destes alunos. Esta concepção tem como base o princípio de que os transtornos eram problemas inerentes ao indivíduo, necessitando de um atendimento especializado, pois as possibilidades de uma intervenção educativa e mudanças no comportamento dos sujeitos eram mínimas. Sendo

necessárias escolas e centros mais especializados, um exaustivo diagnóstico do transtorno ajudaria a delimitar os diferentes níveis de deficiência e determinaria o atendimento mais adequado, escolarizando-se os alunos.

Fonseca (1995, p. 192) coloca que “[...] de acordo com as definições e classificações que colocam os problemas de deficiência e das dificuldades de aprendizagem, nos diferentes níveis que devem comportar os serviços de educação especial [...]”.

Justifica, daí, a necessidade cada vez maior de se criarem classes e escolas específicas para alunos com deficiência, reforçando uma política de isolamento na tentativa de possibilitar uma educação educativa mais especializada.

Os pais de alunos com deficiência fundaram organizações e iniciaram ações legais para reivindicar a educação de seus filhos em ambientes escolares mais normalizados. A partir das decisões dos tribunais da Pensilvânia, através da Pennsylvania Association for Retarded Children, em 1971/1972 (in STAINBACK e STAIMBACK, 1999), estabeleceu-se o direito à educação pública gratuita a todas as crianças portadoras de deficiência, em ambientes menos restritivo possível.

É nesta década que os fatores que asseguravam a educação especial como uma unidade paralela à educação regular, começam a balançar. Marchesi, Coll e Palácios (1999) reconhecem que a classificação das dificuldades apresentadas pelos alunos em categorias fixas, não era benefício para os alunos, para os professores e nem para os pais, apontando vários outros fatores que contribuíram para uma mudança, tanto na concepção das necessidades educativas especiais dos alunos como no plano da prática educativa.

Na década de 50 é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com o mesmo propósito de atender o indivíduo excepcional.

O NEE começou a ser utilizado na década de 70, embora, a princípio, não tenha modificado as práticas da educação especial. O relatório Warnock, publicado em 1978 no Reino Unido, teve um importante papel na propagação e popularização desta nova concepção (NEE), abrindo novas possibilidades à integração dos alunos com dificuldades na escola regular, tendo como meta principal a valorização do aluno e o desenvolvimento de suas potencialidades num contexto educacional mais integrador possível.

Marchesi, Coll e Palácios (1999, p. 29) salientam :

Enquanto a concepção baseada na deficiência considera preferentemente a escolarização de seus alunos em centros específicos de educação especial, a concepção de necessidades especiais considera a integração como opção normal, sendo extraordinária a decisão de escolarização em centros específicos.

As críticas às práticas escolares e sociais de segregação generalizaram os estudos e movimentos referentes à integração. Esta expressão tem sido compreendida de diversas maneiras, conforme os fins desejáveis. Na tribuna do senado norte-americano, a crítica aos tratamentos inadequados do passado em relação à pessoa deficiente, foi assim resumida por Karagiannis, Stainback e Staimback (1999, p. 28):

A história dos métodos formais da sociedade para lidar com a pessoa portadora de deficiências pode ser resumida em duas palavras: SEGREGAÇÃO e DESIGUALDADE [...] como sociedade, temos tratado as pessoas portadoras de deficiência como inferiores, tornando-as indesejáveis em muitas atividades e outras oportunidades disponíveis para outros norte-americanos.

O distanciamento da segregação facilita a luta pela unificação da escola regular e especial em um sistema único de educação, vindo questionar não só a política e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração, embora o sentido da integração não tenha se esgotado de acordo com Stobäus (1999).

Landi e Fontes observam que em nossa Carta Magna (1988), além de a educação constar como um direito de todos, consta a responsabilidade do Estado em assegurar aos cidadãos os meios para que desenvolvam, tanto quanto possível, o máximo de suas potencialidades. Além disso, a Constituição prega a igualdade de oportunidades de crescimento e preparo para a vida social, profissional e de cidadão a todos os brasileiros natos ou naturalizados. “Todos devem ser incluídos, as pessoas deficientes, as mulheres, os pobres e os negros”(1994 p. 35, apud Mazzota,1982).

Como afirmam Karagiannis, Staimback e Staimback (1999, p. 42), “está ocorrendo uma organização internacional crescente (Schools Are for Everyone – As Escolas São para Todos) com milhares de membros por todos os Estados Unidos e em outros países, com o único propósito de promover a inclusão”.

Atualmente, está em pauta também no Brasil, a proposta de Educação Inclusiva, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996) propõe que as crianças com necessidades especiais sejam atendidas nas classes regulares das escolas públicas.

Nas décadas de 50 e 60, o uso de classes especiais nas escolas públicas foi o serviço educacional para a maioria dos alunos com deficiência, embora nesta época comecem importantes mudanças em relação a atitudes da população acerca da educação especial.

Mazzotta (1989) coloca que, em nível de legislação, a Educação Especial apareceu pela primeira vez na LDB nº 4.024/61 que, em seu artigo 88, reafirmava o direito dos **excepcionais** à educação, para

integrá-los na comunidade e, dentro do possível, enquadrarem-se no sistema geral de Educação.

No que se refere à luta pela garantia do respeito e oportunidades a todos os sujeitos, as Constituições dos países civilizados, a partir da Declaração Internacional dos Direitos Humanos (1990), pregam o direito inalienável do cidadão à educação. Quando falamos em oportunidades iguais para todos, não podemos pensar em termos o mesmo olhar para todos, pois cada pessoa tem a sua individualidade e suas diferenças. E perceber o outro como um ser único é respeitar o direito de ser diferente. Mazzota (1989, p. 10) afirma que “igualdade de oportunidades não quer dizer tratamento igual, mas oportunidades educacionais diversificadas, pois o verdadeiro sentido da igualdade de oportunidades repousa mais na diversificação que na semelhança de programas escolares”.

Neste sentido, a LDB-9394/96, reserva um capítulo inteiro para tratar da educação especial, área esta tão pouco alicerçada pelas políticas educacionais. Neste capítulo, reforça em seu conteúdo, o direito à educação pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis anteriores a LDB 9394/96, leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava significativa importância a esta modalidade educacional. Na 4.024/61, destacava-se o descompromisso do ensino público; na lei 5.692/71 indicava um tratamento especial a esta área educacional a ser regulamentada pelos Conselhos de Educação.

Assim, a LDBEN trata da garantia de acesso e permanência na escola de qualquer aluno, sem excluir ninguém. Também significa colocar em prática uma política de respeito às diferenças individuais e à formação integral do sujeito.

Sabemos que a prática da inclusão educacional não se limita às formulações legais. A educação dos alunos com NEE na rede regular de ensino é um processo laborioso da sociedade como um todo. Enfim, é um assunto de interesse humano que requer uma mudança de atitude e a

luta por maior igualdade de oportunidade a todos os sujeitos de uma sociedade.

2.1 A Educação Inclusiva - Um Novo Desafio

O conceito de educação inclusiva enquadra-se numa perspectiva de escola aberta a todos, assim como o ensino elitista, só acessível a quem tem condições económicas para frequentar, deu lugar a um sistema de ensino acessível a todos. A Escola Inclusiva pretende marcar a passagem de um modelo em que as turmas específicas do ensino especial, centrado no professor de educação especial, dê espaço para um novo modelo; os alunos com necessidades são incluídos nas turmas ou do ensino regular, acreditando que toda criança precisa da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada, ou seja, incluir significa fazer parte de algo, seja em escolas regulares - em classes especiais, escolas especiais ou de atendimentos à parte.

Gordon Porter apud Jesus e Martins (2000, p. 12) coloca que

escola Inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluídos os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriadas à sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensinamentos e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Jesus e Martins (2000) continuam dizendo que a construção de uma escola que possa eficazmente atender às diferenças, deverá passar por uma profunda reforma do ensino regular; portanto, inclusão como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola novos posicionamentos; requer dos professores

aperfeiçoamento, comprometimento e busca para um ensino diferenciado, porém com qualidade.

A inclusão como filosofia educacional exige novas alternativas, mudanças de sistema de ensino, avaliação, programas e atividades, sendo necessário conhecer as causas das dificuldades e diferenças individuais e perceber a influência da família e do ambiente social no processo de construção. A escola deverá compreender este contexto para que possa determinar a forma mais adequada de sucesso dos alunos, conforme nos colocam Stainback e Stainback (1999, p. 67) “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos”.

Sapon-Schevin apud Stainback e Stainback (1999, p. 69) ainda destacam:

A reforma abrangente da escola envolve dois componentes. O primeiro é uma visão firme da maneira como as escolas poderiam ou deveriam ser. A exigência primordial é conseguir imaginar as escolas de outra maneira - não estratificadas pelas capacidades, não apegadas a um currículo fixo, bem equipadas, com professores inovadores, engajados e bem apoiados. Mas o segundo componente essencial de uma ampla reforma da escola, em oposição a uma inovação do programa ou alguma improvisação da escola, é uma agenda compartilhada: o entendimento de que o ajuste da escola a alguma criança deve significar o ajuste da escola para todas as crianças.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDB 1996) em seu capítulo V, art 58º, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”.

De acordo com Carvalho (1997, p. 73 e 74), a LDB (1996) tem características básicas de flexibilidade, de abertura e de algumas inovações, um certo espírito **arejado** de maior importância para a

educação escolar de alunos com necessidades especiais: entretanto, requer alguns cuidados em sua interpretação e implementação, mantendo muitos traços conservadores. Um deles é quando conceitua educação especial como modalidade de educação escolar, diz que esta nos induza, pelo menos duas interpretações: “a primeira, que estabelece uma dicotomia entre o ”regular” e o especial, aquele chamado de ensino e esta de educação; a segunda, que leva a uma correlação biunívoca entre as necessidades especiais e a educação especial [...]”.

Carvalho (1997) ainda salienta para o significado do advérbio **preferencialmente**, que evidencia a escolha ou a prioridade conferidas às escolas de ensino regular, em vez das escolas especiais para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Corroborar para o entendimento que se tem acerca da escola para todos, sem discriminação ou segregação de alunos, por suas características. Idéia proposta como linha de ação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca de Princípios Políticos, Prática em Educação Especial.

O princípio fundamental da Declaração de Salamanca (1994a, p. 17-18) é de que:

*[...] as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas*

crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças [...].

Isso, no entanto, só poderá ocorrer mediante uma mudança de valores, de atitudes na estrutura da sociedade, bem como nas concepções de educação, de modo a permitir a inclusão social por meio de um processo de reconhecimento de que todos os educandos são capazes de aprender.

Apesar desses discursos que procuram contemplar a todos em suas diferenças, no que se refere à educação dos surdos, revela-se de uma forma diferenciada, uma vez que, esmagados pela hegemonia ouvinte que domina a sua comunicação (a língua de sinais) e, conseqüentemente, dita normas e leis que, em sua maioria, os obrigam a continuarem na condição de deficientes. Quando freqüentam a classe comum da escola regular, na maioria das vezes são assemelhados cultural e lingüisticamente aos ouvintes e os resultados desta “inclusão” para os surdos, se expressam em uma aparente inferioridade e pseudo-formação de cidadão, apesar da constante luta por seus direitos lingüísticos (língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa como segunda) e de cidadania numa proposta de política educacional.

Para tanto, faz-se necessário para a escola inclusiva, visualizar, preparar e amparar o espaço educacional com profissionais qualificados para o desenvolvimento deste trabalho, pois se não há comunicação, não há inclusão. Neste sentido, para trabalhar com surdos, é preciso conhecer e utilizar sua primeira língua - a Língua de Sinais - e para isso, é necessário que os profissionais possam dispor de cursos e preparação adequada a este trabalho.

Neste contexto, discutir a educação de surdos atualmente, significa centrar esta educação em mudanças estruturais e metodológicas da escolarização vigente e na problematização do tema inclusão/exclusão

social com vistas, entre outras coisas, a se propor uma escola que possa convocar e acolher a todos em suas diferenças. No entanto, (SKLIAR,1997) afirma: “o que se torna fundamental são as mudanças de concepção do sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre políticas educacionais, a análise das relações de poder entre surdos e ouvintes”

Incluir a educação dos sujeitos diferentes dentro da discussão educativa, de uma forma geral, não significa apenas incluí-los fisicamente nas escolas comuns, mas, principalmente, repensar os objetivos pedagógicos, filosóficos e ideológicos da educação especial em relação ao sujeito surdo.

2.2 Formação do Professor: da Educação Comum à Educação Especial

A concretização da escola inclusiva requer uma grande mudança em termos educacionais, não só em nível legal, mas principalmente da ação de cada um e de todos nós. Para isso, o papel do professor assume uma posição essencial no processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se num fator chave à promoção de progresso do estabelecimento de escolas inclusivas de qualidade.

Mazzota (1993, p. 5), ao referir-se aos recursos educacionais oferecidos ao aluno com necessidades educativas especiais que, segundo ele, constituem a chamada **Educação Especial** ressalta:

A estrutura desses serviços e auxílios especiais exige recursos humanos devidamente qualificados, currículos especiais ou adaptados à clientela a que se destinam, além de recursos humanos, materiais apropriados ao desenvolvimento dos currículos. Para

sua organização e desenvolvimento, um dos elementos essenciais é a formação de professores.

Muito se tem discutido sobre a formação profissional, tomando como ponto central a defasagem existente entre a preparação e o treinamento oferecidos nos cursos de formação profissional e a realidade prática. Esta questão torna-se mais crítica, quando consideramos os desafios deste novo milênio, construir uma sociedade calcada nos ideais de justiça social e solidariedade humana.

O movimento pela inclusão como ação da sociedade que está excluída por falta de condições adequadas, ou seja, trazer para dentro de um conjunto alguém que já faz parte dele, leva-nos a uma nova concepção de mundo, de homem e de sociedade, envolvendo mudanças de valores, de atitudes, de crenças, gerando, assim, momentos de incertezas, de dúvidas.

A educação inclusiva, hoje, sem dúvida alguma, é influenciada por idéias já cristalizadas e que necessitam ser superadas, tornando-se um grande desafio, onde o caminho a seguir ainda deverá ser descoberto pela maioria das escolas e professores. Historicamente, a escola vem trabalhando dentro de um paradigma de certeza, de um sistema marcado pelo ordenamento linear, seqüencial, no qual o papel do professor está limitado a uma rotina estritamente regulamentada e dependente de forças alheias, o que é inconcebível quando estamos percorrendo caminhos de mudanças.

Assim, Nóvoa (1995, p. 26), ao falar o que espera dos professores, expressa:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e

desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.

Portanto, em termos de escola, estes momentos de instabilidade exigem do profissional da educação uma prática pedagógica criativa, que vá além do modelo pré-determinado pelos livros didáticos; requer uma busca incessante de alternativas metodológicas onde se respeitem as diferenças e priorizem-se as potencialidades. É necessário um conhecimento mais abrangente, onde os saberes escolares e acadêmicos, entrelaçados aos saberes da experiência, possibilitem condições de ação e situações problemáticas difusas.

Para que o educador seja capaz de lidar com o desconhecido, é urgente a necessidade de ultrapassar os sistemas fechados por sistemas abertos, aproveitando a própria instabilidade, buscando satisfazer às aspirações individuais, marcando uma possível transição para uma sociedade realmente inclusiva.

No momento em que se busca uma sociedade inclusiva, uma escola inclusiva, precisamos lidar, como já nos referimos, com uma série de situações que ainda são desconhecidas pelas escolas. É necessário que os cursos de formação trabalhem de forma interligada com a realidade, buscando dados diretamente do contexto social.

Nossa realidade é bastante complexa, permeada pelas diferenças, assim é impossível encontrarmos situações idênticas, ou que a origem do problema seja única. Nem sempre temos condições de compreender a totalidade de uma situação, o que nos coloca diante da possibilidade de termos que enfrentar o inesperado; isto demanda uma nova postura nas relações dos professores com o saber pedagógico e o científico, significando que a formação deverá passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novas maneiras do fazer pedagógico.

Portanto, construir uma escola de qualidade, que inclua todos os alunos com ou sem necessidades especiais significa, além de tudo, que o professor deve assumir uma prática fundamentada no contexto

institucional e social, ou seja, uma prática contextualizada. Esta posição é defendida por Zeichner e Liston (1993, p. 141) ao argumentarem que os cursos de formação devem assumir a “idéia de ensino enquanto prática contextualizada” e que os professores sejam como “atores sociais comprometidos em determinadas práticas em um contexto concreto”.

Cabe, então, à ação docente, levar em consideração não só as dimensões educacionais, mas também as sociais. Os educadores devem estar preparados para tomar decisões em circunstâncias variadas e buscar conhecimentos, definindo suas ações a partir do momento e do tipo de atividade a que se propõem desenvolver. Portanto, as diferenças devem se tornar fontes de inspiração para que o professor, os alunos, pais, enfim, a educação possa ver na heterogeneidade uma possibilidade de despertar curiosidade, prazer e interesse pela busca de novas formas de atuação e enriquecimento do fazer pedagógico.

3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO

A Educação Especial tem ao longo dos tempos, na maioria dos países, seguido um padrão semelhante à sua evolução. Primeiramente caracterizado pela segregação e exclusão, os portadores de necessidades especiais são simplesmente ignorados, abandonados ou encarcerados e muitas vezes eliminados.

Mais tarde, esta clientela passa a ser percebida como possuidora de certas capacidades, embora com limitações, predominando então um olhar tutelar no qual a prática e os tratamentos buscam protegê-los. Embora não predomine mais a rejeição total e o medo, ainda são práticas, no mínimo, alienantes. Ocorre, então, um terceiro momento, em alguns países, aonde as práticas em relação a esses indivíduos vêm sendo marcadas pelo reconhecimento do valor humano como tal e, conseqüentemente, o reconhecimento dos seus direitos.

No Brasil, por sua vez, também a Educação Especial vem traçando um caminho semelhante. Segundo Bueno (1993), a Educação Especial no Brasil tem seu marco fundamental quando da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos, ambos por iniciativa do Governo Imperial, nos anos de 1854 e 1857. Já, a educação escolar para o deficiente mental ocorre principalmente nas décadas de 30 e 40, pela criação de programas escolares para os deficientes mentais leves e moderados, surgindo várias entidades privadas, entre elas a Sociedade Pestalozzi, e através da ação do Poder Público, embora de uma forma limitada.

Jannuzzi (1989, p.19), ao referir-se às classes especiais criadas na época, diz que “é verdade que o estado abriu Classes Especiais em estabelecimento de ensino público desde os anos 30, porém, sabemos por pesquisas empíricas atualmente realizadas, o quanto podem as classes especiais ser questionadas”.

Quase a totalidade das instituições que ofereciam atendimento a esta clientela, embora estivessem de alguma forma preocupados com a inclusão destes sujeitos, seja em um sistema público, seja na sociedade, o caráter filantrópico-assistencial predominava, impedindo que as necessidades destes fossem reconhecidas como um direito, conforme o são hoje, visto haver uma legislação específica.

Baseando-se na história, é somente a partir do final da Idade Média que dados referentes à educação e história do surdo tornam-se mais disponíveis. Sabe-se que é exatamente nesta época que começam a surgir os primeiros trabalhos referentes à educação do surdo e sua inserção na sociedade.

Os fatos históricos nos relatam que até o século XV não havia nenhum indício de interesse na educação dos surdos, que eram considerados incapazes e, portanto, não eram vistos como competentes pela sociedade; a eles não era assegurado nenhum direito e nenhum vislumbre de aceitação quanto à sua diferença.

Os primeiros educadores ocidentais de que se tem notícia em relação à educação do surdo, surgem a partir do século XVI, sobretudo na Espanha, na França, na Inglaterra e na Alemanha. Dentre estes educadores podemos citar os nomes de Rudolphus Agrícola (1528) no livro "De Inventionem Dialecticam" em que relata ter conhecido um surdo congênito que utilizava e compreendia a escrita como se tivesse o dom da palavra. Neste mesmo século, o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) manifesta que todos os surdos podiam e deviam receber educação; Pedro Ponce de Leon (1520-1584), é considerado o educador que efetivamente deu início à educação de surdos. Foi o primeiro professor de surdos na história e seu trabalho serviu de base para muitos educadores que vieram posteriormente a interessar-se pela educação destes sujeitos. Neste contexto, surgiu Juan Pablo Bonét (1579-1629), em que se apresenta como o inventor na arte de ensinar o surdo a falar, onde inicia o uso do alfabeto digital (para ensinar a ler) e a língua de sinais

(para ensinar a gramática). Posteriormente, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), usou o mesmo alfabeto digital na educação de surdos. Era um educador com fluência no uso da língua de sinais, mas que defendia a oralização dos surdos. Outro teórico importante para a educação de surdos foi Charles-Michel de L'Épée (1712-1789). L'Épée começou a ensinar os surdos em 1760, por razões religiosas, iniciando seu trabalho com duas irmãs surdas. Para muitos, ele foi considerado o inventor da Língua de Sinais, mas a história nos revela que ela já existia em tempos anteriores ao seu trabalho. O que se destaca em L'Épée foi o fato de reconhecer a Língua de Sinais e que esta se desenvolvia e servia como base importante na comunicação entre os surdos.

Mazzotta (2001) ressalta a obra de alguns educadores, referência na educação de surdos, dentre eles Bonet que, em 1620, na França, editou a primeira obra desta área, com o título de "Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar". No ano de 1770, na França, abade de L'Épée, fundou a primeira instituição especializada para educação dos "surdos-mudos" e criou o método dos sinais, com o objetivo de completar o alfabeto manual e possibilitar a designação de objetos que não podem ser reconhecidos pelos sentidos.

O século XVIII é considerado por muitos estudiosos como o período de maior investimento na educação de surdos. Neste século, foram fundadas várias escolas para surdos. O uso da língua de sinais neste período possibilitou a melhoria na educação dos surdos e a abertura de novas oportunidades, inclusive no campo profissional. No entanto, no início do século XX, a maioria das escolas para surdos em todo o mundo, deixa de fazer uso da língua de sinais. Isto ocorre a partir do Congresso de Milão (1880), em que educadores de todo o mundo decidem, sem considerar o pensamento dos próprios surdos, que a melhor educação seria dada exclusivamente através do uso do oralismo.

Neste contexto, percebe-se basicamente a importância da normalização, ou seja, fazer com que o surdo supere a “deficiência” e isto para que ele pudesse conviver com a sociedade ouvinte que sempre foi majoritária. Então, a partir do Congresso de Milão, a educação de surdos passa a ser baseada principalmente na oralização, e a aprendizagem e domínio da língua oral passa a ser o principal objetivo educacional.

Segundo Goldfeld (1997, p. 30 e 31)

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva” (1997, p. 30 e 31).

O oralismo foi predominante na educação de surdos até a década de 60, quando Willian Stokoe em seu artigo “Sign Language Structure: Na Outline of the Usual Communication System of the American Deaf.”, considerou que a American Sign Language (ASL), a língua usada pelos surdos americanos, é uma língua que contém todas as características das línguas orais. Após este artigo, vários estudiosos e educadores passaram a pesquisar sobre a língua de sinais, tendo em vista que a oralização já havia causado a insatisfação em alguns educadores que trabalhavam com a educação de surdos e também em alguns surdos que continuavam lutando pelo uso dos sinais. Isto ocasionou a volta dos sinais e códigos manuais que já haviam sido usados pelos surdos anteriormente, para dentro das salas de aula.

Na década de 60, Roy Holcon dá origem a uma nova abordagem, a Comunicação Total. A Comunicação Total é uma filosofia, não educacional, cuja premissa básica é utilizar tudo que seja necessário para o indivíduo com deficiência auditiva como meio de comunicação: oralização, prótese auditiva, gestos naturais, língua de sinais, expressão facial, alfabeto digital, leitura labial, leitura da escrita, enfim, tudo aquilo

que sirva de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário e conceitos de idéias entre o indivíduo surdo e o outro.

Neste sentido Goldfeld (1997, p. 35) nos diz:

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação.

A partir da década de 80 a filosofia do Bilingüismo começa a se destacar na educação de sujeitos surdos. Esta filosofia contempla a aquisição da língua de sinais, como primeira língua ou língua materna para o surdo. A língua portuguesa deve, de acordo com o Bilingüismo, ser ensinada como sua segunda língua.

O Bilingüismo é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo sistema educacional e no olhar sobre o sujeito surdo. A educação bilíngüe consiste, principalmente, além da aquisição da língua materna, no contato com outros surdos, passando por um processo de identificação com a comunidade surda. Neste sentido, Quadros (1997, p. 27) nos coloca que:

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

Percebe-se que muitos foram os caminhos percorridos na educação dos surdos ao longo dos tempos. Tentativas foram feitas visando sempre o que seria melhor para o sujeito surdo, no sentido deste

fazer parte da sociedade majoritária, ou seja, a sociedade ouvinte. No entanto, muito pouco era considerado do pensamento e vontade do próprio surdo, o que fica visível quando toda a história e trajetória educacional são percebidas e contadas sobre o prisma e olhar do ouvinte com praticamente nenhuma percepção e participação do próprio surdo.

Atualmente, algumas questões significativas estão sendo consideradas e o respeito e legalização da língua de sinais como primeira língua evidencia os primeiros indícios de valorização desta cultura surda. Isto se deve muito à luta e organização da comunidade surda, principalmente em associações, em busca não só dos seus direitos, mas principalmente da melhor educação e identificação destes sujeitos.

Neste sentido, Dorziat (2001, p. 31) coloca sobre a importância da comunidade surda:

Além desse papel conscientizador, a Associação pode agir de forma decisiva como espaço educacional, no sentido de colocar as crianças e seus familiares, desde bem cedo, em contato com outras crianças e com adultos surdos promovendo um ambiente rico em interação, onde os surdos ditam as regras e podem ser eles próprios, sem precisar usar artifícios para se fazerem entender. Essa interação, particularmente nesse momento de transição em que as escolas ainda buscam entender e aplicar a linguagem gestual, é o que poderia proporcionar a base para a apropriação de valores e regras sociais próprias da comunidade surda.

A realidade educacional do surdo vai além da língua, do espaço educacional do qual faz parte. É uma questão de apropriação, de fazer parte de uma cultura, com uma língua e uma história própria; significa fazer parte de uma comunidade com um contexto único, tanto social quanto cultural, quanto lingüístico.

4 A TRAJETÓRIA DO SURDO NO BRASIL

A educação do surdo no Brasil tem início em 1855, quando o professor surdo francês Ernest Huert, vem ao Brasil convidado pelo então imperador D. Pedro II, para realizar um trabalho com duas crianças surdas, que possuíam bolsas de estudo pagas pelo governo (Goldfeld, 1997).

Em 1857, é fundado no dia 26 de setembro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), que nesta época fazia uso da língua de sinais na educação de surdos. Mas, após o Congresso de Milão (1880), que instituiu o oralismo como metodologia, o INES também a partir de 1911, estabeleceu este método para a de educação de surdos.

Acompanhando a tendência mundial, a Comunicação Total chega ao Brasil no final da década de 70, e começa a ser pesquisada e usada na educação de surdos pelos educadores brasileiros.

A partir da década de 80, com as pesquisas da professora lingüista, Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), começam os estudos sobre o Bilingüismo e esta filosofia começa a ganhar força entre os educadores que trabalham com a educação de surdos e entre os próprios sujeitos surdos.

Atualmente, ainda existem entre os educadores, divergências sobre a melhor metodologia para a educação de surdos, mas percebe-se uma grande tendência na literatura sobre o assunto e na leitura do desejo dos próprios surdos, que é o uso do bilingüismo como metodologia educacional por respeitar a aquisição da língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua.

As questões referentes ao surdo no Brasil estão caminhando lentamente. Podemos citar, por exemplo, mesmo com a legalização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) são poucos os programas de

televisão apresentados com o uso desta língua, ou mesmo com o uso de legenda, o que difere dos países desenvolvidos em que o uso da Língua de Sinais é uma constante nos programas televisivos . Também, quanto à necessidade do intérprete em locais como hospitais, fóruns, repartições públicas ou mesmo escolas em que estes alunos estejam incluídos o descaso é quase total.

No que se refere às abordagens educacionais a serem adotadas (oralismo; comunicação total e bilingüismo), não existe um consenso mesmo a nível mundial quanto ao seu uso na educação de surdos. Atualmente, percebe-se uma forte tendência nas Escolas Especiais para Surdos da utilização da abordagem bilíngüe, mas também se tem notícias do uso da oralização, principalmente no interior, onde o contato com outros surdos torna-se precário, e também o acesso ao instrutor (adulto surdo que ensina a LIBRAS) e ao intérprete (ouvinte que interpreta o português para a língua de sinais) tornam mais difíceis estas mudanças.

Um pouco da evolução histórica do surdo no Brasil:

Em 1997 foi criado no Rio de Janeiro a Federação Nacional de Educação de Integração dos Deficientes Auditivos, FENEIDA, que teve a direção de ouvintes.

No final da década de 70 Iniciou-se o uso da Comunicação Total no Brasil, a partir do Congresso Internacional de Gallaudet.

Em 1981 iniciaram-se as primeiras pesquisas sistematizadas sobre a Língua de Sinais aqui no Brasil.

Em 1982, a lingüista Lucinda Ferreira Brito inicia diversos estudos sobre LIBRAS e, a partir daí, vários estudos e Dissertações de Mestrado surgem sobre a problemática da surdez.

Em 1983 foi criada no Brasil a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos.

Em 1987 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos FENEIS - dirigida por surdos.

Em 1994, a TV Educativa começa a exibir o programa intitulado "Vejo Vozes", onde fazia uso da Língua Brasileira de Sinais.

Em 1994 a TV LIBRAS TRIBUNAL SUPERIOR – TSE. Deficiente auditivo - Propaganda Eleitoral Gratuita na TV com utilização de intérpretes de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

Em 1995 foi criado no Rio de Janeiro, por surdos, o Comitê Pró-Oficialização da Língua de Sinais.

Em 1996, com a coordenação da lingüista Eulália Fernandes, são iniciadas no INES em convênio com a UERJ, pesquisas da implantação do Bilingüismo em turmas de pré-escola.

Em 1998, LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS. Projeto de Lei nº 4857 de 1998. Dispõe Sobre Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá Providências

Em 1998, a TELERJ do Rio de Janeiro, em parceria com a FENEIS, inaugurou a Central de atendimento ao surdo - através do número 1402. Em 1999. Dia Nacional dos Surdos.

Projeto de Lei nº 1.791 de 1999. Institui O Dia Nacional dos Surdos (a ser comemorado no dia 26 de Setembro de cada ano).

Em 1999, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, Art. 4º é considerada Pessoa Portadora de Deficiência aquela que se enquadrar nas seguintes categorias:

- a) De 25 a 40 Decibéis (D.B.) - Surdez Leve;
- b) De 41 a 55 (D.B.) - Surdez Moderada;
- c) De 56 a 70 (D.B.) - Surdez Acentuada;
- d) De 71 a 90 (D.B.) - Surdez Severa;
- e) De acima de 91 (D.B.) - Surdez Profunda;
- f) Anacusia (profunda).

Em março de 1999 começaram a ser instaladas em todo o Brasil Telessalas com o Telecurso 2000 com legendas.

Em 1999, oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em âmbito Estadual. Lei 11.405/99.

Em 2000 o sistema de *Closed Caption* (transcreve para o português escrito o que é dito oralmente) é ampliado do Jornal Nacional para outros programas como Fantástico, Bom Dia Brasil, Jornal Hoje, Jornal da Globo e Programa do Jô.

Em 2000, Lei Federal nº 10.098 de 19 de novembro de 2000 “Estabelece Normas Gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiências ou com mobilidades reduzidas, e dá outras providências. Capítulo VII da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, Art.17 a 19 (Surdos). Em 2000, SURDOS”.

Projeto de Lei nº 2574 de 2000 assegura às Pessoas Portadoras de Deficiência Auditiva o direito de serem atendidas nas Repartições Públicas Federais e Estaduais por Meio da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS.

2000, em Santa Maria - Projeto de Lei nº 5.761/2000 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá providências.

Em 2000- PROFISSIONAIS

Projeto de Lei 3.115 de 2000. Dispõe sobre a obrigatoriedade de Conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais – Pró-Profissionais que atuem nos Serviços de Polícia, de Assistência Social e de Saúde.

Em 2001, Projeto de Lei nº 5.967/2001 assegura o direito às pessoas surdas de serem atendidas nas repartições do poder público municipal por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

Em 2001, Lei Federal nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (Educação Especial - Implantar em (05) cinco, generalizar em (10) dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para os seus familiares e para o pessoal da unidade escolar,

mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais).

Em 2001, LDB para LIBRAS

Projeto de Lei nº 5.445 de 2001 obrigando a inclusão do ensino dos conceitos básicos da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), nas instituições do ensino fundamental.

Em 2002, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em âmbito nacional.

Muitas foram as conquistas dos Educadores e dos Surdos no que se refere à sua educação, à garantia dos direitos e o respeito à diferença. Hoje, os surdos, tanto em nível de Brasil, quanto mundo estão lutando principalmente pelo respeito à sua cultura e à garantia do acesso e uso da língua de sinais como primeira língua; do direito ao intérprete para o surdo em escolas e universidades e também do contato com outros surdos para uso e aprendizagem da LIBRAS.

4.1 O Surdo e as Abordagens Educacionais

Ao nos reportarmos à Trajetória Educacional do Surdo, percebemos que sua educação perpassa por três importantes abordagens educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo.

As abordagens citadas fazem parte da vida educacional do surdo. Podemos dizer, seguindo o momento histórico e social vivenciado que, primeiramente, a abordagem utilizada foi o Oralismo, que perdurou em todo mundo até a década de 60; da década de 70 a 80, o que prevaleceu foi a Comunicação Total; e, a partir de 80, a filosofia do Bilingüismo começa a ganhar força e perdura até os dias de hoje como a abordagem que veio ao encontro das necessidades do surdo, respeitando sua língua materna e sua diferença cultural.

4.1.1 Oralismo

A abordagem oralista busca a estimulação auditiva especificamente, com ênfase no uso da linguagem oral pelo surdo. Nesta abordagem, nega-se totalmente a sua língua natural e o uso de sinais é totalmente proibido.

Dentro do Oralismo encontramos duas formas de trabalho:

- **Método Oral Unissensorial** que usa apenas a pista auditiva. Integra a audição através do aparelho auditivo à personalidade da criança com perda auditiva. Não enfatiza a leitura labial nem utiliza a língua de sinais.

- **Método Oral Multissensorial** que faz uso de todos os sentidos: audição com apoio de aparelhos auditivos, visão com apoio da leitura labial, tato. Também não utiliza língua de sinais.

A proposta Oralista, Couto (1988), fundamenta-se basicamente na recuperação de pessoas surdas, chamadas de deficientes auditivas. O oralista enfatiza a língua oral em termos terapêuticos, de busca da cura, da normalização.

Neste context, Goldfeld (1997) coloca que esta abordagem tem como objetivo reabilitar a criança surda em direção à normalidade. Neste sentido, podemos dizer que o surdo é considerado doente e a sua cura está na aquisição da língua oral, do contrário não está preparado para conviver junto com a sociedade majoritária que é ouvinte.

Moura (2000, p. 55) nos coloca que:

Nesta perspectiva, vejo que todas estas tentativas de oralização do Surdo caminharam numa busca incessante de uma transformação do Surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser. Como ele não poderia vir a ser, nem se comportar, nem aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não conduziram ao resultado

desejado: desenvolvimento e integração do Surdo na comunidade ouvinte.

4.1.2 Comunicação Total

A Comunicação Total é percebida como uma filosofia, cuja premissa básica é utilizar tudo que seja necessário para o indivíduo com deficiência auditiva, gestos, língua de sinais, expressão facial, alfabeto digital, leitura labial, leitura da escrita, enfim, tudo aquilo que sirva de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário, a linguagem e os conceitos de idéias entre o surdo e o outro.

Esta proposta não explica claramente procedimentos de ensino, a comunicação total é incorporada em diferentes lugares, em versões muito variadas, caracterizando-se, basicamente, pela aceitação de vários recursos comunicativos, com a finalidade de ensinar a língua majoritária e de promover a comunicação. No Brasil, a característica desta filosofia que complementa os recursos utilizados por métodos exclusivamente orais, é a utilização de sinais extraídos da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) inseridos na estrutura da língua portuguesa, utilizada pela maioria. A língua de sinais é percebida como uma possibilidade. Goldfeld (1997) aponta que esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais, considerando aspectos cognitivos e sociais, e não apenas dando exclusividade ao aprendizado da língua oral. A expressão Comunicação Total continua sendo utilizada, no entanto, sem seguir as normas iniciais.

Moura (2000, p. 59) nos coloca que:

Como as interpretações podem ser muitas frente ao termo Comunicação Total, K. Meadow preferiu não entrar na área destas controvérsias e adotou o termo Comunicação Bimodal, introduzido por V. Schlessinger, que se refere apenas à utilização da fala acompanhada dos sinais, pertencentes ou não a algum sistema especial (Schindler, 1998). Considero

esta terminologia muito mais adequada para o que é realizado hoje em muitas escolas e por alguns profissionais que são adeptos ao uso de sinais, mas de uma forma diferenciada do que pregava a comunicação total na sua aceção original.

Estas duas abordagens educacionais - Oralismo e Comunicação Total - apresentam um caráter clínico-terapêutico, onde o surdo é percebido como uma pessoa que não ouve, logo considerado como deficiente e esta deficiência precisa ser tratada de forma a que o surdo possa ficar tanto quanto possível próximo ao ouvinte, no que diz respeito à língua. Este modelo clínico terapêutico é apontado por Thoma (1998), como um modelo que entende o Surdo como um deficiente auditivo que necessita ter sua deficiência afastada através de técnicas oralistas, a fim de assemelhar o Surdo com os ouvintes.

4.1.3 Bilingüismo

O Bilingüismo propõe que o surdo comunique-se fluentemente na sua língua materna (língua de sinais) e na língua oficial de seu país. Esta abordagem educacional está sendo percebida atualmente, como a primeira que permite ao surdo o acesso à língua de sinais como sua primeira língua e, principalmente, pela importância dada ao contato entre os sujeitos surdos e o respeito a esta diferente cultura.

Neste sentido, podemos dizer que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio-cultural e de aprendizagem formal das crianças surdas não depende necessariamente da audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua. A língua de sinais veio contribuir de forma efetiva no desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda, facilitando o processo de aprendizagem e compreensão de diferentes conceitos, através de uma língua que ele compreende e na qual se faz compreender no contato com outros surdos, da mesma forma que o contato do ouvinte com seus pares facilita esta aprendizagem.

A introdução, o mais cedo possível, da Língua de Sinais na educação da criança surda é discutida por Souza (1998). A pesquisadora coloca que existe um período crítico para a aquisição da linguagem, o qual seriam os primeiros anos de vida. A exposição à Língua de Sinais o mais cedo possível da descoberta da surdez possibilitaria a aquisição da linguagem pela criança surda e ativaria a sua competência lingüística.

É relevante dizer que, da mesma forma que o ouvinte nos primeiros anos de vida em contato com outros ouvintes começa a formar seus primeiros conceitos e vocabulários, acontece com o surdo, quanto mais cedo for facilitado o contato com outros surdos e a aprendizagem da língua de sinais, garantiria o direito a uma língua de fato. Dentro da proposta Bilíngüe, a língua de sinais é uma língua natural, adquirida espontaneamente pelo surdo em contato com seus pares. Por outro lado, a Língua Portuguesa, como segunda língua na forma oral ou escrita, é adquirida de forma sistematizada.

Quadros (1997), coloca que “a nova proposta Bilíngüe visa assegurar o acesso dos surdos às duas línguas, no contexto escolar, ou seja, respeitar a autonomia da Língua de Sinais e da língua majoritária do país, no nosso caso, o Português.

A LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é atualmente a língua utilizada pela maioria dos surdos no Brasil, como primeira língua. Dessa forma, a Língua Portuguesa poderá ser aprendida pelo surdo como uma segunda língua de acordo com a abordagem bilíngüe.

Estudos sobre a língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas revelaram que as línguas de sinais são verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte, os requisitos que a lingüística coloca para as línguas orais. Estudos indicam que esta linguagem utilizada pelas comunidades surdas é a forma de linguagem mais acessível aos surdos, pois além de ser considerada sua língua natural, é uma experiência visual. A língua de sinais é adquirida pelo surdo com rapidez, competência e naturalidade, além de permitir ao surdo uma comunicação

eficiente e completa, como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes com o uso da língua oral.

Neste sentido, Wrigley (1996, p. 29) nos coloca sobre a Experiência Visual:

Surdez é antes de tudo uma Experiência Visual. A criança surda depende do senso da visão para se comunicar e aprender. Quando uma grande proporção de informações necessárias à maturação social e cognitiva é contida em sinais audíveis, as crianças surdas perdem o que as outras crianças facilmente aprendem. Contudo, os educadores das crianças surdas dão enorme atenção à modalidade auditiva, ao invés de tentarem preencher estas necessidades através de uma modalidade visual.

Quando se pensa em inclusão do surdo na escola regular, coloca-se em dúvida se ele vai estar se enquadrando no mundo ouvinte que é a maioria, ou se a escola vai estar buscando alternativas metodológicas, culturais, pedagógicas, lingüísticas e conhecimentos primordiais para compreender o surdo e proporcionar efetivamente sua inclusão.

Uma importante conquista da comunidade surda é a garantia, através de legislação, do uso da língua de sinais na educação dos sujeitos surdos, já que esta é considerada a sua língua natural. Esta língua possui características próprias criadas pela comunidade surda, daí a importância do contato com seus pares o mais cedo possível para a garantia da naturalidade na aquisição e uso da língua, e o desenvolvimento de sua identidade enquanto surdo. Percebe-se que a aquisição e uso da língua portuguesa pelo surdo não é um processo natural nem fácil para o surdo. Daí a necessidade de intervenção e trabalho de um profissional ouvinte para mediar esta aprendizagem.

4.2 História do Surdo em São Sepé

São poucos os registros da trajetória do surdo em São Sepé, mas vamos relatar aqui um pouco da história destes surdos que já são minoria em um contexto social ouvinte, imagine-se, então, em uma cidade do interior.

Abre-se aqui o primeiro fato importante nesta história, que é a demora na percepção da família no que se refere à surdez. Segundos relatos dos pais, muitos foram chamados à atenção quando foram para a creche, quando tinham a idade média de 2 anos. A família coloca que “quem percebeu que minha filha não ouvia foi uma tia da creche, quando ela tinha mais ou menos um ano e pouco”.

Neste sentido, percebe-se a importância das relações sociais e lingüísticas na constituição da criança surda, o mais cedo possível, por ser através destas relações que irá internalizar seus conhecimentos. Goldfeld (1997), diz que “muitas vezes a criança está em meio não adequado, ou seja, não utiliza uma língua que tenha condições de adquirir de forma espontânea”.

Começa então a luta dos pais. Em São Sepé não havia o médico especialista. A solução então era viajar para Santa Maria em busca de respostas e de uma “magia” que amenizasse a dor desta descoberta. O processo de todos os pais com quem conversei foi praticamente o mesmo, tratamento no SAF com fonoaudióloga em Santa Maria e atendimento complementar na APAE de São Sepé (teve início por volta dos anos 90), que contava com atendimento fonoaudiológico, com psicóloga e educadora especial. Percebe-se aí o tratamento da surdez através do método clínico-terapêutico, de tentativa de normalização e aprendizagem da língua oral (oralização).

Ao chegarem em idade escolar, os alunos surdos eram encaminhados pela instituição, para escolas regulares municipais ou

estaduais de acordo com a região de moradia e recebiam atendimento pedagógico complementar com educadora especial, na APAE.

No ano de 2000, surgiu uma classe especial de surdos inserida em uma escola regular. Começou então o processo de reuniões com Secretária de Educação do Município, Diretores de Escolas Municipais e Estaduais e com as famílias dos sujeitos surdos, para expor a importância do contato com outros surdos em um mesmo espaço educacional. Neste momento, tentou-se mostrar a importância para a construção da identidade enquanto sujeitos surdos e da aquisição da sua língua materna, no contato com seus pares. As características eram comuns, ou seja, filhos de pais ouvintes; surdez que ia de severa à profunda; incluídos em classes regulares; pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais (LIBRAS); pouco conhecimento da língua portuguesa apesar de estarem em séries que iam da 2ª a 5ª série do Ensino Fundamental.

Uma das famílias entrevistadas para a pesquisa diz “minha filha iniciou a aprendizagem dos sinais quando começou na classe de surdos, antes sabia algumas palavras soltas”.

Segundo Behares in Rampelotto et. al. Apen (1993, p. 42):

Todo o niño adquire su primeira língua naturalmente. Para que haya adquisición natural es necesario a convivência con la comunidad que la usa. Por lo tanto el sordo tiene necesidad de convivir con la comunidade sorda para la adquisición de la língua natural.

Atualmente, estão freqüentando a classe especial, em contato com outros surdos em um mesmo espaço educacional.

Em 2001, na busca pela aprendizagem da primeira língua (LIBRAS) e contato com outros surdos, estes foram juntamente com membros da família e educadores que com eles trabalhava, para a Escola Especial Reinaldo Cóser em Santa Maria, para o primeiro curso de sinais. Em 2002, o instrutor surdo fez este trabalho em São Sepé, o número de

peças envolvidas e interessadas na aprendizagem desta língua foi bem maior. Participaram do curso: surdos, familiares, profissionais, que de alguma forma mantinham contato com estes alunos (funcionários do mercado onde havia um surdo empregado, funcionários da escola, funcionários da Secretaria da Saúde, funcionários da rodoviária, professores). No ano de 2004, acontece a continuidade do curso, onde o instrutor está ensinando a LIBRAS para 60 pessoas entre surdos, família, professores, funcionários e alunos do Curso Normal, com ênfase em Educação Especial do I.E.E. Tiaraju, em um grande movimento de conhecimento, uso e, principalmente, de respeito a esta diferente forma de comunicação.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS - DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com Sanfelice (1989), as razões históricas pelas quais vêm-se justificando a exclusão de uma grande camada da população, como negros, índios e pobres são as mesmas para os indivíduos com necessidades especiais. Isso levou à luta, para converter em prática social, o discurso que apregoava a escola pública e gratuita para todos, tratando-se, sem dúvida, de um avanço histórico na democratização do ensino e, conseqüentemente, na garantia do princípio **educação como direito de todos**, não havendo mais a possibilidade de negar que a escola pública tinha e tem o dever de incorporar o aluno com necessidades educacionais especiais à sua clientela.

Dentre as leis que contextualizam a Educação Especial, podemos citar a LDB nº 4.024/61, que vai regularizar os serviços públicos e privados e a forma de atendimento ao aluno com deficiência, embora propondo este atendimento, dentro do possível, na educação regular. Assim, em termos de política educacional, a educação especial sempre possuiu a mesma finalidade da educação geral, o que pode ser verificado em subsídios distribuídos pelo MEC, ao divulgar uma proposta curricular para deficientes auditivos (MEC, 1979, p. 9):

[...] a educação do excepcional possui os mesmos fins da educação geral, estabelecidos pela Lei Federal n 5.692/71. A diferença de atendimento não pressupõe uma filosofia diversa. Ela encara o princípio democrático de que cada indivíduo deve receber atendimento educacional adequado às suas possibilidades [...]

Carvalho (1997), ao descrever os dez objetivos estabelecidos em forma de artigos e os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990): Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, deixa explícito que estes se aplicam, na íntegra, ao

atendimento de alunos com necessidades especiais, representando uma excelente justificativa para a implantação deste atendimento.

A mesma autora (1997, p. 43) continua dizendo:

Mas, para concretizar o que está proposto nos artigos e oferecer realmente educação de boa qualidade para todos, sem discriminação, a escola precisa abandonar suas práticas centenárias, reformulando toda a sua organização interna, para atender às necessidades e interesses das crianças e jovens que a procuram. Para tanto, não pode ficar na crença ingênua de que “tratando” ao aluno, mudando aleatoriamente os métodos de ensino, ou “treinando” mais os professores, estará resolvendo o fracasso escolar.

O princípio democrático da educação está em reconhecer as diferenças; somos diferentes e merecemos respeito. Ser diferente, livre de qualquer qualificação, se melhor ou pior, mas ser diferente, assumir a diferença é o primeiro passo para uma longa caminhada, rumo a uma escola para todos. O que não podemos imaginar é uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente diferente, ou física e mentalmente distinta; será teoricamente democrática e, na prática, discriminatória.

Carvalho (1997, p. 43), fazendo referências entre o discurso e a concretização, continua nos dizendo que:

[...] acentua-se a dúvida quanto à concretização do discurso que, embora seja coerente e democrático, acaba sendo uma peça “literária”. A Declaração em análise data de 1990, o Brasil já está no seu quinto Ministro de Educação desde então, e os índices de fracasso escolar continuam na faixa dos 40% e o alunado com necessidades especiais continuam sem escola para todos.

Portanto, se desejamos uma escola para todos, não será possível tratar igualmente toda a multiplicidade de diferenças que as distintas

clientelas incorporam por razões históricas, culturais, sociais ou mesmo físico-mentais, uma vez que o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles.

De acordo com a Declaração de Salamanca, da UNESCO (1994), o reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos constitui o princípio da inclusão, um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.

Carvalho (1997) salienta para o significado do advérbio preferencialmente, que evidencia a escolha ou a prioridade conferidas às escolas de ensino regular em vez das escolas especiais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Corroborar para o atendimento que se tem acerca da escola para todos, sem discriminação ou segregação de alunos, por suas características. Idéia proposta como linha de ação na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca de Princípios Políticos, Prática em Educação Especial.

O princípio fundamental da Declaração de Salamanca (1994, p.17-18) é de que:

*[...] as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outra. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta linha de ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou*

de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças [...].

Isso, no entanto, só poderá ocorrer mediante uma mudança de valores, de atitudes na estrutura da sociedade, bem como nas concepções de educação, de modo a permitir a inclusão social, por meio de um processo de reconhecimento de que todos os educandos são capazes de aprender.

Em uma sociedade que busca a democracia, a igualdade para todos os cidadãos, a Educação Especial, enquanto modalidade da Educação Escolar, tem assumido um papel imprescindível, propondo a garantia de uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, seja qual for a modalidade de ensino: inclusão na classe comum, classe especial ou escola especial.

Por outro lado, a Educação Especial vem sendo constantemente questionada nos debates, congressos e publicações no campo da educação. Skliar e outros, no Caderno de Aúria (1999), fazem uma análise da educação especial manifestando, de forma explícita ou implicitamente, suas insatisfações em relação à tradição, aos paradigmas que permeiam a Educação Especial, deixando dúvidas quanto à sua eficiência e às suas interpretações ideológicas a respeito do fracasso.

Skliar (1999, p. 9) questiona a própria existência da Educação Especial ao indagar-se sobre os fatores da crise nesta área:

[...] quais seriam, em minha opinião, os fatores mais relevantes que caracterizaram e caracterizam a crítica situação da Educação Especial? Em primeiro lugar, surge o problema da própria definição sobre o que é e o que não é Educação Especial ou, em outras palavras, em que sentido se justificou uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos.

Segundo Kassar (1999), tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial, como a formação das primeiras classes especiais ocorreram numa atmosfera onde a prática pedagógica vinha sendo influenciada pelo olhar das ciências naturais, pelo discurso científico e pelas idéias de modernização, características do movimento industrial das sociedades capitalistas.

Neste sentido, algumas diretrizes legais permeiam a educação de alunos com necessidades especiais. Podemos citar, dentre outras, a Constituição Federal de 1988, Título VIII, da Ordem Social, no art. 208, III onde esclarece que os portadores de deficiência, receberão atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Na Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e com os escritos produzidos em Salamanca (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, o Brasil também assume um compromisso na luta para a inclusão educacional .

No que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069/90 estabelece no inciso primeiro do art. 2º o atendimento especializado para as crianças e adolescentes portadores de deficiências. A Política Nacional de Educação Especial (1994), conceitua Educação Especial como “um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado” (1994, p. 17): “No que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069/90 estabelece no inciso primeiro do art. 2º o atendimento especializado para as crianças e adolescentes portadores de deficiências”.

Já, a Lei 9.394/96 define como educação especial a modalidade escolar oferecida "preferencialmente na rede regular de ensino" propondo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A LDBEN ressalta também que o sistema de ensino deve garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais, professores com especialização adequada para o atendimento nas diferentes alternativas educacionais no que se refere à educação especial, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses alunos nas classes regulares.

Neste contexto, o Parecer 17/2001 é o resultado do conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno é vivido e trabalhado. Para a elaboração deste importante parecer foi fundamental o documento "**Recomendações aos Sistemas de Ensino**" que configurou a necessidade e a urgência da elaboração de normas, pelos sistemas de ensino e educação, para o atendimento da significativa população que apresenta NEE.

Percebe-se, então, que a inclusão não é sinônimo de integração no ensino regular, mas um processo no qual criam-se condições e possibilidades para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam ser realmente incluídas no espaço escolar e na sociedade, respeitando-se as diferenças e as necessidades individuais. É um novo paradigma de pensamento, de ação, de aceitação social ampla, de paz, cooperação e de reconhecimento de que todas as crianças e jovens devem ter a oportunidade de tornarem-se parte do espaço educacional e social; que a diferença torne-se a regra e não a exceção; a desigualdade e o controle sejam transcendidos.

6 METODOLOGIA

Partindo da concepção de que não existe uma realidade acabada e única, e que o conhecimento é uma construção que se faz e refaz continuamente, a opção para esta pesquisa é a investigação de uma determinada situação dentro da multiplicidade que envolve o fenômeno, especificando e redimensionando as próprias questões surgidas à medida que o estudo vai avançando.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo-descritivo, na qual o investigador, em um trabalho intensivo de campo, irá entrar em contato direto com o contexto em que está inserido o objeto em estudo, no caso, as ações que o Instituto Estadual de Educação Tiaraju realiza em seu espaço educacional para que a inclusão do aluno surdo se efetive.

Os instrumentos utilizados para levantamento de dados são as entrevistas semi-estruturadas com professores das séries iniciais, professores do curso normal, pela ênfase em educação especial, equipe diretiva e família dos surdos do Instituto Estadual de Educação Tiaraju. Os sujeitos envolvidos na pesquisa perfazem um total de onze (11) pessoas, sendo que oito (8) são professores, todos com Curso Superior. A formação destes profissionais é diferenciada, ou seja, Pedagogia, Educação Especial, História, Educação Artística, Especialistas em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Dentre estes professores, dois (2) atuam com séries iniciais; três (3) atuam na direção da escola e 3 com a formação do Curso Normal. Também, nesta pesquisa, três (3) pais de alunos surdos da classe especial contribuíram, dando seu depoimento através das entrevistas realizadas.

A opção pela entrevista semi-estruturada deu-se pelo fato de esta oportunizar a interação com o sujeito da pesquisa, em contatos diretos, o que permite uma exploração mais detalhada dos entrevistados, do que ocorreria com o uso de questionários.

Alves-Mazzoti & Gewandsmajder (1998, p. 168) definem entrevistas como:

[...] as estruturas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

Tendo em vista que para se chegar à compreensão de uma realidade, não podemos analisar suas partes isoladamente e descontextualizadas, principalmente quando o estudo está ligado ao comportamento humano, devemos levar em consideração todas as relações existentes no ambiente em estudo e que, de alguma forma, podem explicitar a conduta do indivíduo ou do grupo, para entender suas ações. Segundo Alves (1991, p. 55):

Para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...]

Partindo do que foi exposto, o enfoque metodológico deste trabalho será o Estudo de Caso. Este tipo de trabalho permite estudar algo singular dentro de uma realidade complexa, onde a multiplicidade de dimensões e os conflitantes pontos de vista devem ser focalizados e estudados como um todo e completando-se, pois a realidade não é única.

Segundo Lüdke e André (1988, p. 19), uma característica fundamental do Estudo de Caso é

[...] buscar retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema [...]. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Para isto, o pesquisador deve valer-se de uma variedade de fontes de informações, para que possa complementar uma com a outra, confirmando ou rejeitando dados, descobrindo novos dados dentro de um contexto.

O Estudo de Caso permite retratar o cotidiano em toda sua riqueza, oferecendo elementos para uma melhor compreensão da realidade e das relações que existem sobre um determinado tema, justamente porque prevê vários ângulos complementares na própria coleta e análise dos dados.

Triviños (1987) salienta que o Estudo de Caso talvez seja uma das mais relevantes abordagens na pesquisa qualitativa, constituindo-se em expressão importante na tendência de pesquisa educacional.

Trabalhar com pessoas e com relações sociais nos permite perceber as múltiplas realidades existentes, e que estas vão sendo construídas num processo dialógico onde interagem entre si e com o contexto, trazendo à tona a visão da pesquisa qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen apud Lüdke e André (1996, p. 13). “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Isto nos possibilita observar o contexto social, ou seja, onde os alunos estão inseridos para melhor conhecermos, bem como analisarmos como se sentem os professores frente a este novo paradigma, a inclusão, o que nos possibilita uma nova forma de olhar o mundo vivido.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa acompanhou uma classe de surdos inserida em uma escola regular, o Instituto Estadual de Educação Tiaraju, no município de São Sepé.

Considerou-se neste estudo, questões importantes referentes a ações da escola quanto à inclusão de alunos surdos; concepções e perspectivas do corpo docente frente à Escola Inclusiva; dificuldades encontradas para a inclusão, visão e perspectivas dos pais em relação à escola regular e à classe especial de surdos.

Os dados foram coletados através de uma seqüência lógica, conforme os passos a seguir:

a) Solicitou-se espaço e colocação, conversando com a Direção da Escola, onde se expôs o Projeto de Pesquisa, deixando claros os objetivos, os fins da pesquisa, evidenciando-se desta forma, a relevância do trabalho;

b) Solicitou-se o consentimento para realizar a pesquisa com os sujeitos e a utilização dos dados coletados para análise, na publicação desta pesquisa;

c) Para as entrevistas com os pais e professores, utilizou-se entrevista semi-estruturada, com base nos objetivos propostos.

Para melhor analisar os dados e aspectos importantes, a pesquisa será dividida em dois itens: pais de alunos surdos e professores do Instituto Estadual de Educação Tiaraju. Serão onze entrevistas analisadas, sendo três de pais e oito de professores da escola.

Foi estabelecido um código, constituído de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 (professores) e F1, F2 e F3 (pais), a fim de facilitar a identificação das entrevistas quando necessário retomá-las. A análise dos dados das

entrevistas foi transcrita pela entrevistadora, versando não fugir do objetivo da pesquisa.

Começamos relatando fatos importantes referentes à família e suas ações frente ao (à) filho(a) surdo(a).

F1- Família de uma aluna de 12 anos de idade, que frequenta há dois anos a classe especial de surdos (atualmente avançou para a segunda série). No que se refere à sua escolaridade, anteriormente freqüentava a classe comum da escola regular, matriculada na terceira série do ensino fundamental, em uma escola próxima à sua casa. Esta família é constituída por seis membros sendo os pais e quatro filhos. Não há casos de surdez na família.

F2- Família de uma adolescente de quinze anos, que frequenta a classe especial de surdos há dois anos (atualmente na terceira série). Em relação à sua escolaridade, anteriormente freqüentava a classe comum de uma escola regular matriculada na segunda série, em uma escola da comunidade próxima à sua casa. Esta família é constituída por quatro membros sendo os pais e dois filhos. Não há casos de surdez na família.

F3- Família de uma jovem de vinte e cinco anos, que frequenta a classe especial de surdos há dois anos (atualmente na segunda série). Em relação à sua escolaridade anteriormente freqüentava a classe comum da escola regular matriculada na quarta série, em uma escola da zona rural próxima à sua casa. Esta aluna quando iniciou na classe especial não tinha conhecimento da língua de sinais e também pouco conhecia a língua portuguesa, somente palavras simples memorizadas por ela. Esta família é constituída por oito membros sendo os pais, quatro filhos e dois netos que moram com os avós. Não há casos de surdez na família.

Transcorro a análise levando em consideração os aspectos:

7.1 Descoberta da Surdez

Neste primeiro item será analisado como a família reagiu à descoberta da surdez e como pensou a escolarização do aluno a partir do fato.

Sabemos que nenhuma família, por mais estruturada que seja, está preparada para receber um filho surdo. Percebe-se uma sensação de impotência por parte da família frente a este fato e quais as atitudes tomadas em relação ao filho. Durante estes encontros pudemos verificar que a história se repete e não é muito diferente de outras famílias que possuem filhos surdos. Primeiro, a busca de uma resposta, quase sempre a busca situa-se na figura do médico, com a possibilidade de cura.

A **F1** começa sua história contando que teve uma gravidez com muitos problemas. A mãe contraiu rubéola durante a gravidez, porém só detectaram a surdez com um ano e alguns meses, observada pela mãe e avó quando a menina não começou a falar igual aos irmãos. A mãe então a levou ao médico e este a encaminhou para um otorrinolaringologista. A mãe relata que “foram feitos os tratamentos necessários com o médico e depois fono na APAE”. A mãe continua dizendo “foi bem difícil porque a gente não sabia o que era um deficiente auditivo, e ela chorava muito porque não a entendíamos. Emburrava-se e ficava muito braba, deitada no chão”.

A **F2** relata a sua história dizendo que a gravidez foi normal e que a única coisa diferente na filha foi uma desidratação com um ano e pouco, onde tomou remédios muito fortes. A mãe relata que levou várias vezes no médico porque a filha não falava, e ele dizia que não tinha nada errado com ela. Fala também que quem percebeu a surdez foi uma tia da creche onde a menina ficava, enquanto a mãe trabalhava (desde os seis meses

de idade). Isto ocorreu quando a menina tinha quase dois anos de idade. Este fato marca muito a mãe, o que pode-se perceber quando diz “porque nós não vimos o que acontecia, porque os médicos não viram antes, mas eu precisava trabalhar...” Após a descoberta da surdez através de exames com otorrinolaringologista e fonoaudióloga, a menina iniciou tratamento com profissionais da APAE em São Sepé e na SAF em Santa Maria. A mãe coloca que até hoje chora muito e se preocupa muito com o futuro da filha - “procuramos fazer por ela tudo o que está ao nosso alcance, nós vamos atrás e procuramos aprender com ela...”

A **F3** relata que a gravidez foi normal; porém, no parto, a mãe coloca “eu passei bem mal, ela foi extraída a ferro e não chorou, só minutos depois” e completa dizendo “ a causa eu não sei, porque quando ela tinha nove meses dizia mamãe, babá, mamá”. A mãe coloca que procuraram um médico, quando ela estava com um ano e meio porque “a menina parou de falar”. Foram vários os médicos que me encaminharam em Santa Maria e também psicóloga”. A mãe diz que foi bem difícil porque levaram em vários médicos e não adiantava, “ela não voltou a falar”. A mãe continua dizendo que “eu entendo ela e os sobrinhos e irmãs também... mas o pai, não tem jeito ...”

Niella (1993, p. 130), ao comentar as relações entre profissionais e a família, coloca-nos que “geralmente, o médico é o primeiro profissional a diagnosticar a deficiência e o primeiro que dá algumas indicações para a atuação correta dos pais”.

Salientamos aqui, que se pode perceber nas entrevistas com as famílias que a busca pelo médico, parece ser primeira alternativa dos pais, os quais passam, nesta busca, uma esperança de resolução da deficiência de seus filhos.

Verificamos um certo descaso dos profissionais da saúde, pois além de serem os primeiros a terem contato com o bebê e a família, são

normalmente os únicos profissionais que acompanham os primeiros meses de vida da criança, e têm um importante papel na educação, como diz Coll, Palácios e Marchesi (1995, p. 247):

Toda educação deve começar precocemente, mesmo o da criança que evolui e progride normalmente. Por isso, deve-se começar precocemente desde as primeiras semanas de vida [...]. A detecção precoce dos problemas de desenvolvimento contribui para orientar, adequadamente, os programas educacionais, nesses primeiros anos.

Os relatos mostram um modelo clínico bastante marcante, no qual os profissionais são responsáveis por diagnosticar e tratar dos problemas, ou guiar o paciente para um trabalho adequado, no caso do surdo, a busca por uma aprendizagem da sua língua materna, a Língua de Sinais, torna-se fundamental assim que se efetive a descoberta da surdez. Para Ciccone (1990) quanto mais tarde é detectada a surdez mais dificuldade a criança terá de ter um modelo lingüístico.

7.2 A Comunicação da Família com o Surdo

A **F1** coloca que se comunicava com a filha através de “gestos e mostrando as coisas”, mas ela ficava “muito braba” quando não se fazia entender. Começou a mudar um pouco quando começou na APAE com Educadora Especial e “iniciou a aprendizagem dos sinais”.

Atualmente, a menina utiliza a Língua de Sinais, aprendida com instrutor surdo, que faz um trabalho junto à classe especial.

A mãe coloca que ela é quem consegue melhor se comunicar com a filha, “estou fazendo o curso de sinais, e ela, em casa me ensina bastante... o irmão também está aprendendo; já, o pai, usa gestos esquisitos e ela ri dele”

A **F2** relata que até a descoberta da surdez, eles mostravam os objetos e “adivinhavam” o que ela queria, mas era muito difícil por não nos entendermos e ela ficava “furiosa”. Os pais colocam que buscaram a aprendizagem da Língua de Sinais. Dizem: “hoje, è tudo mais fácil porque ela aprendeu a língua de sinais e nós também, fazendo o curso. O irmão sabe tudo e ela não se aperta com ninguém da família, se não entendem ela mostra e ensina o sinal certo. Hoje, ela entende tudo e sabe tudo. É uma maravilha”.

A **F3** diz que falavam com a filha através de gestos. “Em casa e na escola ela sempre desenhou tudo, então mostrava, desenhava e fazia gestos. Agora ela está aprendendo os sinais, mas eu, (mãe) sempre entendeu tudo que ela dizia”. Às vezes, ela se escondia quando não entendida e ficava um tempão sem olhar para ninguém”. Agora tem namorado ouvinte que também está aprendendo os sinais, senão “não ia dar certo, agora ela só quer falar por sinais”.

Percebe-se que todas as famílias entrevistadas e os próprios surdos tiveram contato com a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), tardiamente em seu processo educacional e principalmente só tiveram contato com outros surdos e com Instrutor da Língua de Sinais, quando começaram a freqüentar a classe especial.

Brito (1997) diz que “esta privação da linguagem, no caso destes surdos, causam prejuízos sérios ao desenvolvimento, aqui evidenciando a questão principalmente emocional.”

Neste contexto Goldefeld (1997, p. 32) complementa dizendo que:

A linguagem além da função comunicativa exerce a função organizadora e planejadora, sendo o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui, tendo a criança grandes desvantagens, quando sofre atraso de linguagem.

Assim, considera-se importante às relações sociais e lingüísticas na constituição da criança surda, muito cedo por ser através destas relações que irá internalizar seus conhecimentos.

7.3 A Escolarização do Surdo e as Dificuldades Encontradas pela Família

Quanto à escolarização a **F1**, coloca que começou a freqüentar a escola com sete anos, “entrou na primeira série na escola municipal perto de casa”. A professora falava que não sabia como falar com ela e que ela percebia que “ela não estava aprendendo... que ela não sabia como fazer”. Segundo a mãe, só teve uma professora da segunda série que me perguntou onde podia aprender a falar com ela. A mãe relata que “as professoras diziam que ela era muito boazinha, não incomodava na aula, fazia tudo o que era pedido, mas eu (professora) sempre a coloco sentada com alguém para ela poder copiar”

A mãe diz que não havia outros surdos na sala, que a menina só tinha contato com eles quando “ia à APAE”. Hoje, a mãe diz que a classe especial foi muito melhor para ela. “A gente sente que ela está muito mais calma”. Ela é entendida e fica muito bem com os outros surdos. “Ela adora os sinais e está aprendendo muito rápido, o instrutor a elogia muito e ela está muito mais feliz”. “Na aprendizagem, ela está muito melhor, agora sai à rua e já consegue ler muitas coisas que antes eu perguntava e ela não sabia o que queria dizer. Eu tinha muito medo do que ia acontecer, agora também estou mais calma”.

A **F2** relata que a filha foi para a creche desde os seis meses e começou a primeira série em uma escola estadual perto de casa. A menina era a única surda da sala, mas nunca teve dificuldade de fazer amizades com outras crianças, mesmo ouvintes “ela sempre dava um jeito de se fazer entender”.

Segundo a mãe, com o tempo viram que ela não estava aprendendo, e só ia passando de série em série, copiando sem entender. Então, diz a mãe “quando foi para a classe especial, aí sim aprendeu. Antes era lento, sem progresso”. A **F2** coloca que aprender os sinais melhorou muito a aprendizagem da menina, “agora ela consegue relacionar, sabe tudo, entende tudo. Foi muito bom”. E continua dizendo “ter uma professora que entende e fala de uma forma que ela entende, com sinais, fez muita diferença”. “Junto com ouvintes, só se tivesse um professor especial junto todo o tempo, senão não consegue aprender bem”.

A **F3** conta que a filha ficou na escola junto com ouvintes até os vinte e dois anos, e “só ia passando de série, mas não sabia escrever, nem ler”. “No ano retrasado a diretora falou comigo, que sabia da classe só para pessoas surdas, aconselhando-me a levar minha filha, que ia ser muito bom pra ela. Naquele tempo ela só falava por gestos que a gente entendia, hoje está aprendendo os sinais e já consegue escrever. Para ela foi muito melhor, e nós também estamos aprendendo junto com ela. Ela sabe muito mais hoje”.

As três famílias relatam fatos semelhantes, ou seja, começaram a melhorar sua comunicação com os filhos surdos, no momento em que iniciaram a aprendizagem da língua de sinais. A família, até então, tem dificuldades para compreender o surdo quanto à sua linguagem. Behares (1980) e Ciccone (1990) dizem ser fundamental a aprendizagem da língua de sinais, pois a criança irá seguir o modelo dos pais, por isso a importância do conhecimento e entendimento da sua linguagem.

Sckliar, Cabral apud Quadros (1998, p. 123) observa que:

A não exposição a uma língua, sendo a nativa, no período natural da sua aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis à organização psicossocial de um indivíduo. No caso da criança surda, a língua

de sinais é essencial, é preciso ter acesso a uma língua para garantir o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Quanto à frequência na classe comum, parece que o parecer dos pais dos surdos torna-se parecido, quando enfatizam que a aprendizagem não acontece e que os professores não sabem como se comunicar. Também fica evidente que são poucos os profissionais que buscam conhecer sobre o surdo e como trabalhar de uma forma que o processo de aprendizagem aconteça para todos os alunos.

Torna-se relevante salientar que a família percebeu um significativo crescimento, tanto na questão emocional quanto de aprendizagem, quando passaram a conviver com outros surdos na classe especial.

Em um segundo momento, vamos apresentar a fala dos professores do Instituto Estadual de Educação Tiaraju, quanto a questões importantes para a pesquisa.

P1- Professora de Séries Iniciais, com formação em Pedagogia. Já teve aluno surdo incluído em sua classe.

P2- Professora de Séries Iniciais, com formação em Pedagogia. A primeira vez que teve contato com surdos foi agora, através da classe especial de surdos que tem na escola.

P3- Professora especialista em educação. Atua como Coordenadora do Curso Normal, com ênfase em Educação Especial. Não teve surdos incluídos em classes que tenha atuado.

P4- Professora com formação em Educação Especial/DM. Atua com a disciplina de psicologia no curso normal.

P5- Professora com formação em Orientação Educacional. Atua como Vice-Diretora e Orientadora Educacional. Não havia trabalhado com surdos até ter contato com a classe especial da escola.

P6- Professor com formação em História. Atua como Diretor da escola. Seu primeiro contato com surdos foi a partir da classe especial.

P7- Professora com formação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Professora de Didática e Sociologia no Curso Normal.

P8- Professora com formação em Educação Artística. Atua como Vice-Diretora e Coordenadora Pedagógica. Não havia tido contato com surdos até a criação da classe especial.

Para realizar a análise, levo em consideração os seguintes aspectos:

7.4 O Professor diante dos Conceitos Integração/Inclusão

Neste item, tenho a preocupação de desenvolver e interpretar fatos da vida profissional dos professores e suas percepções referentes à integração/inclusão de alunos com NEE .

O **P1** quando se refere à integração/inclusão como palavras diferentes. Diz que “integração é estar completo, na totalidade”, já a inclusão é inserir, fazer tomar parte, introduzir o aluno numa escola, destacando que o aluno pode estar incluído e não estar integrado”.

O **P2** fala que “integração e inclusão são percepções diferentes, sendo integração um modo de unir mais as pessoas, mostrar suas

maneiras, qualidades e defeitos e aprender, enquanto que inclusão parece mais só incluir uma pessoa àquele meio e adaptar-se a ele”.

P3 acha que “são percepções diferentes”, pois “inclusão é um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir os indivíduos numa sociedade de diversidades. Portanto, inclusão é uma questão ética, e integração consiste em educar-ensinar no mesmo grupo pessoas com e sem NEE”.

P4 diz que “são percepções diferentes. A partir do momento em que considerarmos integração como o fato de educar-ensinar no mesmo grupo alunos com e sem necessidades educacionais especiais, enquanto inclusão refere-se à reestruturação do sistema de ensino para trabalhar com a diversidade”.

P5 afirma: “para mim os termos têm a mesma conotação. Mas depende da escola, que pode incluir sem dar condições de integração”.

P6 diz que “aparentemente parece haver uma estreita relação, entretanto na escola, diferem. Estar integrado ao grupo não significa propriamente uma relação sincera de aceitação. Na minha modesta concepção, a inclusão adquire uma dimensão mais abrangente e humana, pois, na essência, significa reconhecimento à igualdade de oportunidades”.

P7 coloca que “a integração pode ser entendida como convivência e a inclusão pressupõe participação, ação”.

P8 fala que “são duas percepções diferentes. O professor sempre usou o termo integrar nas situações de relacionamentos, de comportamentos com a conotação de adaptação. Inclusão é um termo

mais abrangente, pois a escola vai mudar em favor das diferenças do aluno com NEE”.

Percebe-se, na fala dos professores entrevistados, que não está bem claro o significado dos termos integração/inclusão. Sendo uma escola formadora de profissionais da educação, torna-se necessário esclarecer bem o seu sentido real e perceber como a escola revela suas ações a partir destas concepções frente ao aluno com NEE.

Uma grande parte dos professores desta escola admite que seus conhecimentos em relação às pessoas com necessidades especiais vêm de experiências esporádicas e cotidianas, revelando uma concepção sobre a pessoa com necessidades especiais baseada no senso comum, marcada por idéias pré-concebidas ou estereótipos. Lembrando Stainback e Stainback (1999), Telford e Sawrey (1984) ou Fonseca (1995), podemos verificar que os indivíduos NEE foram vistos ao longo da história de maneira pejorativa e depreciativa. Para chegarmos a uma educação inclusiva, teremos que repensar de forma coletiva todo o fazer pedagógico da escola, visando à inclusão e oportunidades iguais para todos.

Monero e Sole (2000, p. 115) dizem que “o trabalho em equipe nas escolas é considerado, atualmente, como um dos fatores fundamentais para impulsionar a melhora da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores”.

7.5 As Perspectivas em Relação à Escola Inclusiva - Ações e Dificuldades

O **P1** coloca que a escola “não está preparada para receber o aluno com NEE, dizendo que é muito difícil, pois falta preparo dos professores e conhecimento para trabalhar com o diferente”. Quanto às ações da escola fala que “só o que teve foram Cursos de Sinais e uma rampa que foi feita no ano passado”.

O **P2**, quanto à Escola Inclusiva diz "tenho certeza de que será muito bom, tanto para quem aprende como para quem ensina, porque é um trabalho muito gratificante. O que dificulta é a gente não saber mais sobre eles". Refere-se às ações da escola da seguinte forma: "percebo que todos estão querendo se adaptar mais a essa inclusão, alunos, professores e funcionários, todos dão muita atenção aos alunos surdos da escola, participando do curso de sinais e querendo aprender muito mais para que haja uma comunicação mais efetiva".

P3 coloca que a Escola Inclusiva vai começar quando "a escola entender que a inclusão é uma questão ética e que todos os alunos, independente de suas diferenças, têm a capacidade de serem produtivos na sociedade e exercerem a cidadania. Tenho esperança que, de fato, a inclusão possa acontecer, embora ainda sejam poucas as ações voltadas à inclusão, somente no Curso Normal, por dar ênfase à Educação Especial. Falta mais integração com a classe de surdos, mais presença das alunas junto à classe para que percebam a realidade. Também as alunas estão fazendo o curso de sinais, através da classe de surdos".

P4 diz que para uma Escola Inclusiva "precisamos nos estruturar muito bem, de recursos humanos e materiais. Faz-se necessário, porém, que haja apoio, incentivo e reconhecimento do poder público. Estamos no caminho, considerando a classe de surdos e a ênfase em Educação Especial do Curso Normal".

P5 refere-se à Escola Inclusiva como "algo difícil, pois faltam recursos humanos, materiais e conhecimento para os professores. Falta mais preparo aos profissionais e comprometimento, pois é uma construção coletiva, não individual. Quanto às ações da escola coloca que "está só na responsabilidade da professora da classe especial, em buscar

recursos nas empresas para a realização de cursos de sinais que beneficiam a todos, pais, alunos, professores e funcionários. Não está havendo uma preocupação maior por parte dos professores e direção, sendo que a inclusão já se torna uma realidade na maioria das escolas”.

P6 acredita que a Escola Inclusiva começa a se delinear a partir de ações dos próprios professores, que estão buscando atualizar-se e preparando-se em novos cursos e pesquisas para atender a este aluno que pode chegar a qualquer momento. “A escola fez rampas e alguns cursos de Língua de Sinais, mas ainda falta uma melhor estruturação e muito estudo”.

P7 coloca que a Escola só vai ser Inclusiva quando “oportunizar, de fato, a participação e o pleno desenvolvimento dos alunos com NEE. Destaco como ação da escola, a classe de surdos que propiciou o curso de sinais e está sempre aberta à presença dos alunos do Curso Normal”.

P8 fala que a Escola Inclusiva está muito mais presente na legislação do que de forma efetiva na escola. Cito como ações da escola, o início do curso de LIBRAS para professores, funcionários, pais e alunos e condições físicas, através de construções de rampas para o acesso de cadeirantes e conclui dizendo que as maiores dificuldades encontradas realmente são o despreparo dos profissionais”.

Grande parte dos professores da rede regular de ensino se sente despreparada para trabalhar com alunos com NEE, reconhecendo que os conhecimentos adquiridos durante a sua formação não lhes deram suporte para agirem em um meio escolar marcado pela diversidade. Nessa perspectiva, poderíamos dizer que os conhecimentos adquiridos durante a formação apresentam um caráter cristalizado, fechado, não permitindo ao professor agir de forma criativa diante da contraditória

realidade em que muitos se encontram durante suas vivências docentes, criando obstáculos para que o docente possa redimensionar seu papel perante um novo paradigma educacional, científico e cultural, frente ao processo de inclusão.

Desta forma, Gómez apud Nóvoa (1992, p. 107-108) chama-nos atenção para o fato de que:

[...] o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação dos professores prepara o aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula. Mas é preciso reconhecer que o conhecimento teórico profissional só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras da atuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar.

A atitude de busca constante, reflexiva da prática abre cada vez mais possibilidades para uma inovação das ações desencadeadas no dia-a-dia do professor, fazendo surgir um ambiente propício à diversidade e, portanto, aberto à construção de uma Escola Inclusiva para todos.

7.6 O Aluno Surdo na Escola Regular- Perspectivas e Ações

Neste item, procuramos analisar algumas idéias expressas pelos docentes participantes no que diz respeito à forma como estão percebendo o aluno surdo no espaço educacional, às dificuldades e ações da escola quanto à inclusão destes alunos neste espaço.

Os sujeitos desta pesquisa, em vários momentos, relatam preocupação com relação à maneira como está se dando o processo de inclusão no que se refere à consonância entre os aspectos legais e às ações no cotidiano das escolas.

Neste item o **P1** coloca que já teve um surdo em sua classe e que a maior dificuldade enfrentada era a “comunicação”. “Não conhecia a língua de sinais, o que dificultava a comunicação. Eu ficava muito ansiosa e preocupada por não corresponder às expectativas da aluna e poder me aproximar mais. Eu entrava na aula muito apreensiva. Sabe quem me ajudou? A própria aluna, me ensinando alguns sinais e os colegas que não têm medo do “diferente”. “Agora não tenho mais surdo na sala, mas estou fazendo o curso de sinais, porque nunca mais quero me sentir impotente diante de uma situação assim”.

O **P2** diz que as alunas da classe de surdos são “bem relacionadas, muito comunicativas e que estão incluídas sim no espaço educacional, exatamente por terem alguém que as entende e sabe falar a sua língua (refere-se ao professor de educação especial da classe de surdos)”. No entanto, coloca que “todos deveriam aprender os sinais porque aqui não tem escola especial e eles não vão ficar para sempre na classe especial. Todos nós temos que saber pelo menos um pouco de sinais, afinal, daqui a pouco elas podem estar na nossa sala. A lei não diz que o surdo tem direito a um intérprete na aula, todo o tempo ? Mas eu nunca vi um aqui enquanto tinha surdo na regular. As leis existem, mas nem sempre são cumpridas, não é mesmo? ”

O **P3** reforça que o mais difícil no caso do surdo “é a comunicação, é uma outra língua e não é nada fácil. Estou fazendo o curso, mas é bastante coisa para guardar. Pode ser que, se eu chegar a ter um surdo na minha turma, eu tenha apoio especializado para enfrentar tal experiência. Completa dizendo “acho as alunas surdas muito felizes, se dão com todo mundo e, à sua maneira, estão incentivando os ouvintes a querer aprender a sua forma de comunicação. É muito interessante perceber e observar como todos se entendem.”

P4 depõe que “pelo que observo e comento com minhas alunas do Curso Normal, os surdos estão incluídos no espaço educacional e, na minha percepção, muito mais do que se estivessem em uma classe junto a ouvintes. Afinal, estar incluído é fazer parte de alguma coisa e estes alunos participam efetivamente de todas as atividades da escola. A principal ação da escola quanto à inclusão destes alunos é, sem dúvida, o Curso de Sinais, onde pudemos aprender e compreender como acontece a aquisição da linguagem pelo surdo e o quanto esta língua lhes facilita a aprendizagem”.

P5 afirma “os alunos surdos ainda estão isolados na classe especial, porque muitas pessoas na escola não conseguem comunicar-se com eles”. Conclui dizendo que “iniciou-se um processo de inclusão na escola, mas que é lento e gradual e requer comprometimento de todos: escola, família e Estado. Coloca ainda que algumas ações estão sendo executadas pela escola como: visitas à APAE, Escolas Especiais, à classe especial de surdos da escola, pesquisas, entrevistas e, principalmente, o curso de sinais”.

P6 coloca que “nossos alunos estão adequadamente incluídos, visto pela aceitação, respeito e expectativas tão bem percebidos no dia-a-dia da escola. Deve-se, creio, pelo trabalho desenvolvido pela professora da classe no sentido de permanentemente fazer chamamento à comunidade escolar para participar de projetos, palestras, cursos e outras atividades”.

Já, o **P7** coloca que “estão integrados. A inclusão ocorrerá na medida em que freqüentarem classes heterogêneas e forem plenamente desenvolvidos”. Quanto às ações da escola, ressalta o Curso Normal que dá ênfase à Educação Especial, “este já é o primeiro caminho para a

inclusão, pois estamos tentando preparar as alunas para este trabalho com alunos com NEE. Mas acredito que precisam ser aprofundados para torná-los competentes para a Escola Inclusiva”. Também reforça dizendo que uma iniciativa importante foi o Curso de Sinais que beneficiou a comunidade escolar, incluindo alunos do curso normal.

P8 destaca que a inclusão ainda não aconteceu plenamente, “porque não estão cursando a classe do ensino regular”.

O princípio democrático da educação para todos é hoje uma preocupação que abrange o mundo todo, portanto os dispositivos legais e político-filosóficos que norteiam propostas educativas inclusivas devem ser um compromisso e uma responsabilidade de todos os envolvidos no processo.

No Brasil, podemos destacar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, que representou um avanço no que diz respeito à educação de alunos com NEE, ao dar preferência à educação destes alunos na rede regular de ensino.

“Ainda nos encontramos um tanto atrasados no sentido de concretizar uma educação que seja especialista no aluno”, diz Mantoan (1997). Assim, os avanços na Educação Inclusiva estão mais restritos ao texto legal ou a experiências isoladas.

Segundo alguns professores, existe uma certa disparidade entre o que a lei contempla e o que realmente as escolas podem realizar, tornando-se mais uma questão de obrigação na maioria das vezes do que propriamente desejo.

No caso da inclusão do surdo na classe regular, fica evidente na fala dos professores que a comunicação é o grande empecilho para a inclusão; entretanto, isto seria facilmente resolvido com a presença de um Intérprete em sala de aula, junto ao surdo, o que é realmente difícil de se conseguir. No entanto, a Lei garante este direito ao surdo. Outra questão

importante é a aprendizagem da Língua de Sinais, na relação com um Instrutor surdo. Mas, a realidade mostra-se um pouco mais complicada, para se ter este profissional, o custo é bastante elevado, e os encargos ficam a critério e solução de cada escola.

Gordon Porter apud Jesus e Martins (2000, p. 12) colocam que:

A inclusão requer um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluídos os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriadas para sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensinamentos e apoio de acordo com suas capacidades e necessidades individuais.

Desta forma, para que a inclusão se efetive, sem correr o risco de na prática se tornar uma inserção apenas física, como ocorre e ocorreu em várias épocas e lugares, não pode ser vista como uma imposição legal. Não pode se restringir unicamente a um problema de políticas públicas; e, além disso, é um processo espontâneo e subjetivo, envolvendo diretamente, o relacionamento entre as pessoas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Quando idealizei esse trabalho, tinha como expectativa encontrar as respostas necessárias para concretizar uma educação de qualidade para todos os alunos surdos; esperava encontrar uma espécie de “poção mágica” que resolvesse todos os impasses que a realidade me apresentava.

No decorrer da pesquisa, fui compreendendo que aquela tão sonhada solução não existia e que o caminho a ser percorrido para se chegar a uma escola inclusiva não está pronto, muito menos é único, pois dependerá de cada um de nós.

O contato direto com a família e professores e com os demais participantes desse trabalho permitiram-me ir compreendendo inúmeros aspectos referentes ao ensino inclusivo. Muitos já eram conhecidos e foram sendo confirmados; outros, totalmente novos que, entrelaçados, proporcionaram um novo sentido à realidade estudada.

Estas trocas realizadas, somadas às trocas com os teóricos, permitiram-me, além do mais, rever as minhas próprias concepções e ação pedagógica. Tenho consciência de que a luta e a busca por uma escola inclusiva, embora não estando no início, ainda necessita de muito tempo, reflexões, estudos e construções coletivas para chegarmos à concretização de fato.

Muitas questões poderiam ser analisadas e sugestões dadas, mas as que aqui apresento foram resultado de experiências vivenciadas junto aos participantes dessa pesquisa (famílias e professores do Instituto Estadual de Educação Tiaraju), algumas expressas diretamente, outras emergidas das análises e estudos realizados ao longo da pesquisa.

Nas entrevistas com a família, no que se refere à Descoberta da Surdez, ressalto que o processo de inclusão inicia desde o momento em que a criança surda é recebida neste mundo.

Não podemos em momento algum negar a situação conflituosa que uma família enfrenta ao receber o diagnóstico da surdez do(a) filho(a); ao mesmo tempo, não podemos apenas ressaltar apenas as dificuldades que a família e a criança irão enfrentar. Portanto, destaco algumas questões que poderão servir de reflexão para todos aqueles envolvidos, direta ou indiretamente, com crianças surdas:

a) no que se refere aos primeiros momentos de vida da criança surda, é importante que seja oferecido um ambiente favorável, seguro, para que a família tome conhecimento do que está ocorrendo com o(a) filho(a), alertando-a para os cuidados, como para as potencialidades dessa criança;

b) no que diz respeito aos profissionais da saúde (já, que são os primeiros procurados pela família), parece importante que alguns superem aquela visão estritamente clínica e estabeleçam uma relação mais afetiva e participativa, auxiliando a família a estabelecer um vínculo positivo com o(a) filho(a) com necessidades especiais;

c) no que se refere ao diagnóstico, que se proporcionem informações claras para a família, auxiliando no processo de encaminhamento para um trabalho precoce, principalmente em relação à aprendizagem da língua materna, no caso do surdo, a língua de sinais;

d) quanto à família, é importante que esta tenha espaço para partilhar com os demais membros a situação vivenciada, a fim de que todos possam se sentir tranquilos, participativos e responsáveis pela aprendizagem do surdo;

e) em relação à família, ainda, esta deve ser incentivada desde cedo à busca de melhores alternativas para o surdo, questionando, sempre que necessário o trabalho realizado, buscando novas alternativas sempre que perceber que estas poderão ser melhores para seu(sua) filho(a).

Com o envolvimento mais direto da família nas instituições e o comprometimento das mesmas na educação de seus filhos com necessidades educativas especiais, possibilitar-se-ão buscar informações mais adequadas, tanto à compreensão das dificuldades, quanto a alternativas educacionais, passando a ser co-partícipes do processo, atendendo e defendendo os direitos de seus filhos.

Com referência à comunicação da família com o surdo, ficou evidente que para uma efetiva relação com o filho surdo, vários aspectos necessitam ser revistos.

Das análises dos dados emergiram sentimentos de insegurança, dúvidas, receios, impotência, ficando muito claro que, embora todos estejam à sua maneira pensando em fazer o melhor, em relacionar-se da melhor forma com o filho, as atitudes e ações dos envolvidos ainda são contraditórias, ocasionando divergência de ações.

Algumas questões podem ser levantadas como pontos relevantes para reflexão e debate entre os envolvidos com o surdo:

a) estabelecer uma relação de comunicação do ouvinte com o surdo, requer uma busca pela aprendizagem da língua utilizada por ele, pois assim podemos dizer que este realmente faz parte do espaço, seja familiar ou educacional;

b) perceber o quanto é importante que a busca da aprendizagem da língua materna do(a) surdo(a) - língua de sinais - para sua construção lingüística;

c) para que o surdo esteja efetivamente incluído em qualquer espaço, faz-se necessário que se respeite sua língua e sua cultura.

Sabemos que a escola e o professor são referências, modelo para seu aluno e têm um importante papel, tanto na construção do conhecimento como na escolarização e formação do aluno, passando pela superação de dificuldades juntamente com a família. Para melhorar

as condições e criar possibilidades de inclusão e permanência de todos no espaço escolar, sugerimos, entre muitas outras possibilidades, que:

a) os professores, ao planejarem suas atividades, tendo ou não alunos com necessidades especiais em sua sala, devem perceber cada aluno individualmente, com suas possibilidades e dificuldades;

b) a escola, em sua coletividade, quando incluir algum aluno em seu espaço escolar, deve buscar alternativas concretas, que oportunizem a real aprendizagem de todos os alunos;

c) a escola e a família devem buscar juntas o melhor do aluno surdo e perceber conscientemente se está realmente desenvolvendo o trabalho mais adequado.

Em relação aos professores participantes da pesquisa, podemos ressaltar algumas questões importantes elucidadas nas entrevistas.

No que se refere à percepção dos conceitos de integração/inclusão podemos destacar alguns aspectos que servem como sugestões para reflexões futuras:

a) percebe-se na fala dos professores um não conhecimento e uma certa confusão acerca dos conceitos de integração e inclusão, o que requer por parte dos profissionais da escola um espaço permanente de formação, mediante grupos de estudos, reflexão da prática, acesso às produções científicas da literatura referente;

b) oportunizar tempo e espaço para que os professores e a comunidade escolar possam discutir e refletir sobre uma proposta de inclusão escolar, conscientizando-os do papel que cada um teve e tem com os alunos que não conseguem se beneficiar do ensino regular;

c) buscar parcerias com outras entidades que atendam alunos com necessidades educativas especiais para suprir as necessidades dos professores e alunos em geral.

A perspectiva dos professores em relação à Escola Inclusiva pode ser destacada a partir de algumas falas e reflexões percebidas nas entrevistas.

Grande parte dos professores reconhece que a presença de uma criança com NEE os abala emocionalmente, principalmente quando apresenta uma condição mais diferenciada dos demais, no caso do surdo com uma língua diferente, despertando sentimentos de medo e angústia.

Além disso, os professores salientam que para viabilizar o trabalho com crianças com NEE nas escolas regulares, é necessário buscar novas formas de atuação, pois as atuais não abrem espaços à participação ativa do aluno. Determinados participantes parecem reconhecer que atualmente são poucos os que realmente conseguem ser incluídos.

Algumas questões podem ser levantadas com pontos relevantes para reflexão e debate entre os professores:

a) os professores percebem não ter formação adequada para receber alunos “diferentes” em seu espaço escolar, o que requer uma formação mais consciente para receber todo e qualquer aluno;

b) no caso de alunos surdos, os professores referem-se à comunicação como principal dificuldade na relação entre ouvintes e surdos;

c) estimular as escolas para elaborarem um instrumento que as norteie e defina como escola desejada pela comunidade, com autonomia e de forma participativa;

d) buscar experiências positivas de escola inclusiva para serem discutidas com a comunidade escolar;

e) proporcionar Cursos de Formação a superação de paradigmas e construção de um espaço de pesquisa, para a realização de um trabalho de qualidade.

Destaco algumas questões que poderão servir de reflexão acerca de aspectos referentes ao surdo na escola regular - perspectivas e ações da escola.

a) a escola se diz despreparada para receber o surdo na classe comum da escola regular, primeiro pela dificuldade de comunicação e segundo porque não contam com profissionais especializados como intérpretes, instrutores surdos e educadores especiais que dêem o apoio necessário à sua educação.

b) Destacam que as leis vigentes, amparam, mas não garantem a efetivação da inclusão no espaço regular;

c) Ressaltam como principal ação da escola para a inclusão do surdo no espaço escolar, o Curso de Língua de Sinais, que veio favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes

d) Salientam que para o surdo realmente se sentir incluído, precisa fazer e ser parte da escola efetivamente.

Este foi o resultado a que se chegou. Acredito que, embora as conclusões sejam provisórias, tenham contribuído junto àqueles que sonham e acreditam um dia podermos alcançar uma educação na qual cada um tenha garantido o seu espaço, respeitadas as diferenças, de igualdade, respeito, singularidade, ação, inserção e co-participação no processo de Inclusão, seja na família, escola ou sociedade Stevens apud Buscaglia (1993, p. 48) “a simples compreensão, porém, não basta.

Quando compreendo algo, mas não ponho em prática, nada se modifica no mundo exterior ou em mim mesmo”.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Processo nº 23001-000184/2001-92, Parecer nº 17/2001-Colegiado: CEB- Aprovado em 03.07.2001. Conselho Nacional de Educação- Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1, Brasília, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial, 1994.

_____. **Proposta Curricular para Deficientes Auditivos**. Brasília/MEC Departamento de Documentação e Divulgação. Elaborada pela divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação- Convênio CENESP- PREMEN, 1979.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRITO, Lucinda. F. **Integração social: Educação para surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COLL, C.; PALÁCIOS, J. MARCHESI, Á. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DORZIAT, A. Educação e surdez: O "ser surdo" como paradigma pedagógico. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n.15, p. 27-32. 2001.

FONSECA, V. da. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Educação especial: programa de estimulação precoce - uma introdução às idéias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GOLDFELD, M. **A criança surda-linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

JANUZZI, G. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos Intitulados Deficientes Mentais. **Cadernos CEDES-Educação Especial**, São Paulo: Cortez, n. 23, p. 17-22, 1989.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 3 ed. São Paulo: EPU, 1988.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos.** A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANTOAN, M.T. **A Integração de pessoas com Deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memn'on, 1997.

_____. **Ser ou estar:** eis a questão: Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: SVA, 1994.

MAZZOTTA, M. J. da S. Política Nacional de Educação Especial. **Cadernos CEDES- Educação Especial**, São Paulo: Cortez, n. 23, p. 5-15, 1989.

_____. **Trabalho docente e formação de professores especiais.** São Paulo: EPU, 1993.

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

SANFELICE, J. L. Escola Pública e gratuita para todos: Inclusive para os "deficientes mentais". **Cadernos CEDES- Educação Especial**, São Paulo: Cortez, n. 23, p. 29-37, 1989.

SKLIAR, C. (Org). **Educação & exclusão:** abordagem sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um Guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1976.

TELFORD, Charles e SAWREY, James. **O indivíduo excepcional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

TELFORD, Charles e SAWREY, James. **O indivíduo excepcional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

THOMA, A. da S. **Os surdos na escola regular:** inclusão ou exclusão? v. 6, n. 2, p. 41-54, 1998. Santa Cruz do Sul: Reflexão e Ação.

TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Necessidades Especiais em aula:** conjunto de materiales para la formación docente. Espanha: Salamanca, UNESCO, 1994a .

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORPE, 1994.

10 ANEXOS

ANEXO A: Entrevista Semi-Estruturada, realizada com os sujeitos da pesquisa (Família do surdo)

ANEXO B: Entrevista Semi-Estruturada, realizada com os sujeitos desta pesquisa.

ANEXO A

Entrevista Semi-Estruturada, realizada com os sujeitos da pesquisa (Família do surdo)

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1- Nome:

1.2- Data de Nascimento:

1.3- Qual sua formação dentro da família em relação ao surdo (pai, mãe, irmão) ?

2- Quando foi detectada a perda auditiva ?

2.1- Por quem foi percebido ?

2.2- Que idade tinha a criança ?

2.3- Que atitudes foram tomadas pela família, após o diagnóstico ?

2.4- Quais os profissionais que foram procurados pela família ?

2.5- Como era a forma de comunicação utilizada com a criança após o diagnóstico ?

2.6- Atualmente, de que forma se dá a comunicação com o surdo ?

2.7- Quem na família consegue se comunicar melhor com seu (sua) filho(a) ?

2.8- Com que idade começou a freqüentar a escola ?

- 2.9- Como você percebia a aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a), quando incluído na classe regular ? Como se dava a comunicação entre professor e aluno?
- 2.10- Com seu (sua) filho(a) freqüentando a classe especial, quais as principais diferenças positivas ou negativas em relação à sua aprendizagem?
- 2.11- A criança tem conhecimento de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ? Utiliza esta Língua ?
- 2.12- Como aprendeu a Língua de Sinais ?
- 2.13- Quem, na família, faz uso da Língua de Sinais ?
- 2.14- Percebe diferenças em seu(sua) filho(a) após o uso desta forma de comunicação ? Considera importante o uso da Língua de Sinais ?
- 2.15- Atualmente, como você descreveria o(a) seu(sua) filho(a), quanto à aprendizagem, amizades, relação com outros surdos ou ouvintes com quem convive ?
- 2.16- O que a família acha sobre a inclusão do surdo na classe regular ?
- 2.17- Qual a opinião da família sobre o surdo freqüentando a classe especial ou escola especial ?
- 2.18- Para a família, o Instituto Estadual de Educação Tiaraju sinaliza ações frente à inclusão de alunos surdos? Como percebe isto? Exemplifique.

ANEXO B

Entrevista Semi-Estruturada , realizada com os sujeitos desta pesquisa.

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome:

1.2 Data de Nascimento:

1.3 Formação:

1.4 Ano de Conclusão:

1.5 Função que desempenha na Escola:

2- O que você entende por Integração/Inclusão? Você acha que estes termos têm a mesma conotação, ou são percepções diferentes?

3- Quais suas perspectivas em relação à Escola Inclusiva?

4- Que ações você percebe no Instituto Estadual de Educação Tiaraju, em relação a inclusão de alunos com NEE?

5- Na sua percepção, quais seriam as dificuldades para a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

- 6- Você já teve em sua classe regular alunos surdos incluídos ou com outra NEE?
- 7- No caso, de ter incluído aluno surdo ou com NEE em sua classe, fale sobre as principais dificuldades que encontrou para o desenvolvimento do trabalho?
- 8- Tendo em sua escola uma classe especial de surdos, como você percebe estes surdos no espaço escolar ? Você acha que eles estão incluídos (sim / não)? Por quê?
- 9- Você acha que o Curso Normal trabalha questões referentes à Educação Inclusiva ? Se a resposta for positiva, de que forma desenvolve-se este trabalho (que ações são realizadas)?

Muito Obrigada por sua colaboração !

Luciane Felin Peripolli