



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DÉFICIT
COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO NA CLASSE REGULAR DE ENSINO

Artigo Monográfico de Especialização

Rose Helena da Silva Lucas

Santa Maria, RS, Brasil

2010

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO NA CLASSE REGULAR DE ENSINO

por

Rose Helena da Silva Lucas

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.**

Orientadora: Rosana Estela copetti

**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

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO NA CLASSE REGULAR DE
ENSINO

elaborado por
Rose Helena da Silva Lucas

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Rosana Estela Copetti
(Presidente/Orientador)

Fabiana Bayer

Viviane Preichardt Duck

Santa Maria, 14 de Dezembro de 2010.

RESUMO

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

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO NA CLASSE REGULAR DE ENSINO

AUTOR: ROSE HELENA DA SILVA LUCAS
ORIENTADOR: ROSANA ESTELA COPETTI
SANTA MARIA

Este trabalho monográfico busca apresentar algumas reflexões teóricas acerca da escolarização de alunos surdos na rede regular de ensino com o objetivo de investigar como o aluno surdo pode ser incluído no contexto da rede regular de ensino. Optou-se por uma pesquisa bibliográfica buscando subsídios sobre os pressupostos filosóficos, sociais, educacionais e culturais da história dos surdos abordando a noção de cultura sobre a identidade surda. Também foi feita uma análise das perspectivas da educação inclusiva, destacando a inclusão de alunos surdos no ensino regular, assim como enfocando as práticas pedagógicas quanto ao processo de inclusão deste alunado. Os dados verificados teoricamente evidenciaram que os profissionais não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilhar uma língua comum, com ou sem intérprete, que possa facilitar a dinâmica da sala de aula; e, no intuito de se fazerem compreender pelos alunos surdos acabam empregando estratégias de comunicação de forma improvisada. Neste sentido é importante o conhecimento e a aplicação da língua de sinais como língua natural para trabalhar com alunos surdos, não priorizando a língua oral. Então, para que o ensino se torne ferramenta do pensamento do aluno surdo, o professor deve abolir a prática pedagógica mecânica da pedagogia da deficiência e promover a pedagogia da diferença, resgatando os saberes culturais, otimizando a diferença cultural, trabalhando com artefatos culturais e com conteúdos curriculares adaptados, promovendo a aproximação da diferença com os ouvintes.

Palavras-chave: SURDEZ. CULTURA. LIBRAS. BILINGUISMO.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	02
2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	04
3. REFERENCIAL TEÓRICO	05
3.1 Pressupostos filosóficos, sociais, educacionais e culturais da história da surdez	06
3.2 Perspectivas da Educação inclusiva	08
3.3 Inclusão de alunos surdos no ensino regular	11
3.4 Práticas pedagógicas com vistas ao processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular.....	15
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
5. REFERÊNCIAS	21

1 APRESENTAÇÃO:

As diferenças são inerentes a todas as pessoas, porém não deveriam se constituir em rótulos, mas o que se observa, historicamente, é que as pessoas que não se situam em certo “padrão de normalidade”, estabelecido pela sociedade, têm sido perseguidas, humilhadas, segregadas e até eliminadas.

As pessoas com deficiência por possuírem características que fogem a esse padrão, mesmo nos dias atuais, ainda sofrem inúmeras formas de preconceito, e, por isso acabam sendo deixadas à margem da sociedade.

É essencial que se entenda que a pessoa com necessidade especial tem seus direitos; existe, sente, pensa e cria. Por isso não pode ser privada de vivenciar experiências reais, que vão lhe proporcionar condições de desenvolvimento que valorizam a independência corporal e a maturidade emocional.

Este artigo tem como objetivo discutir sobre o tema “Escolarização do aluno com surdez no ensino regular”, com o objetivo de investigar como o aluno surdo pode ser incluído no contexto da rede regular de ensino. Para tanto se buscou subsídios em uma pesquisa bibliográfica, pois para conhecer e compreender mais amplamente esse processo histórico há que se conhecer os muitos caminhos já percorridos pelo homem em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, neste caso especificamente os surdos.

No primeiro subtítulo apresentam-se pressupostos filosóficos, sociais, educacionais e culturais da história da surdez, abordando a noção de cultura como um terreno de disputa política e em torno das representações que transitam no circuito social. Sendo assim, as possibilidades de narração de surdez estão inscritas no campo conflitivo do discurso e, portanto, produzem a identidade desses sujeitos. Assim, se busca neste espaço constituir as bases para a compreensão da surdez como discurso produzido pelas representações culturais da época.

No segundo subtítulo trata-se das perspectivas da educação inclusiva, onde a inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino não se limite apenas à presença física, mas com o propósito de rever concepções, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos. Incluir significa que não é o aluno que molda ou se adapta à escola, mas a escola é que se coloca a disposição do aluno.

No terceiro subtítulo aborda-se especificamente a inclusão de alunos surdos do Ensino Regular, entendendo que os surdos são pessoas que possuem diferentes formas de vida material e representam diferentes papéis sociais. Não se pode negar que a questão da linguagem é importante, porém os surdos constituem a visão de mundo sob o aspecto visual – gestual, através de experiência visual, e adquirem a língua de sinais, o que vai facilitar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sócio-emocionais e lingüísticos.

No quarto subtítulo destaca-se questões relativas às práticas pedagógicas quanto ao processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, onde a escola e o professor ao receber um aluno com surdez assumirá a responsabilidade de conduzi-lo à construção do conhecimento. Para tanto devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar uma educação de qualidade para todos através de currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades.

E, finalmente as considerações finais são um apanhado sobre o que se considera importante para uma escola ser inclusiva em relação aos surdos, refletindo sobre o que os surdos pensam sobre si, como uma comunidade politicamente organizada que tem o direito de participar na tomada de decisões pertinentes ao processo educacional.

2 CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO:

A pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho. O percurso, muitas vezes, requer ser inventado a cada etapa. Precisa, portanto, não somente de regras e sim de muita imaginação e criatividade.

Minayo (1993, p. 23), sob um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como:

[...] atividades básicas das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Optou-se por realizar um trabalho sob o enfoque da pesquisa bibliográfica/literária, porque, segundo Leal e Souza (2006), foi elaborado a partir de material já publicado, constituindo-se principalmente de livros, artigos de periódicos e com material disponibilizado na Internet.

Cervo e Bervian (2002, p. 60) entendem que a pesquisa bibliográfica

[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independente ou como parte de uma pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, buscam conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas do passado, existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

A pesquisa bibliográfica possibilita a investigação de estudos baseados no pensamento e ações dos que buscam ampliar, comprovar ou refutar determinado conhecimento. Consiste, portanto, em apresentar e comentar o que os autores escreveram sobre o tema, enfatizando as diferenças ou semelhanças que existem entre os conceitos. Pesquisar é crescer profissionalmente e adquirir conhecimentos, por isso visando ampliar os conhecimentos sobre a escolarização dos alunos surdos no ensino regular, adotou-se tal metodologia, para a construção deste artigo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Pressupostos filosóficos, sociais, educacionais e culturais da história da surdez

Os meios de divulgação (especializados e de comunicação de massa) estão cada vez mais insistentes em ressaltar a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Essa iniciativa em muito é orquestrada pelas políticas públicas que vêm instituindo um discurso de solidariedade e de multiculturalismo nos seus documentos oficiais, porém nem sempre apontam caminhos para a superação efetiva dos mecanismos subliminares de exclusão que ainda assolam o ensino regular (BLANCO, 1998).

Referindo-se em especial aos alunos surdos, geralmente a recomendação de inclusão tem considerado sua forma de comunicação. Ou seja, a Língua de Sinais¹. Porém é comum a língua de sinais ficar restrita ao intérprete (quando existe) e ao surdo, sem considerar a interação com o professor e com os demais colegas, não valorizando a importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de contextualização entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de construção de conhecimentos. Portanto ao refletir sobre inclusão é importante considerar todas as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e de sua participação como cidadãos. Reconhecer seus diferentes modos de vida, que vão desde as condições materiais até as formas de organização presentes em cada grupo.

Segundo Dorziat²

os surdos são pessoas que possuem diferentes modos de vida material e representam diferentes papéis sociais, e por isso, para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando a interação através da língua de

¹ Segundo a legislação vigente a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e de fatos, oriundos de comunidades de pessoas com deficiência auditiva do Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Disponível em: <http://www.mariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=001> Acesso em: 02 jun 2010.

² DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/texto72.p>. Acesso em: 04 maio 2010.

sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

Neste sentido aborda-se a noção de cultura como um território de confrontos políticos em torno das representações que transitam no circuito social, a fim de produzir a identidade desses sujeitos.

No entanto, a educação de surdos vem sofrendo mudanças significativas desde o século XVI. Primeiramente, o Ponce de Leon fundou uma escola dedicada aos filhos da corte de seu país em que utilizava como metodologia o oralismo.

O primeiro e maior promotor da educação de surdos da época foi o Abade de L'Epée que acreditou ser possível, através de gestos, ensinar aos surdos a língua francesa escrita, da maneira como se aprende outra língua estrangeira. A escolha do método foi então feita por se considerar que a LS – Língua de Sinais - seria a língua materna dos surdos. L'Epée, com seu método, não percebia a Língua de Sinais como um sistema lingüístico completo, sujeito a todas as variações a que estão submetidas as línguas orais, e capaz de expressar tudo o que pode ser manifestado através da fala. Como resultado disso, criou a gramática francesa com sinais metódicos.

Nesse mesmo período, na Alemanha, Samuel Heinick defendia um método contrário, baseado somente no aprendizado da língua oral, e considerava este método o único meio de integrar o surdo à sociedade.

Porém, para a comunidade científica, os estudos e argumentos de L'Epée, ganharam muita relevância e, a partir desse momento, no século XVIII, muitas escolas foram criadas, e os surdos, então, tiveram oportunidades de se profissionalizar. Como consequência, tornaram-se sujeitos participantes da sociedade dessa época, chegando a ocupar cargos importantes e inclusive muitos se tornaram professores de surdos (CASARIN, 2009).

Nos Estados Unidos, segundo o método gestualista de L'Epée, o professor Thomas Hopkin Gallaudet, fundou, em 1817, uma escola permanente para surdos. Mais tarde, em 1864, foi criada a Universidade da Gallaudet, a primeira Universidade nacional destinada a surdos.

Em 1880, acontece em Milão, Itália, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, no qual não foi permitida a participação dos surdos, que eram os maiores interessados sobre o assunto. Eles que, até então, eram sujeitos

ativos no processo educativo, a partir do Congresso de Milão, foram expulsos das escolas. Nesse evento, foi decretada a implantação do oralismo como metodologia educacional para surdos e a proibição do uso da língua de sinais, implicando na sua desvalorização. Segundo Casarin (2009), o ensino de surdos seria então realizado através do método oralista. Sabe-se que o oralismo prevê o uso exclusivo da língua oral. O princípio que fundamenta a filosofia oralista é a integração do surdo na sociedade dos ouvintes, como se apenas o ato de falar fosse necessário para uma efetiva inclusão.

O congresso de Milão é percebido hoje como um divisor de águas na educação de surdos porque deu início à Concepção Clínico-Terapêutica de Surdez, pois, a partir desse momento, mundialmente, iniciou-se um período obscuro na vida das comunidades surdas, principalmente pela privação da Língua de Sinais. Essa foi a filosofia metodológica, proposta na primeira instituição educativa para surdos, no Brasil³.

Os resultados foram desastrosos, devido à dificuldade da concretização do aprendizado da língua oral. Os surdos foram excluídos, ficando à margem da sociedade.

A marginalização vivida pelas comunidades surdas ocorreu em todas as instâncias possíveis, desde a representação acerca dos surdos até as estratégias pedagógicas no ambiente escolar.

Skliar (1998, p. 21) colabora dizendo:

O que fracassou na educação de surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são seus direitos lingüísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo.

Nas últimas décadas do século XX, algumas questões foram levantadas, contemplando aspectos que valorizam a língua de sinais, problematizando quais são realmente as dificuldades dos surdos, percebendo os potenciais lingüísticos cognitivos dos surdos.

Casarin (2009, p. 10) afirma que

³ A Primeira Instituição do Brasil foi fundada em 1857, no Rio de Janeiro, "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos", hoje, "Instituto Nacional de Educação de Surdos" – INES, no dia 26 de setembro.

No Brasil, a Língua de Sinais é denominada Língua Brasileira de Sinais (LBS), também conhecida como LIBRAS. A LS é uma língua de modalidade gestual-visual, considerada a língua materna dos surdos, pois foi criada pela necessidade de estes sujeitos estabelecerem contato com seus pares. Hoje, consideramos que a LS é o único meio efetivo de comunicação entre os surdos, possibilitando-lhes se desenvolver lingüístico-cognitivamente.

Essa nova racionalidade frente às comunidades surdas, no último século, instaurou a Concepção Sócio-Antropológica de Surdez, a qual compreende que os surdos têm uma cultura surda. Entendendo cultura aqui não como algo único, estável, mas plural, de representação de diferença.

Pode-se perceber a cultura surda como Perlin (2004, p. 76) sugere:

Conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da diferença, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura.

Ainda em Perlin (1998, p. 56), lê-se: “A cultura surda como diferença se constitui como uma atividade criadora, símbolos de práticas jamais aproximados na cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual e não auditiva”.

Portanto, ao estudar as identidades surdas, Perlin (apud SKLIAR, 1998) enfatiza a pluralidade identitária do sujeito surdo. Assim como o sujeito contemporâneo, o surdo possui uma identidade móvel, descentrada. Dessa forma, não se pode definir os surdos como componentes de uma comunidade homogênea, em que todos vivem a cultura, utilizam os sinais ou criam representações da mesma forma.

3.2 Perspectivas da Educação inclusiva

O mundo se une num movimento pela educação inclusiva que se constitui numa ação política, cultural, social e pedagógica fundamentada na concepção de que todos os alunos possuem o direito de estarem juntos, construindo seu conhecimento, sem nenhum tipo de discriminação.

O Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, elaborou um documento referente à política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva onde destaca seu objetivo de

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências (termo empregado no documento), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade de modalidade de educação especial desde a educação Infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC/SEESP, 2008, p. 14).

Entendeu-se por muito tempo, de que seria mais apropriado organizar a educação especial de forma paralela à educação comum a fim de proporcionar a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou outra inadequação qualquer com relativa à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Portanto, essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. (MEC/ SEESP, 2008).

Porém como determina o documento da SEESP/MEC (2008, p. 14):

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das quais vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

Nesse sentido, o conceito de deficiência, passa a ser amplamente divulgado e disseminado e a partir dessa Declaração é ressaltado a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando assim, a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. Todavia, embora emergisse essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais não foram suficientemente motivadoras para alcançar o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as deficiências de todos os alunos.

Assim, de acordo com o documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP, 2008, p. 15) “Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

Nesse sentido, as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se limitam a mera categorização e especificações atribuídas a um determinado quadro de deficiência, transtornos e aptidões. Conforme o contexto em que estão inseridas as pessoas se modificam constantemente e, por isso exige-se uma atuação pedagógica que combata a exclusão e de ênfase a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Segundo os preceitos da LDBEN 9.394/96, a educação especial se constitui numa modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos apropriados para esse atendimento e orientando os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns de ensino regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (SEESP/MEC, 2008, p. 16).

No que se refere à inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, é necessário a introdução da educação bilíngue – língua Portuguesa/ LIBRAS -, desenvolvendo o ensino escolar na Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola. Desta forma, o atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral como escrita, quanto na língua de sinais. É importante que, na medida do possível, o aluno surdo interaja com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular, devido à diferença lingüística entre ele e os ouvintes. Para tanto, o atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda Língua (SEESP/MEC, 2008).

Cabe, portanto aos sistemas de ensino, quando organizam o atendimento a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/interprete⁴ de libras e guia intérprete, assim como de monitor de alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto a atuação do professor na educação especial é necessário ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Sendo assim, essa formação possibilita a atuação dos mesmos no atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

3.3 Inclusão de alunos surdos no ensino regular

A surdez era vista em tempos antigos como uma doença e as pessoas surdas eram confinadas em instituições para surdos, porém a língua de sinais foi se desenvolvendo e se constituindo em processo de identificação política e cultural.

Nesta perspectiva, entender a educação de surdos requer pensar para além das questões clínicas, audiológicas e de reabilitação, mas construir um conhecimento sobre os surdos que aponte para as questões da diferença, da cultura e da identidade surda, o que significa refletir sobre diferentes questões, entre elas que a surdez constitui-se numa diferença que deve ser reconhecida, é uma identidade múltipla que se gesta e se constrói nas vivências cotidianas das comunidades surdas e, principalmente, se constitui como uma experiência efetivamente visual.

Atualmente vem sendo muito debatido a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino, sob as perspectivas dos direitos da pessoa com deficiência, o pleno exercício da cidadania, a exposição à língua de sinais ou à língua portuguesa e a modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, o sujeito surdo vivencia uma diferença sociolinguística, ou seja, ele interage com o mundo a partir de uma experiência visual. Todas as suas

⁴ Interprete ou tradutor são pessoas que lidam com a interpretação de uma língua oral e uma língua de sinais (gestual) e seu papel é realizar a comunicação entre surdos e ouvintes e ensinar a língua de sinais para surdos e ouvintes. Também tem a função de agente de identidade social.

construções mentais se dão pelo canal espaço-manual, mediados pela língua de sinais. Considerações como essas têm mudado as representações acerca da surdez e dos surdos, ocasionando na educação dessas pessoas significativas mudanças, exigindo novos meios de interação linguística com os alunos surdos, isto é, hoje se prevê a educação dos surdos esculpida sobre a proposta de Educação Bilíngue

Conforme Tenor (2008, p. 40)

A inclusão dos alunos surdos na escola regular tem gerado debates, principalmente no que se refere à diferença linguística. Alguns estudos alertam para o fato de que o aluno surdo não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, estando assim em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados. Porém, esses aspectos nem sempre são problematizados ou contemplados nas práticas inclusivas.

Góes (1996, p. 54) também corrobora, dizendo que “em razão da defasagem auditiva, os sujeitos surdos enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo no qual estão inseridos”.

Nesta mesma linha de pensamento, Lacerda (2006) acrescenta que quando se discute as questões inerentes à surdez, linguagem e inclusão escolar, o atraso de linguagem pode implicar em conseqüências emocionais, sociais e cognitivas para as crianças surdas, mesmo que o aprendizado da língua se realize embora tardio. Por isso os alunos com surdez encontram-se defasados no que diz respeito à escolarização, sem se desenvolver adequadamente e apresentar um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Nesta perspectiva, Gonçalo (2004, apud TENOR, 2008, p.40),

destaca que uma das principais questões diz respeito aos interlocutores com que os surdos vão estabelecer trocas comunicativas e, a partir dessas trocas, construir conhecimentos. A autora aponta que a grande maioria dos professores de ensino regular desconhece a LIBRAS, o que os impede de estabelecer uma relação eficaz de ensino/ aprendizagem com os alunos surdos.

Lacerda (1996), ao analisar as práticas dialógicas entre aluno surdo e professor ouvinte em uma sala de aula com alunos surdos observou que o professor empregava vários recursos de comunicação, entre eles a língua de sinais. Porém, como na grande maioria dos professores da rede regular de ensino, o conhecimento

do professor sobre o emprego da Libras, do português sinalizado ou outro tipo de comunicação era precário, o que acabava em muitos momentos em situações de mal-entendidos na comunicação. A comunicação que prevalece entre professor ouvinte e aluno surdo, nas escolas regulares de ensino e a do oralismo.

Skliar (1997), ao tratar sobre oralismo, afirma que essa visão é estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e, se traduz educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir dessa visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística dos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral.

Nessa abordagem, desenvolvem-se técnicas, estratégias sofisticadas e formas naturais, para que os surdos aprendam a língua oral. Entretanto, Goldfeld (1997) faz uma crítica muito severa a essa forma natural:

Por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, esta será sempre artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição deste tipo de língua. Por isso, quando se diz que a criança surda deve aprender a língua oral de forma natural e contextualizada, deve-se compreender que este aprendizado será sempre artificial, sistemático, podendo, no entanto, procurar ser o mais natural e contextualizado possível, tanto na terapia, criando situações que provoquem a necessidade de um diálogo, quanto em casa, com a família dialogando o máximo possível com a criança e utilizando os recursos do contexto que possam ajudá-la a compreender o que é dito. (p.80).

Goldfield (1997) e Skliar (1997) acreditam que o oralismo, ao focalizar sua atenção quase exclusivamente na fala, não está fornecendo um suporte lingüístico sólido ao surdo, na sua estruturação e na comunicação de idéias. Embora os oralistas tenham desenvolvido técnicas eficientes para a reprodução da fala pelo surdo, o conteúdo semântico fica prejudicado, posto que o importante seja somente a articulação.

Quanto a esta questão, Morato e Coudry (1989) afirmam que de nada adianta ensinar a linguagem oral ao surdo (que não a internaliza espontaneamente), se ele não lhe oferecer significado, se ele não solicitar e não for solicitado ao diálogo. Não se pode simplesmente dar a linguagem oral ao surdo; a linguagem dimensiona-se na interação e, nesta, os recursos expressivos da língua tornam-se significativos.

Pesquisadores como Skliar (1997) e Slomsky (2000, apud Gonçalo, 2004), acreditam que a forma mais apropriada de viabilizar um ensino de qualidade para as pessoas surdas é através de um projeto de educação bilíngüe.

As políticas de educação bilíngüe para surdos tratam de concepções sobre o sujeito surdo, descrições em torno da sua língua e da sua cultura, definições sobre as políticas educacionais, análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, entre outros temas.

A esse respeito Fernandes (1993, p. 19/20) afirma:

Bilinguismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso de duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. [...] é um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação. Para a pessoa surda, tanto a leitura quanto a escrita apresenta-se como instrumentos que lhe permite ampliar as suas possibilidades de comunicação bem como aprender novos conhecimentos.

No que se refere à presença do intérprete de língua de sinais como apoio no contexto da sala de aula regular, segundo Lacerda (2000) existem vantagens e desvantagens dessa prática. A vantagem está no fato de que o professor pode desenvolver seu conteúdo através da língua oral a qual ele domina e assim não é necessário simplificar os conteúdos no intuito de facilitar a compreensão ao aluno surdo e assim diminuir as dificuldades encontradas na comunicação com esses alunos. Também se constitui em vantagem o acesso e o conhecimento da cultura ouvinte através de uma língua dominada pelos surdos, a língua de sinais compartilhada com o intérprete.

Lacerda (2000), porém salienta que as desvantagens se fazem presentes na questão de que pode haver uma indefinição do real papel do intérprete na relação aluno surdo-professor da classe. Também podem ocorrer conflitos no que diz respeito ao poder educativo exercido por ambos os profissionais. Sendo que o professor é responsável pelo conteúdo, mas é o intérprete que vai fazer com que o aluno compreenda esse conteúdo. Então, o professor pode acabar delegando ao interprete a responsabilidade pela aprendizagem desse aluno. Porém, é importante

ressaltar que tanto no contexto escolar, como no seio da comunidade surda, torna-se imprescindível apontar o papel do instrutor de LIBRAS. Esse profissional poderá imprimir muita qualidade na prática educativa no ensino regular, quando seu trabalho for bem discutido e orientado durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Gonçalo (2004, apud TENOR, 2008, p. 42) defende que:

o melhor contexto educacional para os surdos é uma escola bilíngue que valorize a língua de sinais. Entretanto, a autora considera que pensar numa educação bilíngue para surdos não engloba só a questão lingüística – a escola deve assumir uma postura política e ideológica que respeite o surdo enquanto pertencente a uma minoria lingüística, com traços culturais próprios, necessitando de uma educação diferenciada. A cultura surda precisa ser bem mais conhecida e pesquisada, o que contribuiria para a implementação do bilinguismo.

Para Skliar (1998), deve no mínimo fazer com que os educadores de surdos (surdos e ouvintes) reflitam para quem estão sendo pensadas as propostas de educação bilíngue, e nos força a afirmar que a educação bilíngue, com seu projeto político pedagógico, não deve se restringir apenas à escolarização de surdos. Ela precisa transcender o espaço escolar mediante políticas públicas que propiciem o desenvolvimento lingüístico dos surdos em diferentes ambientes.

3.4 Práticas pedagógicas com vistas ao processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular

Em uma das primeiras publicações do Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Dória (1967, p. 13), propõe o seguinte questionamento com a intenção de oferecer informações e orientações à família, à escola e à comunidade, "Que poderá fazer a educação relativamente ao surdo?", apresentando a seguinte resposta: "Desenvolvendo-lhe harmoniosamente a personalidade e a inteligência, promover sua adaptação ao meio em que vive, dando-lhe oportunidades e reais possibilidades de viver normalmente como membro da comunidade, útil a si próprio e aos outros" (DÓRIA, 1967, p. 13).

Essa resposta deixa evidente a preocupação referente à adaptação do surdo no meio em que ele está inserido. Considerando, portanto, a sala de aula, essa

preocupação pontua como um dos aspectos mais importantes para a educação do surdo. Cabendo, outrossim, enfatizar que essa adaptação, mesmo datada da segunda metade do século XX, ainda se faz presente na atualidade, voltada agora para a adaptação do ambiente educacional ao surdo e não ao contrário, com acontecia a tempos atrás.

Através de estudos ficou comprovado que, independente do grau de surdez, muitas crianças têm condições de acompanhar o ensino regular. Porém é tarefa do professor proporcionar condições que facilitem o ingresso e a permanência desse aluno na escola. Segundo Zanata (2005, p. 55)

essa permanência deve ser considerada não apenas em termos físicos e de socialização, mas deve ter o caráter real da função social da escola no que diz respeito ao desenvolvimento do educando. Esse pressuposto, por sua vez, compreende a ideia de que a equipe escolar e, especificamente o professor, deva centrar seus esforços de modo que a presença desse aluno na escola seja cercada de ganhos acadêmicos e, não só sociais, os quais só ocorrerão mediante uma prática pedagógica efetiva.

Há um rol de possibilidades de proposições de estratégias de ensino, mas nem todas são específicas para os alunos surdos, porém são direcionadas para o manejo de sala de aula inclusiva como estabelecer uma atmosfera calma, identificar o problema que aflige a sala de aula, reunir informações e depois descrever o problema, assim poder analisar todas as causas que contribuem para o problema. Pensar em todas as possíveis soluções, escolhendo uma solução e indicar as obrigações implementando a solução. Por fim avaliar os efeitos e retomar todos os passos se a solução não funcionar.

Segundo Marchesi (1995, p. 215), "a metodologia de sala de aula, o como ensinar, é um dos pontos que devem ser submetidos periodicamente a uma revisão, com a finalidade de adequá-los às possibilidades de aprendizagem tanto do aluno surdo como dos demais alunos da sala de aula".

Em especial no caso dos alunos surdos, as estratégias educacionais perpassam necessariamente a questão da comunicação. No entanto é comprovado por estudos que a maioria dos professores e alunos que estão nas classes do ensino regular não utilizam a LIBRAS e muitos dos próprios alunos surdos também não. Mas é preciso que se estabeleça um canal de comunicação entre eles, sendo

que o ideal seria que este canal se constituísse de uma língua estruturada, seja oral, escrita ou gestual (ZANATA, 2005).

Ainda de acordo com Zanata (2005, p. 58),

Na atual conjuntura em que se encontram as salas de aula comuns que contam com um aluno surdo, desprovida na maioria das vezes de um canal de comunicação, torna-se necessário que o professor passe a adotar estratégias que venham a facilitar o desenvolvimento comunicativo do aluno surdo.

Marchesi (1995) elenca algumas estratégias que podem facilitar a aprendizagem do aluno surdo, onde o professor deve utilizar todas as possibilidades sensoriais da criança; promovendo jogos que favoreçam a expressão e o intercâmbio comunicativo; permitindo que a criança surda tenha acesso ao maior número possível de sinais; estabelecendo um diálogo adequado, perguntar e dar tempo para que a criança elabore sua resposta em situações que envolvam o grupo, certificar-se de que a criança recebeu a mensagem e, por fim utilizar a comunicação gestual e a língua de sinais para favorecer a comunicação.

Segundo Zanata (2005, p. 59) as condutas de sala de aula que o professor comum deve adotar quando da presença de um aluno surdo em sua turma devem ser pautadas nos seguintes itens:

1. Fale frases completas, não exagere na articulação das palavras nem na velocidade da fala;
2. Solicite que o aluno repita o que lhe foi explicado para que possa certificar-se da compreensão;
3. Designe um colega de classe para assegurar que o aluno tenha compreendido as orientações transmitidas oralmente⁵;
4. Alterne as atividades verbais com as atividades motoras, diminuindo assim o cansaço causado pela atenção visual constante do aluno tanto quanto há a presença de um intérprete como quando há necessidade de leitura orofacial.

Existem três correntes metodológicas – o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo - que são empregadas por professores na sala de aula, para desenvolver um ensino de qualidade para as pessoas surdas.

⁵ Evitar sobrecarregar sempre o mesmo colega, variando o tutor.

Segundo Goldfield (1997), o oralismo para muitos professores é o meio mais adequado de ensino dos surdos, sendo que nesta metodologia de ensino a aprendizagem da fala é o ponto central. Depois tem a comunicação total que se trata de uma proposta mais flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual e, por fim o bilinguismo que objetiva assegurar o acesso dos surdos a duas línguas, no contexto escolar, respeitando a autonomia da Língua de Sinais e da língua majoritária do país.

Em suma, uma educação bilingue não envolve apenas considerar a necessidades do uso de duas línguas, língua de sinais e língua portuguesa, mas, significa além de dar espaço privilegiado e prioritário a língua natural dos surdos, ter como eixo fundamental a identidade e a cultura das comunidades surdas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A educação de pessoas surdas, desenvolveu-se de forma preconceituosa até bem pouco tempo atrás, com alguns resquícios deste passado recente ainda sendo encontrados no contexto escolar. Sem pré foram tratados de forma destacada por apresentarem características divergentes daquelas instituídas pela sociedade.

Atualmente as pessoas surdas já conseguiram seu espaço na sociedade, e sua inclusão no ensino regular é, portanto, determinante para seu desenvolvimento enquanto ator e autor de sua identidade, sendo partícipe de um contexto sociocultural, validando o comprometimento do real propósito escolar.

Para concretizar a inclusão do aluno surdo é necessário que haja o firme compromisso por parte da comunidade escolar em adequar-se metodologicamente para com este aluno criando alternativas para seu ingresso e permanência no ambiente escolar de forma participativa, mantendo-se comprometido com o seu desenvolvimento escolar, percebendo-o diferente como característica de cada aluno que compõe este ambiente diferenciado de valores que a escola retrata enquanto fatia de uma sociedade inclusiva, a qual se pretende construir.

Em se tratando de práticas educativas envolvendo alunos surdos, é importante salientar as especificidades caracterizadoras do professor e/ou educador especial, principalmente àqueles responsáveis pelo ensino da língua portuguesa, tenham, além da formação pedagógica, a formação para tornarem-se bilíngües (LIBRAS e Língua Portuguesa). Sabe-se que tal processo envolve dedicação e tempo; portanto, para que isso não atrapalhe o andamento da proposta, sugere-se a presença de pessoas surdas e intérpretes de LIBRAS que podem intermediar as explicações do professor dos conteúdos escolares.

Esses profissionais, usuários da língua de sinais, deve conhecer essa língua e os seus procedimentos interpretativos em contextos sociais dentro e fora da sala de aula, para que possa haver uma interação entre professor e ensino. Há circunstâncias em que os professores não são fluentes, mas dominam a língua suficientemente bem para interatuar com os alunos no processo de construção. Caso o professor seja incapaz de se comunicar na primeira língua do aluno surdo,

então, a presença de intérprete se faz necessária. Mas se nada disso acontecer e o professor não se comunicar com o seu aluno utilizando a língua de sinais, por mais que ele empregue estratégias de aprendizagem, o processo estará completamente comprometido.

A fim de ultrapassar o conhecimento do senso comum, e trabalhar o processo de aprendizagem, o professor de aluno surdo precisa saber, antes de tudo, que o uso da língua de sinais é critério básico para esse trabalho, assim como o uso da língua oral no ensino do aluno ouvinte. É importante também que o professor organize, desde o início, com seus estudantes, ações com os objetivos dirigidos aos aspectos que interessam no ensino. Desse modo, este sujeito poderá construir explicações, mediado pela interação com o professor e outros estudantes, e pelos instrumentos culturais próprios do conceito científico. Porém, essa ação não é espontânea; é construída com a mediação fundamental do professor.

Nesse sentido, pode-se afirmar que essa prática adotada pelo professor contribuirá para o surdo compreender o contexto dos temas abordados nas aulas, e relacionar os seus conceitos espontâneos. Ou seja, desenvolver os conceitos científicos a partir de outros conceitos que ele já domina.

5. REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Conferência apresentada no III Congresso Ibero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu/ Paraná, 1998.

CASARIN, Melânia de Melo [et. al]. **Curso de Especialização a Distância em Educação Especial**: déficit cognitivo e educação de surdos: módulo II. Santa Maria: UFSM, CE, Curso de Especialização a Distância em Educação Especial, 2009.

DÓRIA, A. R. F. **Como ajudar uma criança surda?** Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, 1967.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/inclusao_e. p>. Acesso em: 04 maio 2010.

FERNANDEZ, S. M. M. **A educação do deficiente auditivo: um espaço dialógico de produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

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

GONÇALO, S. F. **Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio** [Dissertação]. São Paulo: PUCSP, 2004.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. CAD. CEDES [periódico na Internet]. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sciarttext&pid=S0101-32621998000300007&ing=PT&nrm=isso&tIng=PT>> Acesso em: 14 abr 2010.

_____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: Lacerda CBF, Góes MCR, organizadoras. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

MARCHESI, A., et. al. Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Cap. 14. **A educação da criança surda na escola integradora**. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

MORATO, E.; COUDRY, M. I. Reflexão sobre a atividade oral e escrita de deficientes no contexto escolar. **Educação Especial**. nº 23, São Paulo: Cortez, CEDES, 1989.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Teresinha Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.) **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TENOR, Ana Claudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. São Paulo: PUCSP, 2008.

ZANATA, Eliane Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. São Carlos: UFSCar, 2005.