



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

**O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS: tramas
da escola inclusiva**

Andrea Terezinha Guth

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS: tramas da escola inclusiva

por

Andrea Terezinha Guth

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

**Santa Maria, RS, Brasil.
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos**

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

**O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS: tramas da escola
inclusiva**

elaborado por
Andrea Terezinha Guth

como requisito parcial para obtenção do grau de

***Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos***

COMISSÃO EXAMINADORA:

Camila Righi Medeiros Camillo, Ms. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

fulano

fulano

**Santa Maria, RS, Brasil.
2010**

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

RESUMO

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

O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA SURDOS: tramas da escola inclusiva

Autor: Andrea Terezinha Guth
Orientador: Camila Righi Medeiros Camillo
Capão da Canoa, junho de 2010.

O presente trabalho surgiu da necessidade de dirigir o olhar ao cenário do ensino do português para surdos no contexto da escola inclusiva. Para isso busquei sanar minhas inquietações pessoais com argumentações teóricas extraídas de diversas fontes que retratam o assunto. Para tanto, procuro, nesta pesquisa, tecer algumas reflexões sobre a inclusão alicerçada ao campo dos Estudos Culturais, ressaltando o ensino do português como segunda língua para surdos e a importância da LIBRAS como primeira língua das comunidades surdas. Assim, tensionando as relações de poder/saber que estão envolvidas no espaço da escola inclusiva que mobilizam o ensino das línguas.

Palavras-Chave: Português como segunda língua; Inclusão; Alunos Surdos.

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
1. APRESENTAÇÃO	6
2. A EDUCAÇÃO DE SURDOS PELO VIÉS DA INCLUSÃO: possíveis articulações no campo dos Estudos Culturais.....	8
3. A APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: enfoque à língua portuguesa.....	11
4. O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO INCLUSIVO.....	14
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	22

1. APRESENTAÇÃO

O presente artigo surge de inquietações pessoais com relação ao ensino do português para surdos no contexto das escolas inclusivas, tornando-se relevante abordar com clareza as relações que se fazem presente nessa realidade dentro da política de inclusão vigente, pois ainda há falta de conhecimento e informação entre os profissionais que atuam junto às escolas trazendo desconforto e dificuldades no dia-a-dia desses profissionais da educação.

Este trabalho situado na Linha de Pesquisa em Educação de Surdos e Estudos Culturais e de cunho bibliográfico pretende problematizar também as relações entre a cultura surda e a língua de sinais que são elementos importantes no ensino da segunda língua para alunos surdos. Assim, tensionando as relações de poder/saber que estão envolvidas no espaço da escola inclusiva que mobilizam o ensino das línguas.

Consciente do meu papel enquanto educadora especial que atua na área da educação de surdos, procurando contribuir com as discussões da comunidade surda, essa produção monográfica parte do desejo de saber mais sobre o ensino do português para surdos no contexto inclusivo, voltado a uma proposta bilíngüe de educação onde nós educadores especiais temos um papel fundamental, alicerçando nossas ações no respeito às diferenças e a sociedade multicultural.

Com bases teóricas fundamentadas no campo dos Estudos Culturais em Educação para problematizar o ensino do português como segunda língua para surdos no processo de inclusão, esse trabalho ressalta a necessidade do aluno surdo conviver entre seus pares, para construção das identidades surdas, para a perpetuação da língua de sinais como sua língua natural e do português como segunda língua.

Nesse contexto saliento minha preocupação com a temática lembrando que a modalidade visuo-espacial é o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações cruciais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e realização pessoal, do que decorre ainda o entendimento de que, na abordagem bilíngüe, a língua portuguesa é segunda língua para o surdo.

Para isso, apresento tal discussão alicerçada em uma pesquisa bibliográfica

do tema, discorrendo sobre os caminhos metodológicos onde designo a filiação teórica para esse trabalho, bem como o suporte literário que fundamenta a problemática do ensino de português como segunda língua para os surdos na escola inclusiva.

Assim, meu desejo é que essa reflexão se amplie, abrindo caminhos para o intercâmbio das trocas de idéias, contribuindo para informar a sociedade em relação às especificidades da educação de surdos, o que supõe respeitar sua situação multicultural, promovendo estudos científicos na área, permitindo assim avanços no que tange a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares e o ensino adequado do português como segunda língua.

Consciente das lutas das comunidades surdas travadas ao longo de sua história, na busca pelo reconhecimento da língua de sinais e o fortalecimento desses grupos, demonstro minha inquietação em relação às ações de grupos ouvintes que em muitas situações e momentos impuseram, e impõem, práticas ouvintistas às comunidades surdas, anulando suas identidades e minimizando espaços de construção da diferença.

Dessa forma, apresento nesse artigo a inclusão como uma temática complexa que envolve surdos, ouvintes, professores, alunos, escolas, pais, enfim a sociedade em geral; e para tanto exige discutir também currículo, metodologias, recursos, concepções de educação, abordagens educacionais e todos os aspectos que compõem a estrutura do ensino inclusivo para surdos.

Desta maneira, busco problematizar o ensino do português dentro do contexto inclusivo e não viso corroborar verdades ou utopias, mas sim vislumbrar esse espaço de educação inclusiva que hoje se apresenta vigente, discutindo o ensino da segunda língua para alunos surdos, perpassado por relações de poder e saber estabelecidos nesse terreno.

2. A EDUCAÇÃO DE SURDOS PELO VIÉS DA INCLUSÃO: possíveis articulações no campo dos Estudos Culturais

A partir de uma visão mais ampla do contexto inclusivo, saliento minha preocupação em considerar não apenas o ponto de vista teórico, discursivo desse processo, mas sim a compreensão das relações de poder e saber que estão envolvidas, imbricadas no mesmo. Seja de ordem social, política, histórica ou cultural, as relações de poder e saber que constituem as práticas de inclusão precisam ser consideradas no intuito de entender de forma mais ampla o processo educacional que investe numa “educação para todos”, da diversidade, mas que ao fim desconsidera as diferenças lingüísticas, culturais e históricas dos sujeitos envolvidos.

Para isso, entendo que falar da educação de surdos e do processo de inclusão pelo viés do campo dos Estudos Culturais dá visibilidade de entendimento a alguns aspectos constituidores das comunidades surdas que são importantes para imprimir um processo inclusivo mais adequado aos alunos surdos, como a língua de sinais, a cultura surda e o próprio ensino do português como segunda língua para surdos que trago como foco desse trabalho.

Assim, o campo dos Estudos Culturais nos permite fazer relações e possíveis articulações entre a temática em estudo e suas discussões, visto que elege principalmente a cultura e o currículo de outra forma, resignificando seus espaços e tempos no processo de educação. Assim abre brechas para pensar a educação de surdos a partir de seus referenciais teórico-metodológicos mais amplos, mais problematizadores, por conseguinte, menos tranquilos. Conforme Silva (2002, p. 134),

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Dessa forma, os currículos e as práticas incorporadas dentro das políticas de inclusão aproximam-nos da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência

da diversidade faz parte dos processos de socialização e humanização. A diversidade presente na vida humana se mostra como um poderoso componente da evolução biológica e cultural. Esta se apresenta na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, aprendizagens, etc. Todavia, existe uma tensão nesse contexto, onde se evidencia tendências culturais consideradas positivas e/ou melhores em relações a outras, gerando aversão ao diferente e intensificando a idéia da inferioridade.

Neste trabalho, portanto, detenho-me a falar da educação de surdos pelo viés da inclusão fazendo menção à diversidade como uma situação que se modifica em cada contexto cultural. O modo como vemos as diferenças sociais, históricas e culturais não recebem a mesma interpretação nas mais variadas sociedades. E, sobretudo, é preciso compreender que essas concepções são historicamente constituídas num jogo de saber e poder onde se elege normas, “verdades”, o que é normal e anormal, assim, o que pode ser incluído ou não.

É necessário problematizar e compreender essas práticas discursivas que são legitimadas em torno das pessoas com necessidades especiais e perceber que as representações sobre o surdo, a surdez e a educação inclusiva são construídas no jogo da linguagem, num contexto social, histórico, econômico e cultural singular. Por este viés dos Estudos Culturais, Silva (2002, p.134) ainda coloca,

...a cultura como um campo de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. A cultura é um jogo de poder.

A partir destas colocações saliento que a construção das identidades surdas e as inúmeras relações de troca e aprendizado se dão através das experiências na cultura surda, baseada nas necessidades e vivências que o grupo de surdos compartilha.

Duas características do conceito antropológico da capacidade para a cultura são particularmente relevantes: seu caráter inerentemente social e sua plasticidade virtualmente infinita. A capacidade para cultura não é inerente aos indivíduos como tal, mas surge como um aspecto da vida social coletiva com seus acompanhamentos de reprodução humana e social conjuntas. Sua quase infinita maleabilidade, entretanto, significa que não existem virtualmente limites aos tipos de grupos sociais, redes ou relações que podem gerar uma identidade cultural própria (MELGARÉ e SOUZA, 2009, p. 12).

Observa-se que, dessa forma, a cultura não é vista como estando relacionada à etnia, nação ou nacionalidade, mas como um espaço de direitos coletivos para a determinação própria de grupos. Em uma visão multicultural, pode-se pensar em diferenças culturais que se mostram nos aspectos relacionados a comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais. No caso do sujeito surdo, pode-se observar diferenças culturais no que tange a aspectos de comportamento lingüístico, de valores e atitudes, não sendo a surdez vista como uma doença, mas como uma diferença. Isso nos permita considerar os surdos como um grupo distinto que apresenta uma maneira diferente de perceber o mundo e aprender nele, caracterizada pelas experiências visuais.

É importante salientar que a comunidade surda busca, através das práticas sociais, ajudar os surdos a construir sua subjetividade. Hall (1997, p. 20) menciona que “a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar, de compreender o mundo”. Assim, a cultura torna-se um poderoso auxiliar de percepção de novas formas, de mudança na vida social, constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar o mundo.

Nesse sentido, saliento que o processo de inclusão não necessita ser defendido nem negado, mas sim tensionado. Especialmente nesse trabalho busca-se eleger a inclusão como um espaço onde acontece também a educação de surdos e no qual se elegem práticas educacionais específicas que na maioria das vezes buscam normalizar o aluno surdo e suas condutas, enquadrando-o num padrão de normalidade estabelecido socialmente.

Mesmo perpetuando uma realidade cheia de estereótipos sobre a inclusão, acredito que ela busca atender as necessidades de seus sujeitos. Nesse sentido, penso que a inclusão tem que ser vivida no seu dia-a-dia, não desejando fazer do outro, um ser igual ao mesmo, pois segundo Alvarez-Uria (1995, p. 69), “é nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. (...) que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos”.

3. A APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: enfoque à língua portuguesa

Pode-se pensar que existe uma forma de consenso entre estudos de aquisição da língua portuguesa como segunda língua (L2), onde questões internas são vistas como pressupostas. Se pensarmos bem, qualquer língua representa possíveis manifestações da faculdade da linguagem. Assim, a aquisição de uma língua seja ela a língua de sinais - LIBRAS, ou a L2, independe da modalidade, pois envolve processos internos.

Esses processos são determinados pela capacidade para linguagem específica de cada um dos seres humanos e permeiam uma seqüência natural de aquisição. É nesse pressuposto que se torna possível pensar processos naturais de aquisição de qualquer língua (*oferecer input*). Se observar o processo de aquisição da L2 por surdos, ou seja, a aquisição da língua portuguesa escrita pode-se pensar que tal processo também seja conduzido por princípios universais.

O grande enfoque na educação de surdos está voltado ao processo de aquisição da leitura e escrita da segunda língua. Os princípios universais falam que o ensino de línguas deve oportunizar esse aprendizado da forma mais natural possível, o que está relacionado a *oferecer input*. No entanto, essa aquisição também depende de questões externas onde recomenda-se que as áreas enfatizadas no processo de aquisição e ensino das línguas estejam relacionadas ao sistema morfológico e ao léxico, pois esses refletem nas variantes das línguas. Estas variantes são os grandes entraves na aquisição da L2 dentro na escola inclusiva.

O ambiente do ensino da língua portuguesa, por ser o espaço onde a grande maioria dos indivíduos localizados são ouvintes, caracteriza-se como um ambiente não natural de língua para os surdos. Ao se pensar na realidade desses alunos no contexto das escolas brasileiras, poder-se-ia julgar que este ambiente seja caracterizado como natural, pois quase todas as pessoas com quem os surdos convivem usam a língua portuguesa, isto é, a grande maioria é ouvinte e os surdos estão imersos neste ambiente onde predomina a língua falada. No entanto, a condição física das pessoas surdas não lhes fornece o acesso à língua portuguesa de forma natural, o que significa que essa imersão não acontece tranquilamente, pois se trata de uma língua não utilizada e não natural às comunidades surdas.

Pensando na qualidade da interação professor/aluno aponta-se a preocupação quanto a oferecer ao aluno surdo um *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado, sendo esse um grande desafio aos professores principalmente de escolas inclusivas. Sendo que *input*, de uma forma bem simples, se trata de tudo aquilo que recebemos do externo, ou seja, aquilo que lemos e escutamos. Assim, para que o *input* esteja de acordo com a aquisição e a compreensão do aluno surdo deve ser focado muito antes, desde cedo, ainda na alfabetização, com discussões em língua de sinais.

Além de ser compreensível, o *input* deve ser autêntico e diversificado, ou seja, os alunos precisam estar diante de verdadeiros textos com todas suas formas gramaticais. Considerando que o *input* da L2, língua portuguesa, em sua modalidade escrita, é quase totalmente visual para os surdos, se torna imprescindível ampliar o tempo para o estudo da língua em questão, bem como de suas palavras expostas no texto.

O professor deve oferecer o português escrito de várias formas possíveis e o aluno deve interagir com este quantas vezes lhe for necessário. Ainda dentro do contexto da leitura e escrita do português, o aluno deve ter a oportunidade de mostrar sua produção escrita, expondo suas idéias e compreensão textual a partir daquilo que lhe foi passado, possibilitando que o professor possa interagir analisando erros, questões lexicais e análise da estrutura portuguesa. Permeando assim o leque de compreensão desse aluno (*output*).

O *output* escrito dos alunos surdos expressam idéias que apresentam uma relação direta com a língua de sinais - LIBRAS, ou seja, nessa tarefa o professor realmente consegue ver o aprendizado. Essa intervenção do professor recebe o nome de *feedback*. O professor tem o dever de tornar essa interferência prazerosa para o aluno e o mais natural possível, buscando estratégias de aprendizagem, fazendo um levantamento das preferências, estilos e tendências.

Os fatores afetivos também influenciam no processo de aquisição da L2, pois quando as crianças ainda são pequenas estão em construção/formação da auto-estima e podem se sentir inibidas diante de adultos, ocasionando o bloqueio do processo. Nesse sentido, vale pensar na importância do trabalho conjunto entre escola e família quando se trata de crianças pequenas, pois estas ainda estão em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e motor. De uma forma geral é sempre positivo pais e professores falarem a mesma língua com a criança, estar

presentes no processo de desenvolvimento e construção cognitiva do aluno, facilitando sua aprendizagem.

No que tange os aspectos culturais que envolvem a aquisição do português para surdos dentro da escola inclusiva, a sugestão que se aponta é que o professor deixe-os bem claros para o aluno surdo, potencializando a cultura surda e seus artefatos no processo de aquisição da língua de sinais e no aprendizado da segunda língua.

Pensando na proposta bilíngüe de educação, é fundamental que sejam propiciadas oportunidades de conhecimento das línguas, tanto da língua de sinais, quanto da língua portuguesa, dando possibilidade de conhecimento de ambas as culturas envolvidas no processo, enfatizando as particularidades decorrentes tanto da cultura surda quanto da cultura ouvinte. Esta atuação contribui para a conscientização das diferenças que se refletem dentro da escola, além de tornar o contato com a L2 menos tensa possível.

4. O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO INCLUSIVO

A linguagem tem se mostrado ao longo da história como essencial ao desenvolvimento humano, e por conseqüência de sua importância, a mesma tornou-se necessária a vida humana. Basta pensarmos um pouco no que seria de cada um de nós sem a fala, a escrita, ou mesmo sem um meio com o qual pudéssemos entender, compreender o outro e sermos ouvidos e compreendidos. Nesse sentido, a linguagem tem extrema importância no processo de evolução humana, enquanto necessidade e condição básica de desenvolvimento.

Permeando o contexto histórico da vida dos surdos pode-se perceber que esses sempre foram tratados como incapazes, ficando expostos ao preconceito, devido a sua diferença, ausência de uma língua oral. As propostas pedagógicas sempre foram planejadas pensando em ouvintes, ou seja, pessoas com capacidades oral-auditivas.

Ao refletir sobre a caminhada histórica das comunidades surdas percebe-se o quanto o enfoque ouvintista se deteve a apontar os surdos como pessoas incapazes de ouvir, sujeitos da falta, esquecendo-se do processo integral do surdo no meio social, político e educacional. Acredito que teríamos uma realidade diferente da atual se dentro desse processo de caminhada os surdos tivessem sido ouvidos, podendo expor suas necessidades e opiniões sobre suas próprias vidas.

Constantemente vemos exemplos de surdos que foram expostos exclusivamente a processos ouvintistas de educação, sendo levados a oralizar a todo custo. Na maioria das vezes as tentativas de oralização fracassam na perspectiva de que o surdo alcance o mesmo nível de escrita e leitura de um ouvinte dentro da sala de aula. Nesse contexto, muitos são os adultos surdos que lutam pelo reconhecimento da cultura surda e principalmente para manter sua língua viva, a língua de sinais.

Considerando a inclusão que a sociedade atual vive, a educação de surdos se “volta a olhar bem” para os processos de aprendizagem e em especialmente ao espaço ocupado pelas línguas, de sinais e portuguesa, ambas com papéis distintos e importantes, no espaço escolar.

Nesse sentido, nos voltamos ao Bilingüismo dentro do processo de inclusão como a abordagem educacional que mais se adequa as especificidades das

comunidades surdas, de construção das identidades surdas, do reconhecimento da cultura, das experiências visuais, dentre outras singularidades que potencializam a diferença surda. Nesse contexto, pensa-se que a política bilíngüe de educação de surdos favorece os processos identitários, pois considera a condição lingüística e cultural diferenciada dos grupos surdos.

Diante do exposto até aqui, pode-se salientar que de todas as formas o Bilingüismo comporta uma proposta efetiva na educação dos surdos, o que carece de reflexão por parte das comunidades surdas e ouvintes no que se referente ao ensino da língua portuguesa no contexto da escola inclusiva, que deve acontecer sucessivamente ao ensino da língua de sinais. Portanto, questiona-se como está acontecendo o ensino do português para o aluno surdo nas escolas inclusivas?

É diante desse questionamento que se centra a temática desse trabalho, pensando no processo de aprendizagem das escolas de inclusão que possuem alunos surdos e que precisam contemplar em seu currículo e práticas pedagógicas a língua de sinais como primeira língua e o português, na modalidade escrita, como segunda língua.

Para Britto (1993), numa abordagem bilíngüe, o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências lingüísticas na primeira língua dos surdos (língua de sinais) e, depois de sedimentada a linguagem nas crianças, ensina-se a língua da sociedade ouvinte (a língua portuguesa) como segunda língua.

Ao deparar-me com a escola inclusiva e com o português para surdos, observo um contingente de fatores que estão intrinsecamente relacionados, como por exemplo, surdos profundos, filhos de pais ouvintes e procedentes de classe econômica baixa, entre outras particularidades. Pessoas com histórias diferenciadas que vem a permear o contexto heterogêneo da inclusão com condições diferentes de ser e experienciar a surdez.

Como esse trabalho diz respeito a uma realidade que se mostra nas escolas atuais, não me detenho a falar sobre a estrutura da língua de sinais em si, abordando itens lexicais, morfologia, sintaxe da língua. Mesmo sendo aspectos importantes, interessa-se aqui problematizar a língua de sinais por outro viés, como peça chave da inclusão de surdos, bem como sua relação com o ensino do português como segunda língua no espaço da escola inclusiva.

Nesse sentido, observa-se que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa para surdos não segue a mesma lógica e ordem do ensino para ouvintes, pois não se trata da língua natural das comunidades surdas. Sendo assim, o surdo experiencia a aprendizagem da segunda língua por outros canais, através de outros referenciais, extremamente visuais.

A questão ortográfica, por exemplo, depende mais de memória visual do que da audição, e por assim dizer, todos os alunos, indiferente de quaisquer necessidades, em algum momento apresentarão algum tipo de dificuldade. Observa-se que os alunos surdos têm dificuldades não apenas nas aulas de português, mas também em História, Geografia e Ciências, pois estas disciplinas necessitam da língua portuguesa para o acompanhamento de seus conteúdos curriculares. São disciplinas que têm muito haver com questões lexicais da língua portuguesa, e não necessariamente com o raciocínio lógico matemático.

Segundo Mário Vilela, “o léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade lingüística e arquiva o saber lingüístico duma comunidade” (1994, p. 6). Ou seja, tudo o que faz parte das vidas dos seres humanos tem nome, nome esse que é parte integrante do léxico. O léxico abrange o saber lingüístico partilhado pelos falantes e existe na sua totalidade no grupo formado pelos falantes da comunidade lingüística em causa.

É nesse contexto que o surdo encontra seus maiores entraves na inclusão. Segundo muitos professores, os surdos são incapazes de compreender todas as palavras da língua portuguesa, mas na visão dos intérpretes a língua de sinais – LIBRAS - atende a todas as necessidades lexicais dos surdos, dentro de suas particularidades.

A meu ver, as dificuldades apontadas estão mais presentes na visão dos professores ouvintes por terem construído representações equivocadas e limitantes em relação à aprendizagem do aluno surdo, como sendo alunos problemas dentro da sala de aula, do que uma incapacidade real do mesmo. Caberia aqui um esclarecimento no que tange o papel de cada um dentro da sala de aula, desde o papel do intérprete, o papel do professor regente, enfim das pessoas envolvidas nesse processo de inclusão e aprendizagem, pois se percebe ainda muitos desencontros de papéis desempenhados pelos profissionais que trabalham com alunos surdos.

Mas também vale citar que essa realidade só vem a contribuir para somatório

das dificuldades encontradas pelo surdo. Para muitos professores ouvintes, os surdos são como ouvintes, e assim as “comparações” de desempenho e capacidade são equivocadas, pois as necessidades entre surdos e ouvintes são diferentes. Além disso, alguns professores acreditam que o surdo deve fazer leitura labial, sem necessariamente ter um intérprete dentro da sala de aula.

Essa realidade mostra-se como evasiva a proposta da comunidade surda, a qual busca através das leis fazer com que surdos tenham direito a intérpretes e/ou instrutores surdos permanentemente na escola inclusiva. No que consta no contexto da inclusão atual que venho observando ainda existem muitas modificações a serem realizadas, para fins de que essa prática inclusiva no sentido pedagógico, social e cultural realmente aconteça para com os surdos, para isso, oferecendo desde o acesso até as condições de permanência na escola.

Saliento minha preocupação quanto a esse fator devido saber de que existem escolas no litoral norte do Rio Grande do Sul onde há surdos incluídos sem as menores condições de inclusão. Nesse momento me pergunto que inclusão é essa? Mas de suma, não me detive a questionar o processo de inclusão. Então, volto-me a falar do ensino do português para surdos, em específico às dificuldades desses em estarem na escola inclusiva.

As barreiras encontradas pelos surdos são muitas quando falamos de escola inclusiva, ou seja, nessas escolas os surdos se sentem estereotipados, estigmatizados devido a diversos fatores, que além da surdez agregam carência cultural, econômica, em outras que comprometem ainda mais o seu desempenho escolar.

Há uma abordagem “omissa” da educação acerca das diferenças culturais e características individuais generalizadas entre surdos oralizados e não oralizados, onde para cada um dos grandes grupos de surdos requer-se práticas pedagógicas diferenciadas. E ainda existe um desencontro de idéias no senso comum entre quem é o surdo e quem é o deficiente auditivo, em que na maioria das vezes o surdo é visto como deficiente auditivo.

Os problemas lingüístico-cognitivos são os de maior importância na hora do surdo abandonar a escola inclusiva. Por quê? Devido a um surdo não adquirir a linguagem oral, ou seja, a fala como instrumento de comunicação auditiva, uma vez que essa característica é maior na escola inclusiva, sentem-se diferentes e aos olhos dos outros menos capacitados.

Ainda dentro dessas dificuldades estão as que permeiam a realidade em sala de aula, as quais são mais agravantes na situação gestual-visual do surdo, e mais uma vez permeiam o caminho do léxico, onde este está relacionado ao conhecimento de um número “x” de palavras. Isso significa que quanto maior o léxico de palavras dominadas pelo aluno, maior será sua amplitude de compreensão da língua portuguesa, o que na verdade não se resume a isso. Aqui a questão lexical é vista como um dicionário de palavras que o aluno domina. Pensando assim, cabe pensar sobre as possibilidades individuais que cada aluno surdo teve no decorrer de sua vida, a questão cultural, a familiar, os estímulos que este teve desde pequeno, o que lhe foi ofertado, etc.

E mais profundamente nos leva a refletir sobre a questão estrutural do português, onde os surdos não correspondem da mesma forma que ouvintes, mas são cobrados em sua maioria como tais. Portanto, há uma incoerência nas práticas pedagógicas das escolas inclusivas, que na sua maioria, comparam e avaliam os alunos surdos com as mesmas estratégias e parâmetros utilizados com os alunos ouvintes, e isso jamais será uma respeito às diferenças lingüísticas e culturais das comunidades surdas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incapacidade do homem em valorizar as diferenças gerou uma variedade de insatisfeitos que estão numa busca constante de estereótipos, de modo a se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades (DORZIAT, 2004, p. 11).

Ao apontar algumas considerações para finalizar esse trabalho, pode-se dizer que ele pretendeu colaborar com as atuais discussões no campo da política de inclusão de surdos, problematizando o ensino da segunda língua como uma questão muito importante no espaço da escola inclusiva de hoje. Para isso, voltamos o olhar às práticas pedagógicas da escola, à formação do professor para trabalhar com alunos surdos, bem como seu conhecimento em relação à língua de sinais e aos aspectos culturais que permeiam essa comunidade escolar.

Ao pensarmos que a escola desenvolve, produz identidades individuais e sociais específicas, questiona-se a política de formação originária de um currículo que menospreza as mais diversas formas de expressão, construção e desenvolvimento particular de cada aluno ali envolvido. Ao invés de excluir; rotular, estigmatizar os alunos incluídos na escola podemos ir mais fundo e saber mais sobre a história de vida dos surdos, sobre seus artefatos culturais, sobre suas experiências e lutas desenvolvidas até hoje em busca de espaços mais igualitários, de acesso a educação bilíngüe, a comunicação através da Libras, etc.

Assim, levando em conta suas experiências, as questões de cultura, identidade e alteridade que sempre estiveram envolvidas no processo social, não basta apenas o reconhecimento de sua língua, mas também o reconhecimento de suas capacidades em sua totalidade, de suas particularidades, diferenças de grupo, identidade e também nos aspectos específicos de sua cognição (FRANCO, 1999). Estas especificidades devem ser levadas em conta pelas mais variadas características encontradas na realidade escolar, demonstrando que as necessidades lingüísticas e de interação surdo-surdo e surdo-intérprete são importantes no processo de inclusão e na aprendizagem do português como segunda língua.

Nesse sentido, permanece a necessidade de uma consciência de que não se trata somente de tolerar a existência dos surdos dentro da sala de aula/escola, mas sim, desenvolver um processo de conscientização por parte dos envolvidos no

processo educacional, retratando a importância da língua dentro de sua cultura, tanto LIBRAS quanto língua portuguesa, nas interações dialógicas e práticas de sala de aula.

Então, parte-se da reflexão de que o âmbito escolar e educacional como um todo deve transformar a escola em um espaço de diversidade e democracia, onde se estabeleçam múltiplas relações entre o eu e o outro; onde as diferenças não sejam “apagadas”, mas sim reconhecidas dentro de uma questão cultural, política; enfim, com o objetivo de desenvolver uma escola para todos, envolvendo, em particular, o processo cultural inerente aos surdos, como enfatizam os Estudos Culturais em Educação.

Com base nas discussões teóricas estabelecidas no decorrer desse artigo e de acordo com a Linha de Pesquisa a ele atrelado, Educação de Surdos e Estudos Culturais, pode-se inferir que o ensino do português no contexto inclusivo ainda requer mais conhecimento teórico e prático por parte da escola e especialmente dos professores envolvidos. Faz-se necessário reavaliar as estratégias, os métodos, as concepções sobre educação de surdos e sua maneira de aprender, desconstruindo noções de verdade sobre o que seja “correto” ou “errado” no ensino da língua de sinais e no processo de aprendizagem da L2.

É hora de rever conceitos, suspeitar daquilo que parece tão tranqüilo e simples, na utopia pela busca da inclusão “perfeita”. A inclusão é um fato real, presente e com o qual precisamos lidar de maneira mais consciente. A educação de surdos exige postura crítica, bases teóricas de sustentação e práticas coerentes com as diferenças surdas.

Os surdos desejam viver, conviver e interagir na sociedade em que vivem. Buscam construir uma vida social normal como cidadão, ter seus direitos respeitados, suas diferenças. Nesse sentido, é que insisto em falar da importância da LIBRAS, fazendo-se necessário problematizar o espaço de representação onde os sujeitos surdos são narrados, espaço esse que define quem são eles, o que podem ser, como ensinar, o que ensinar; enfim um espaço que constitui o surdo, que diz como fazer, sem muitas vezes problematizar como construímos esse modo de “ser” .

Neste trabalho, apresento também minha preocupação quanto à qualidade do ensino nas escolas de surdos, pois estes reivindicam uma aprendizagem que viabilize a conquista de espaços na sociedade em que vivem. Os surdos querem ser

exigidos, em sua aprendizagem nas escolas inclusivas, tanto quanto os ouvintes para que possam ter condições de competir igualmente com seus pares, ouvintes e surdos, deixando para trás o ranço da incapacidade.

Sendo assim, não canso de ressaltar que o ensino do português dentro de uma proposta bilíngüe se constitui hoje a melhor proposta de ensino na educação de surdos. Porém, ao reafirmar tal posição, não significa que não questiono como acontece esse ensino. É fundamental problematizar o olhar que a sociedade ouvinte e os próprios surdos têm para consigo mesmos. Pensar na educação de surdos sem ter uma visão de diferença cultural significa não reconhecer a experiência de vida que passaram ao longo de sua história, berço de lutas e conquistas.

Os questionamentos e afirmações que tentei discorrer constituem minha atual preocupação como estudante e educadora especial. Narro o surdo, o ensino do português, porém não sou surda. Sou uma ouvinte que trabalha com surdos e que está tentando pensar a surdez dentro de uma perspectiva político-cultural. Quando, no decorrer desse texto, propus questionamentos acerca do que escrevia, sinto dizer que também não tenho as respostas, mesmo assim compreendo que as interrogações são um primeiro passo para que possamos se aproximar e trabalhar com tal problemática.

Assim, colocando um ponto final provisório em meu trabalho, deixo uma citação que encantou-me com suas pequenas e humildes palavras, mas que dizem tudo o que se pode pensar quando se acredita na educação de pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÀLVAREZ-URIA, F. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 70-77.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: 1993

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? In: **Cadernos de Educação Especial**. n. 24. Santa Maria, 2004. 1-12.

FRANCO, Monique. Currículo e emancipação. In. SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 213-224.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MELGARÉ, Anahí Marques; SOUZA, Elisa Mara Pereira. **Política de trabalho educativo**: dialogando com as deficiências, 2009. p. 01-18. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/19348/1/politica-de-trabalho-educativo-ialogando-com-as-deficiencias/pagina1.html>.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VILELA, Mário. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Almedina, 1994.