

Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito?

*Ezer Wellington Gomes Lima**

*Luiz Antonio Gomes Senna***

Resumo

Em virtude ao enredamento que cerca a escolarização de surdos, a pesquisa teve como objetivo, levantar os espaços e funções da escrita no contexto familiar e escolar de crianças/alunos surdos, em processo de alfabetização, na tentativa de reconhecer como e para que usam a escrita. A partir da questão central da pesquisa, foi necessário focalizar o contexto escolar, as interações e o desempenho na língua portuguesa de aprendizes surdos, buscando os dados regulares e os singulares manifestados pelos sujeitos envolvidos. Dessa maneira, foi possível constatar que nem os pais nem os professores usam a língua de sinais para interagir com os surdos, gerando interações linguísticas restritas e pouco efetivas. Outro aspecto importante deste estudo se situa na grande dificuldade e insegurança dos professores em trabalhar com alunos surdos: os profissionais, muitas vezes, relatam terem dúvidas se realmente estão conseguindo ensinar e se o surdo realmente está aprendendo. O que se apreende desse estudo é que a voz dos familiares, assim como do professor é fundamental para que algo possa ser pensado e/ou repensado em relação à escolarização desses sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Surdez. Escrita.

* Mestre, em Educação pela UFMT/PPGEdu. Professor Assistente na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF – Petrolina PE), doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Educação UERJ/ Pro-Ped. E-mail: ezerlima@hotmail.com

** Doutor em Linguística Aplicada (PUC-Rio: 1994), atua como Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde é membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: senna@senna.pro.br

School and deafness: what do teachers and parents say about?

Escuela y surdez: ¿qué dicen profesores y padres a respeito

Abstract

Due to the entanglement that surrounds the schooling of deaf people, the research had as objective, Raise the spaces and functions of writing in the family and school context of children / deaf students, In the process of literacy, in an attempt to recognize How and for what they use writing. From the central question of the survey, it was necessary to focus the school context, the interactions and the performance in the Portuguese language of deaf learners seeking regular data and the natural expressed by the subjects involved. That way, it was possible to observe that neither the parents nor the teachers use the sign language to interact with deaf people, generating linguistic interactions restricted and little effective. Another important aspect of this study lies in great hardship and insecurity of teachers in working with deaf students: the professionals often report having doubts if it really are able to teach and if the deaf really is learning. What seizes this study is the voice of family members, as well as the teacher is fundamental so that something can be thought of and/or reconsidered regarding the schooling of these subjects.

Key-words: Education. Deafness. Writing.

Resumen

En virtud del enredo que rodea la escolarización de sordos, la investigación tuvo como objetivo, levantar los espacios y funciones de la escritura en el contexto familiar y escolar de niños / alumnos sordos, en proceso de alfabetización, en el intento de reconocer cómo y para qué usan Escritura. A partir de la cuestión central de la investigación, fue necesario enfocar el contexto escolar, las interacciones y el desempeño en la lengua portuguesa de aprendices sordos, buscando los datos regulares y los singulares manifestados por los sujetos involucrados. De esta manera, fue posible constatar que ni los padres ni los profesores usan la lengua de signos para interactuar con los sordos, generando interacciones lingüísticas restringidas y poco efectivas. Otro aspecto importante de este estudio se sitúa en la gran dificultad e inseguridad de los profesores en trabajar con alumnos sordos: los profesionales, muchas veces, relatan tener dudas si realmente están consiguiendo enseñar y si el sordo realmente está aprendiendo. Lo que se aprehende de ese estudio es que la voz de los familiares, así como del profesor es fundamental para que algo pueda ser pensado y / o repensado en relación a la escolarización de esos sujetos.

Palabras-clave: Educación. Sordera. Escritura.

Introdução

A educação especial/inclusiva, considerando sua capacidade de atender alunos com surdez, em muitas de suas dificuldades, é realmente questionável. Afinal, até o presente momento, não tem favorecido o crescimento e/ou desenvolvimento educacional desses alunos. Assim, observa-se que o espaço escolar, de um modo geral, até mesmo no ensino dito especial, vem apresentando pouco ou nenhum sucesso efetivo.

Entretanto, de acordo com a atual Política Nacional de Educação vigente em nosso país, os processos educacionais inclusivos são entendidos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”. Fundamentada nos direitos humanos, busca conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade e, nesse sentido, compreende que as ações educacionais devam superar a lógica da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2008), a declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares, com orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combate a atitudes discriminatórias. Ademais, enfatiza que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular. Decerto, é possível perceber que muito se fala sobre inclusão, não sendo, tampouco, rara a existência de leis que amparem o surdo.

Na visão de Figueiredo (2010), a Educação Inclusiva convive com inúmeras dificuldades, dentre elas, o posicionamento de certos educadores que desconhecem os princípios norteadores da inclusão, declarando incapacidade e/ou despreparo para o trabalho com alunos que apresentem algum tipo de deficiência. De acordo com a autora, atualmente é consenso no discurso de alguns professores:

[...] o reconhecimento das diferenças entre os alunos, porém, a dificuldade é tratar pedagoga-

micamente essas diferenças, buscando sentido no que for capaz de contribuir para que as pessoas se reconheçam como suporte nas características que proporcionam distinção e que delas fazem sujeitos singulares. (FIGUEIREDO, 2010, p. 13)

Tomando por base o trabalho educacional com a pessoa surda, observa-se que a dificuldade maior em lidar com a questão da linguagem escrita repousa, ainda, em uma compreensão limitada a respeito da linguagem e de sua importância no processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno. A educação das pessoas com surdez aponta não só para questões referentes aos seus limites e possibilidades como também aos preconceitos existentes na sociedade para com essas pessoas. Além do mais, elas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

As propostas metodológicas de ensino para a criança com surdez, principalmente no processo escolar inicial, ainda se baseiam no trabalho com ouvintes, ou seja, em um estudo por meio de sons, revelando, assim, total despreparo das escolas na busca de um ensino igualitário. Em se tratando de exclusão, Strobel traz a seguinte contribuição:

Enfrentei muitas dificuldades na escola de ouvintes, reprovei várias vezes e sentia muita vergonha por ser a aluna ‘mais velha’ da sala, como se eu fosse uma imbecil e tivesse dificuldade de aprendizagem; com este complexo de inferioridade e de baixa autoestima, me tornei uma adolescente rebelde e revoltada. (STROBEL, 2008, p. 16)

Vários estudiosos têm se preocupado com a melhor forma da pessoa surda adquirir o domínio da língua oral, na modalidade escrita, como segunda língua. Desse modo, Fernandes (2006) afirma aos educadores, linguistas e estudiosos da área, que se deve dispensar o som no processo de letramento, considerando-se que a sua ausência não impede o domínio da língua escrita. Assim, como Vygotsky, “propõe dissociar letra e som

como meio de iniciar o letramento, pontuando que a escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 85).

Em se tratando de pais ouvintes com filhos surdos, geralmente, são os pais que escolhem a primeira forma de comunicação para os filhos, pois são eles que irão prover recursos, para alcançar seus objetivos (SANTANA, 2007). Dessa maneira, a formação subjetiva desse filho surdo depende, exclusivamente, de situações referentes a comunicação compartilhada, assim como o ambiente familiar favorável, ou não, ao incentivo direto de práticas cotidianas que respeitem, basicamente, a cultura e identidade dessas pessoas.

Educação dos surdos no Brasil

A escolarização dos surdos, tanto em relação às metodologias, quanto aos programas educacionais, faz parte de um contexto que vem sendo construído historicamente. Assim posto, a história da educação de surdos ela evolui continuamente, apesar de vários impactos marcantes, não sendo, por isso, de difícil análise e compreensão. No entanto, vive-se momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, ademais do surgimento de oportunidades.

De acordo com Rocha (2008), em 1857, no Brasil, fundou-se, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES¹), dirigida por Ernest Huet, professor surdo francês, convidado a pedido do imperador Dom Pedro II. A partir daí, os surdos brasileiros puderam ter acesso à escolarização. Por conseguinte, foi dado início aos primeiros estudos voltados à construção da língua de sinais no Brasil. Porém, em 1861, Huet deixa o Brasil para dar continuidade a seus trabalhos, também voltados ao ensino de surdos, no México. Nesse período, a instituição (INES) passou a ser conduzida por Frei do Carmo, substituído, posteriormente, por Ernesto do Prado Seixá.

No ano de 1862, assumiu o cargo de diretor do INES o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência

alguma na educação voltada à surdez. Sendo assim, em 1868, após inspeção governamental, o INES foi considerado um asilo de surdos. Nesse cenário de insucessos, eis que surge Flausino José da Gama, ex-aluno do INES, que publicou, em 1875, a obra *“Iconografia dos Sinais dos Surdos”*, ou seja, a criação de símbolos, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil.

De tal modo, em consequência da imposição do método oralista definido pelo Congresso de Milão, Goldfeld (2002) afirma que:

Em 1911, no Brasil, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto, proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (GOLDFELD, 2002, p. 32).

A autora nos diz que, mesmo com as dificuldades em ensinar e, conseqüentemente, aprender a partir da filosofia oralista, em 1970 chega ao Brasil a Comunicação Total, filosofia esta advinda de Ivete Vasconcelos, professora de surdos na Universidade Gallaudet. Na década seguinte, como uma nova possibilidade para o ensino de surdos, inicia-se, no Brasil, o bilinguismo, tomando por base as pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais da professora linguista Lucinda Ferreiro Brito.

Na atualidade, esses três enfoques de filosofia educacional para surdos convivem no Brasil, causando inúmeras discórdias e conflitos entre os profissionais que as seguem. Percebe-se que, entre os anos 1750 e 1880, as diferentes metodologias foram postas em discussão, na perspectiva de deliberar uma única abordagem considerada a melhor e que, conseqüentemente, poderia ser empregada em todas as instituições.

Em síntese, a história dos Surdos, contada pelos não-Surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os Surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade

para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2004, p. 3).

Perfazendo, portanto, uma leitura dos caminhos e desvios da educação de surdos, encontra-se uma discussão que perpassa e convive até os dias presentes. Na tentativa de responder aos desafios educacionais inerentes, a pedagogia busca novas formas para atender aos anseios dos professores, com uma pergunta abrangente que ressoa até a atualidade: Qual o método? Qual a filosofia? Qual abordagem apropriada para direcionar o ensino, organizador da escola? Como clarear a prática pedagógica para o ensino de surdos?

Filosofias para escolarização de surdos

Oralismo

O método oralista apresenta maior repercussão na história da educação dos surdos, devido aos seus mais divergentes momentos temporais, que envolvem a súbita ascensão à queda repentina. Os fatos históricos acima retratados já evidenciaram que, no século XVIII, havia dois métodos para o ensino de surdos, isto é, o método francês de L'Épée, que se baseava na língua de sinais, e o método alemão de Heinicke, que enfatizava o desenvolvimento da oralização. Contudo, a partir do Congresso de Milão, em 1880, o método oralista tornou-se dominante.

Sacks (1989) afirma que a educação do surdo reduziu-se ao ensino por meio do método oral, sendo a língua de sinais banida, professores surdos expulsos e a população surda excluída das políticas de instituições de ensino, pois representavam uma ameaça para o desenvolvimento da comunicação oral. Em resultado da imposição oralista, o nível de aprendizagem do surdo caiu muito abaixo da média dos ouvintes.

O que se apreende dessa discussão é que a filosofia oralista oferece à criança surda meios que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral, facilitando a in-

tegração e/ou comunicação com a população ouvinte. Amparadas por meios tecnológicos e exercícios fonoaudiológicos, acredita-se que, desde 1980, com a criação da primeira prótese auditiva, novas técnicas vêm surgindo, possibilitando ao seu usuário a acuidade auditiva cada vez melhor. Goldfeld (2002) apresenta outras metodologias relacionadas à oralização, tais como a verbo-tonal², audiofonatória³, aural⁴ e acupédica⁵, ambas com algumas diferenças no aspecto prático. Porém, o autor afirma que a oralidade é a única forma desejável para a comunicação do surdo, deixando de lado toda e qualquer forma e/ou expressão gestual.

Dorziat (2006), estudando a metodologia de ensino oralista, predominante nos cursos de formação de grande parte dos professores que ensinam em instituições especializadas para surdos, afirma que a aprendizagem da fala é o ponto central dessa metodologia. Para a autora, além das técnicas específicas que são desenvolvidas para o exercício da oralidade, o surdo é colocado em igualdade em relação ao ouvinte, sendo condicionado a ouvir e, conseqüentemente, a falar. Tais habilidades representam: ser inteligente, educado, maduro. Vários desses estereótipos contribuem para um reforço dos valores ouvintes, sufocando, rasteiramente, formas de expressão da cultura surda. O normal (ser ouvinte) passa a ser o paradigma, porém, quando o pensamento do ser normal vem à tona, junto dele vem o negativo de ser surdo, que, para muitos, significa um enfrentamento constante com o desconhecido. Mesmo em ambientes familiares, nos quais se espera maior compreensão, a comunicação, quando existe, não passa de simples banalidades do cotidiano. Deste modo,

o oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos,

por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos [...] (SACKS, 1989, p. 45).

Portanto, sobre o oralismo, percebe-se que a maior parte dos métodos adotados para essa prática usa como embasamento teórico linguístico o Gerativismo de Noam Chomsky. Seguindo a ideia dessa teoria, Couto nos diz que “não é possível ensinar a linguagem, mas apenas dar condições para que esta se desenvolva espontaneamente a seu próprio modo” (1991, p. 16). Para a autora, por meio da audição a criança ouvinte imita seu interlocutor e assim descobre as regras gramaticais, permitindo transformar e organizar seu pensamento para expressá-lo. Seguindo as ideias de Chomsky, a criança surda tem propensão biológica para dominar a língua falada, necessitando apenas de um atendimento especializado, o qual está baseado no aproveitamento dos resíduos auditivos, nas inúmeras técnicas relacionadas à discriminação do som, nas vibrações corporais ou por meio da leitura oro-facial, podendo obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem.

Em suma, se a criança surda consegue dominar as regras da Língua Portuguesa e consegue falar, é considerada bem-sucedida. Sendo assim, o oralismo espera que, dominando a língua oral, o surdo esteja, efetivamente, preparado para integrar-se de forma natural à comunidade ouvinte.

Comunicação total

Mesmo apresentando resultados bastante modestos, todos os esforços direcionados para a possibilidade da audição levar à oralização parecem justificar-se pela essencial importância da linguagem para o ser humano. Contudo, o que transparece, desde o Congresso de Milão de 1880, é que as abordagens técnicas ou não, voltadas à linguagem oral, não são as únicas formas de linguagem.

Partindo do pressuposto que rege a filosofia oralista, cujo objetivo era permitir o desenvolvimento da linguagem, e como ela nunca conseguiu efetivamente realizá-lo, tornou-se cada vez mais atraente, de forma que aquele mesmo objetivo pudesse ser alcançado a partir de outra filosofia educacional, podendo destacar-se não

somente a linguagem oral, mas todo e qualquer meio possível de comunicação, incluindo os sinais.

Na edição de *Comunicação total* do Centro Internacional de La Sordera: são declarados os seguintes princípios orientadores dessa filosofia:

Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes. Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, os interesses e as habilidades do surdo. As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa. Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios. Não há estudos que comprovem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais. As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola. A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas. Em um ambiente de Comunicação Total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe. As crianças podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estando motivadas. As que não têm essa habilidade desenvolvem outras formas de comunicação. Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola (NOGUEIRA, 1994, p.32).

Assim posto, a filosofia educacional da comunicação total (Ciccione, 1990; Denton, 1970; Reymann & Warth, 1981 *apud* Felipe, 1997) prevê o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até os sinais. A comunicação total advoga o uso de um ou mais métodos juntamente com a língua falada, na perspectiva de simplesmente ampliar os canais de comunicação no ensino de surdos. Trata-se de uma filosofia que se opõe ao oralismo estrito, o que é propriamente um método.

Um dos aspectos essenciais da comunicação total sustenta-se na ideia de um entrelaçar da língua falada com

a língua sinalizada. Para seus defensores, nada mais é do que agregar o recuso linguístico natural do surdo (Língua de Sinais) à língua oral, buscando uma comunicação integral e/ou igualitária. Assim,

sua característica mais importante é que neles a ordem de produção dos sinais sempre é produzida simultaneamente. Sistemas de sinais podem ser empregados simultaneamente a língua falada, e permitem transmitir a criança surda algumas regras das línguas faladas que aparecerão na escrita que ela deverá aprender. Assim, a estrutura das sentenças construídas por meio de sistemas de sinais transfere-se mais facilmente à língua escrita do que a daquelas em língua de sinais (FELIPE, 2000, p. 105).

As experiências mais recentes e práticas educacionais sob a denominação de comunicação total, são restritas aos recursos do bimodalismo. No Brasil, a característica dessa filosofia, em conjunto com os recursos utilizados por métodos exclusivamente orais, é a utilização dos sinais extraídos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), inseridos à estrutura da Língua Portuguesa, a língua majoritária. Como não existem na língua gestual certos componentes da estrutura frasal do Português (preposição, conjunção, entre outros), são criados sinais para expressá-los, como os marcadores de tempo, número e gênero, ambos, nomeados de Português sinalizado.

Para Brito (1993), com a prática da comunicação total, a intenção de reconhecimento das línguas de sinais é eliminada, tanto em termos de filosofia, como de implementação, pois além de artificializar a comunicação, perdem-se de vista as implicações sociais da surdez, inferiorizando o uso de sinais ao papel de um recurso de ensino que apoia a fala. A opinião de Marchesi (1995), em relação à prática da comunicação total, é que seus procedimentos comunicativos serviram mais aos pais e professores ouvintes que aos alunos surdos.

Nesse sentido, Felipe (2000) afirma que:

A conclusão desconcertantemente óbvia é a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra

linguística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós. Em consequência daquela abordagem, para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngues, mas “hemi-lingues”, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra (FELIPE, 2000, p. 109).

A língua de sinais, portanto, não é utilizada de forma plena, como deveria ser. A Comunicação Total não privilegia o fato dessa língua ser natural, uma comunicação espontânea na comunidade surda, que sustenta uma cultura própria. Sendo assim, a comunicação total cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e escolarização dos surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos gestuais diferentes. Trata-se de uma descaracterização da língua de sinais.

Bilinguismo

Baseado nos estudos de Quadros (1997, 2006), Goldfeld (2002), Skliar (1999, 2004), Brito (1993), (Goes, 1996; 2004), dentre outros, pode-se perceber o bilinguismo como uma proposta de ensino usada por instituições escolares que se propõem a tornar acessíveis à criança duas línguas no contexto escolar. Pesquisas têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e pressuposto para o ensino da língua escrita. Trata-se de um método para o ensino de surdos que se opõe às abordagens educacionais mencionadas acima.

Goldfeld (2002) diz que a proposta bilíngue surgiu na Suécia e Inglaterra, na década de 80, porém, consolidando-se na década de 90, quando ganha adeptos em todos os países do mundo.

Para Skliar (1999, 2004), trata-se de um novo movimento na educação de surdos, bem como uma possibilidade de resgate cultural, que transcende o aspecto metodológi-

co, exigindo de seus adeptos uma postura ideológica de superação de práticas que colocam o surdo em condições de inferioridade.

Assim sendo, propostas educacionais em relação à língua de sinais começam a ganhar forma a partir do Decreto 6623/2005, o qual regulamentou a Lei da LIBRAS. Por meio desse decreto, os surdos brasileiros conquistaram o direito ao conhecimento a partir da língua de sinais, sendo, por conseguinte, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sua segunda língua.

De acordo com Brito (1993), o bilinguismo é uma filosofia educacional que permite à criança surda o acesso, o mais cedo possível, a duas línguas: LIBRAS (L1) e Português (L2). Ou seja, o ensino da Língua Portuguesa deve ser ministrado aos surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras. Em primeiro lugar, devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na primeira língua dos surdos (língua de sinais), consequentemente terão o arcabouço linguístico necessário para aprender a Língua Portuguesa, neste caso, como uma segunda língua.

Sánchez (1990) declara que:

[...] só a língua de sinais é capaz de desenvolver o centro cerebral da linguagem nos surdos, o que significa dar a eles reais possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, ou seja, torná-los efetivamente pessoas idênticas às ouvintes, só que falando em outra língua (SÁNCHEZ, 1990, p. 32).

Desse modo, o bilinguismo busca a construção de uma pedagogia que se apoie na diferença surda dentro do processo educacional. Trata-se da desconstrução de conceitos enraizados, há anos, sobre a surdez e a deficiência auditiva, construídos socialmente ao longo da história.

Algumas instituições escolares que atendem alunos surdos disseminam um discurso de prática bilíngue totalmente equivocado, quando, na verdade, são espaços oralistas, os quais simplesmente permitem que os surdos usem a LIBRAS (Quadros, 2006).

Entende-se, então, que uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Porém, isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem em conjunto. Destarte,

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para quem sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes a surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GOES, 1996, p. 38).

A autora observa, pois, de forma bastante adequada, as condições sociais intrínsecas ao desenvolvimento da criança surda, considerando que a partir da língua de sinais essa criança terá melhores possibilidades de comunicação e interação social.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, Quadros (2004) aponta que a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Para ela, tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a língua de sinais.

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser ao mesmo tempo, uma es-

cola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver uma língua (QUADROS, 1997, p. 32).

Contudo, a proposta bilíngue deve considerar a situação de que a maioria das crianças surdas que chegam às escolas são filhos de pais ouvintes e a presença de surdos adultos como seus principais interlocutores e/ou professores apresenta grandes vantagens nesse processo, pois a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence a sua comunidade cultural, social e linguística. Assim, ela inicia a aquisição de sua língua natural garantindo, possivelmente, o sucesso da proposta bilíngue. Nesses moldes a escola será o ambiente que oportunizará o desenvolvimento da linguagem dessa criança.

Educação e surdez

Apesar da inclusão passar a ser um importante fundamento no delineamento do projeto educacional, observamos, durante a década de 1990 e na primeira metade da década de 2000, a convivência de iniciativas inclusivas (de inserção do estudante com deficiência no ensino comum, mas com o auxílio de apoio especializado) com a manutenção de classes ou escolas especiais, em todo o país. Tal coexistência foi observada, ainda que a maior parte do direcionamento da educação dos estudantes com deficiência tenha sido efetivada por meio da sua inserção no ensino regular.

Nesse sentido, a escola inclusiva ou não, deve ter “um compromisso com as mudanças sociais, com o aprimoramento das relações entre os concidadãos, com o cuidado e respeito em relação ao mundo físico e aos bens culturais que nos circundam” (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 7). Sendo assim, as pessoas devem interagir com situações-problema concretas do cotidiano escolar, assim como no lazer e no trabalho, tornando-se “produtos e produtores dessa interação” (CIAMPA, 2004).

Em relação aos direitos e deveres da pessoa com deficiência, a Constituição da República Federativa do Brasil

(1988, cap. II, artigo 22, XIII, p. 36), assegura a cidadania a todos, sem distinção. Desta forma, é possível incluir as pessoas surdas como cidadãos brasileiros, sujeitos de direitos e deveres igualitários, como qualquer outro cidadão. A Constituição Federal (1988, cap. II, artigo 24, XIV, p. 38) também garante a proteção/integração social das pessoas com deficiência. Esta Constituição (1988, cap. III, artigo 208, III, p. 142) assegura assim o “atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo o seu direito à escolarização.

Sobre as normativas legais estabelecidas pela justiça brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, cap. I, artigo 11, § 1º, p. 3) aponta que “[...] a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”, no que se refere ao Direito à Vida e à Saúde.

Referindo-se à educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, cap. IV, artigo 53, III, p. 10), assim como na Constituição de 1988, vê-se a garantia do AEE – “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na LDB-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2002, cap. V, artigos 58, 59 e 60, do §1º ao 3º, 59, do I ao V, e 60, no parágrafo único, p. 17-18) estão declaradas certas leis que asseguram um espaço “ideal” aos portadores de deficiência. São leis que garantem o acesso destas pessoas a ambientes escolares, usufruindo de todas as possibilidades que possam lhes garantir um desenvolvimento pleno em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Mantoan (2006), a Constituição de 1988 foi um avanço significativo para a educação escolar de pessoas com deficiência, pois elegera como fundamentos da república a cidadania e a dignidade humana, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação (BRASIL, 2002, p. 6). A autora ainda destaca que:

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve

atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. (MANTOAN, 2006 p. 36)

Figueiredo (2006) também enfatiza a importância da interação professor/aluno, aluno/aluno, em um ambiente de atenção às diferenças, a partir de um contexto efetivamente acolhedor, de atenção às diferenças, como sendo de tamanha importância que sua interdição poderia provocar limitações ao desenvolvimento, sobretudo, do processo de ensino-aprendizagem de crianças.

A ideia de escola inclusiva teve início com a abertura de suas portas para receber os que estão fora dela, os excluídos. Porém, ao contrário do que está previsto em lei, o sujeito surdo está totalmente alheio a esta realidade, pois a escola não está preparada para recebê-lo, tampouco os professores têm conhecimento suficiente para mediar e/ou conduzir os saberes que lhe são de direito, além do material didático disponível na escola, que não é pensado para atender a tais diferenças. Enfim, os surdos estão na escola, porém conquistando pouco ou nenhum progresso escolar (BUENO, 1999; GÓES, 1994).

De acordo com Omote (1994), a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social, na medida em que este interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

Método de análise

A partir da questão central de pesquisa e dos objetivos propostos, foi necessário focalizar o contexto escolar, buscando os dados regulares e os singulares manifestados pelos sujeitos envolvidos.

O enfoque adotado nesta pesquisa é, então, de ordem qualitativa – interpretativa, por centrar-se na produção de interpretações de dados contextualizados e por ser o método que mais responde à abordagem teórico-epistemológica adotada. Desse modo, de acordo com Sampieri (2006, p. 15),

a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente os detalhes e às experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade.

Selecionou-se, como sujeitos da pesquisa, pais e professores, que foram entrevistados com o objetivo de levantar os espaços e funções da escrita no contexto familiar e escolar de cada um, na tentativa de reconhecer como e para que usam a escrita, como possíveis dados de interferência no processo de apropriação da escrita pelas crianças surdas em questão.

Trata-se, portanto de vozes que estão, totalmente, envolvidos na escolarização de dois alunos surdos, em processo de alfabetização, matriculados em turmas da primeira fase⁶ do ensino regular, em uma escola pública, situada no interior do estado de Mato Grosso.

Sobre os alunos, seguem algumas informações⁷ que facilitarão e/ou auxiliarão na compreensão do estudo.

Allan é o nome fictício dado a uma criança do sexo masculino, de oito anos de idade, matriculado na 3ª fase do primeiro ciclo e filho de pais ouvintes. De acordo com o relato obtido por meio da mãe⁸, Allan nasceu surdo, porém os exames foram confirmados aos 10 meses de vida pelo BERA. Foi diagnosticado com surdez neurossensorial profunda, bilateral, de etiologia, possivelmente, congênita.

O nome escolhido para indicar o outro participante desta pesquisa é Sara, uma garota com surdez neurossensorial bilateral profunda (diagnosticada pelo BERA), com seis anos de idade, matriculada na rede pública de ensino - cursando a 1ª fase do primeiro ciclo (início do período de alfabetização). De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, admite-se a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

Sara não convive com os pais biológicos, na verdade nunca conviveu. Nasceu precocemente, ao sexto mês de gestação, apresentando um quadro clínico desanimador e com poucas expectativas de sobrevivência.

De acordo com os responsáveis por Sara, “Ela nasceu pequeninha, quase morreu. Ela não escuta, pois, seu ouvido não estava formado. Não escuta nada, nada... Quase morreu ao nascer” (Responsável por Sara, em entrevista, 17/04/2013).

São citados aqui os responsáveis, pois é com eles que Sara vive desde seu nascimento. “Ela desde que nasceu mora conosco, na verdade, não é nossa filha, somos padrinhos dela”.

Quadro 1- Caracterização dos docentes envolvidos.
Professores regentes/sala de aula
Professores AEE⁹

Professora:	Prof. ^a M (Allan)	Prof. ^a L (Sara)	Prof. ^a V (AEE)	Prof. ^a T (AEE)
Formação acadêmica	Pedagogia; Esp. em psicopedagogia (cursando).	Pedagogia; Esp. em Língua Brasileira de Sinais (cursando).	Pedagogia; Esp. em Lazer e Recreação; Esp. em Educação Especial.	Pedagogia; Esp. Em Psicopedagogia (cursando).
Situação funcional	Efetiva	Contratada	Efetiva	Efetiva
Idade	42 anos	Não informada	47 anos	37 anos
Experiência no magistério	Desde 2010 (03 anos)	Desde o início de 2013 (Primeiro ano)	Desde 1983 (30 anos).	Desde 2006 (07 anos)
Local onde iniciou a carreira profissional	Escola Estadual Professora Renilda Silva Moraes (Rondonópolis-MT)	Escola Estadual Professora Renilda Silva Moraes (Rondonópolis-MT)	Escola Municipal de Arenópolis - PR	Escola Estadual José Guilherme (Campinápolis - MT)
Tempo de experiência no ensino de surdos	1ª experiência	1ª experiência	20 anos (1993)	1ª experiência
Número de pessoas surdas que interage	01 (Allan)	01 (Sara)	08 alunos regulares, além de ex-alunos e conhecidos, por volta de 30 surdos.	03 alunos
Abordagem educacional utilizada	Oralismo e o Bimodalismo	Bimodalismo e LIBRAS	Bimodalismo	Todos os meios possíveis de comunicação com ênfase na LIBRAS.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 - Caracterização dos pais ou família extensa

Informantes:	Mãe de Allan	Padrinhos de Sara
Idade:	28 anos	43 e 48 anos
Escolaridade	Ensino Médio (completo)	Ensino Fundamental (incompleto)
Profissão:	Apoio Administrativo	Comerciantes
Quantidade de filhos:	Somente Allan (01)	03 filhos
Filhos surdos:	Allan	Somente Sara

Fonte: Dados da pesquisa.

Resultados e discussão

Sobre a inclusão, tendo em vista a discussão acerca das representações sobre a surdez e os surdos, acredita-se ser pertinente e/ou interessante problematizar as formações discursivas que atravessam a escolarização dos surdos a partir da voz do professor, o mediador dos saberes do espaço escolar, e dos pais. O intuito é debater e/ou examinar possíveis questões que constituem o surdo enquanto sujeito pedagógico, incluso ou não na escola regular.

No entanto, no caso de Allan e Sara, uma das questões mais inquietantes neste estudo concentra-se na dificuldade em se estabelecer comunicação no espaço da sala de aula, pois, tanto os colegas, quanto os professores, demonstraram certa ansiedade em relação ao contato com o outro (criança surda).

Os desafios são diários, a dificuldade é constante e os recursos oferecidos para que tal situação seja desconstruída apresentam-se, aparentemente, distantes de concretização. De acordo com o relato das professoras em sala de aula regular, é possível evidenciar tais fatos.

Veja-se, pois, o que diz a professora de Allan:

Eu não domino a língua de sinais. A família do Allan¹⁰ não permite o uso de Libras na escola, na verdade a família tem o desejo de vê-lo falando como as outras crianças. Como ele é implantado, eu me comunico com ele através da fala, mas as vezes ele não entende, esse é o problema (Professora M – Entrevista, 17/04/2013).

Entretanto, a professora de Sara, sobre a comunicação em sala de aula, assim relatou:

Eu sou apaixonada pela língua de sinais, além da disciplina ofertada na graduação, já participei de dois cursos de Libras, (básico e intermediário) e agora estou cursando uma especialização em Libras e braile. Como ela não conhece, ainda, a Libras, temos alguns desencontros de comunicação, mas estou trabalhando muito a Libras com ela, tenho certeza que em breve, juntas, desconstruiremos esta barreira (Professora L – Entrevista, 22/04/2013).

No espaço AEE, as professoras também enfrentam algumas dificuldades em relação à comunicação com as crianças em questão, porém, por se tratar de um atendimento individual e/ou direcionado, as dificuldades específicas da criança tornam-se menos perceptíveis e de outra ordem.

Assim, então, declarou uma das professoras do espaço AEE:

Eu utilizo diferentes formas de comunicação, Libras, gestos contextualizados e oralidade. Tento, na verdade, estabelecer comunicação. Inclusive, já conversei com os pais sobre as diferentes maneiras de se estabelecer comunicação. Acredito que entenderam meu recado, e respeitam meu trabalho (Professora T- Entrevista, 23/04/2013).

Igualmente, a professora V (AEE) afirma, categoricamente:

Eu trabalho a partir da Libras, acredito na filosofia bilíngue e posso, inclusive, mostrar os resultados dos meus alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem através da língua de sinais. Inclusive, este ano não estou mais trabalhando com (Allan), pois os pais não aceitam o ensino da Libras, o que é uma pena. Por esse motivo, está sem interprete de Libras, tem apresentado bastante dificuldades na execução das tarefas escolares, enfim, privado de estabelecer comunicação através da sua língua natural. Agora no caso de (Sara), tanto eu, quanto a professora T, estamos concentradas no ensino da Libras, e ela, vem respondendo

muito bem, uma pena que os pais ainda não procuraram aprender a Libras, isso facilitaria ainda mais o aprendizado dela (Professora V – Entrevista, 06/05/2013).

Portanto, os aspectos que movem a comunicação escolar em função de crianças com surdez apontam questões que merecem reflexão. Não basta ser uma escola inclusiva para surdos, de acordo com Dorziat (2006), é necessário buscar meios que facilitem tanto a participação quanto a aprendizagem desses sujeitos. Assim, os professores, incluindo os da sala de aula regular, devem conhecer e usar a Língua de sinais e, principalmente, conhecer o sujeito surdo de forma integral, a fim de lhe proporcionar um ambiente o mais natural possível, de modo que possa sentir-se incluso. Para que essa harmonia possa acontecer, é importante que os docentes trabalhem em conjunto, suprimindo as necessidades uns dos outros.

Outra questão, que merece destaque, está vinculada a uma avaliação pessoal da prática, com a qual os professores, durante a entrevista, contribuíram, relatando suas experiências pessoais em relação ao ensino da escrita para surdos. Essas falas reúnem aspectos direcionados às metodologias utilizadas, planejamento das atividades e, principalmente, sobre os limites e possibilidades para o ensino de surdos.

Desse modo, foram obtidas as seguintes declarações das professoras de Allan e Sara, respectivamente:

Estou ainda, à procura desses artifícios... A professora V (AEE), que é uma professora aqui na escola que já tem bastante experiência no ensino de surdos, sempre pede pra que, se caso surgir alguma dificuldade, a procure, pois no ano passado foi ela que trabalhou com o (Allan). Então, eu sempre vou até lá, procuro o que ela está trabalhando, ou alguma sugestão. Só que você¹¹ que está observando em sala, não se iluda, ele não é aquela criança que você está vendo lá, pelo contrário, ele levanta demais do lugar, não presta atenção na aula, ele quer brincar o tempo todo, quer chamar atenção dos colegas. *Oi, estou fazendo palhaçada para me observarem!*¹² Ele nunca vai ao cesto de lixo apontar um lápis andando normalmente, ele vai

fazendo gracinha, correndo, aliás, isso acontece também quando quer ir ao banheiro ou beber água, sempre querendo chamar atenção. Ele se dispersa muito.... No entanto, com você lá, ele mudou totalmente, ele pediu até para ler a bíblia, ele nunca pediu pra fazer aquilo, ele queria passar uma imagem de que está em um ambiente escolar e que está aprendendo. Só que ele não é assim. Isso pra você ver o quanto ele é esperto! Só que assim, eu também estou conhecendo o (Allan), tento dialogar com a mãe, quero muito conversar com a fonoaudióloga dele também, converso com a professora T (AEE) que o atende na sala de recursos, e percebo que, inclusive lá, ele é do mesmo jeito, inquieto. E sempre quando tento ensinar uma atividade para ele me responde: *Não sei, não sei.... Ou seja, não quer tentar aprender.* O que observo é que ele sempre quer que o professor mostre a resposta e ele só copie. Eu não sei se essa é uma prática advinda da escola que ele estudava antes, se é uma prática da família. Esses dias eu coloquei até um recadinho em uma das atividades para casa: *"A tarefa é para o (Allan) e não para outra pessoa"*. Porém, parei e observei, e me parece que o (Allan) não apresenta um jeito específico de escrever, ele se apresenta com diferentes formas de escrita, que às vezes dá a impressão de que a produção escrita tenha sido feita por outra pessoa. A mãe também já observou e está trabalhando para corrigir tal questão. Uma escrita meio deitadinha que não é muito comum em sua prática escrita diária. Por isso, achei que havia outra pessoa fazendo sua tarefa. Toda criança tende a ser meio preguiçosa pra estudar mesmo, e como ele acha que tudo a mamãe faz por ele em casa, porque até o simples fato de trazer a mochila para escola, é desnecessário *'coitadinho do meu filho vou levar pra ele'*, está prejudicando, porque ele tem que saber o que levar, a organização dele. Então, tudo isso interfere nos estudos. Ele pode vir a pensar que por conta da deficiência, seria um coitadinho, mas ele tem a possibilidade de aprender. Porque, se foi implantado um aparelho, ele tem que aprender a ouvir, e pra que possa ouvir, para entender o outro, é preciso desconectar das outras coisas. Daí a gente percebe que isso ele não tem em sala. Como é possível aprender se não para pra entender os ensinamentos do professor? (Professora M- Entrevista, 17/04/2013)

Eu tenho muito que avançar, eu estou começando agora, é a primeira turma que eu ensino, é meu primeiro contato com alunos surdos, mas quero muito aprender. Já fiz cursos de Libras, porém, nenhum contato com surdos. Estou cursando a pós em Libras, (quatro anos de curso). Tenho muita vontade em trabalhar com o ensino de surdos, mas tenho muito em aprender. Porém, sobre o modo mais adequado para o ensino da escrita, fico me perguntando diariamente. Como aprender escrever sem o som? Como entender uma história, um texto? Infelizmente, ainda não tenho respostas, mas quero tentar para que, até o final do ano (2013), ela, (Sara), consiga, pelo menos, entender algumas palavras simples e relacioná-las aos sinais. Em minha opinião, a escola não é inclusiva, o professor que é inclusivo. Pois, se o professor não quiser, não propõe nem desenvolve nada com aquele aluno. No caso dela, só reconhece que o sino do lanche bateu, porque ela vê todo mundo correndo, não tem nenhuma luz, ou algum elemento de comunicação para surdos que a ajude em sua independência. A falta de acessibilidade na escola, bem como a questão pedagógica, em minha opinião, ainda é muito falha. É muito da iniciativa do professor, que compra material, jogos, algo que facilite e melhore tanto o ensino, quanto a interação/comunicação na sala de aula (Professora L- Entrevista, 22/04/2013).

O que se apreende desses depoimentos é que a voz do professor é fundamental para que algo possa ser pensado e/ou repensado em relação à escolarização de surdos. O ensino inclusivo e/ou a escola inclusiva vive, em seu interior, as contradições das relações de poder, que determinam os papéis sociais e a conduta, tanto de alunos como de pais e profissionais, reproduzindo ou enfatizando erroneamente as diferenças que são vistas de forma prejudicial, quando supervalorizam a hierarquia, a burocracia e a rigidez disciplinar, tornando-se controladora da essência pedagógica.

De acordo com a professora "M", do AEE, trata-se de um exercício diário de aprendizagem, afirmando, absolutamente, que existem possibilidades para um ensino efetivamente positivo, porém vagaroso, respeitando as dificuldades da criança em compreender os conteúdos propostos e as dificuldades do professor em compreen-

der o novo. Com essa ação, é possível desenvolver metodologias que, de fato, venham ao encontro das necessidades da criança.

Por outro lado, para a professora “L”, o desconhecido esclarece e/ou evidencia um ensino deficiente, com poucas ou nenhuma possibilidade de progresso, afastando as possibilidades e potencializando as dificuldades.

Posto isso, a proposta de inclusão defende uma escola que volte seu olhar para a criança como um todo, respeitando os três níveis de desenvolvimento, isto é, o acadêmico, o sócio emocional e o pessoal, de forma a oportunizar à criança uma educação de qualidade (CORREIA, 1997).

Entretanto, sobre a capacitação dos professores é reservada uma atenção especial neste estudo no que se refere ao ensino especial. Observa-se que os professores da sala de aula não se consideram capacitados para atender pessoas com deficiência, sendo, com isso, motivados a buscar especializações que, imaginariamente, darão conta de toda a diversidade dos alunos, pois a capacitação eminente trata da forma como lidar com a diversidade em sala de aula e não, especificamente, com as deficiências num âmbito geral (TESSARO, 2005). Por outro lado, quando se sentem em apuros durante a ministração das aulas, solicitam, na escola mesmo, a ajuda de quem trabalha especificamente com os alunos com deficiência, como foi visto no depoimento da professora M.

Não se deve esquecer, também, das riquezas concentradas no diálogo entre pais e professores. Sobre isso, as professoras disseram:

Eu converso muito com eles, mostro os materiais que estou usando com ela, mostro o caderno para que eles entendam como estou conduzindo o trabalho. Procuro sempre mostrar o desenvolvimento dela (Professora L – Entrevista, 22/04/2013)

Eu tenho essa preocupação sim, principalmente de como os pais utilizam a linguagem em casa, porém o tempo de conversa é fragmentado. Mas a mãe dele (Allan) é muito presente, con-

versamos sempre que possível, sobre o desenvolvimento diário dele. Conversamos muito a respeito do desenrolar da fala, porém, algumas vezes, me preocupo, pelo fato de achar que ele não esteja ouvindo, e comento com a mãe sobre isso também. Enfim, estamos, sempre que possível, trocando figurinhas (Professora M – Entrevista, 17/04/2013).

De toda essa experiência, entende-se que as respostas para as questões do desenvolvimento escolar da criança devem ser procuradas fora da criança, no meio social, nas relações que ela cria. Os adultos e, em primeiro lugar os pais, têm um papel determinante no desenvolvimento da criança (GOLDFELD, 2002). A contribuição dos pais, no contato diário com os professores e/ou a escola, facilitará grandemente o aprendizado, afinal, os pais são as pessoas que cuidam da criança e que exercem, ou deveriam exercer, o papel de mediadores entre as pessoas com quem ela não convive intensamente.

Entretanto, o trabalho desenvolvido pela escola, de acordo com a mãe de Allan, está aquém das expectativas:

Eu acho que a minha expectativa é bem maior do que a escola possa me oferecer, porque na minha vontade eu queria alguém acompanhando ele para trabalhar a fala, mas eu não consigo, então é bem maior que a escola pode. Mas a escola tem me ajudado muito, é um processo necessário, mas é muito bom também. Alguém que o acompanhasse é o que eu mais queria, eu até conversei com a C13 sobre um intérprete para trabalhar a fala com ele, porque eu sei a dificuldade que ele está tendo e eu quero correr atrás (Mãe de Allan – Entrevista, Abril/2013).

É possível, por meio dessa fala, identificar questões que realmente merecem destaque. Primeiramente, o fato da dificuldade em aprender os conteúdos propostos. Em seguida, é importante ressaltar a ausência de um profissional, além das professoras do AEE, que possa auxiliá-lo, o que vem contribuindo de forma negativa para o percurso escolar da criança. Porém, observa-se que a mãe também se contradiz totalmente, obviamente pela falta de conhecimento sobre o assunto. Ela solicita, junto à direção da escola, um intérprete de Libras, mas

que o auxílie, não na comunicação gestual, e sim na apropriação da fala.

Por outro lado, a ação dessa mãe denota o quanto o brasileiro ainda busca soluções caseiras para questões amparadas legalmente. Assim, mesmo com a escolha dos pais pelo (IC) como suporte tecnológico para a aquisição da audição, este ainda não o está favorecendo na captação do som, gerando, na família, certos conflitos sobre o uso e o não uso da língua de sinais.

Quanto à realidade de Sara, a respeito da escola, seus pais revelam as palavras abaixo:

Nós temos muita expectativa com essa escola, tanto é que eu fiquei de madrugada na fila para conseguir a vaga. A mãe da T14, que também é surda e muda, me falou muito bem da escola. A escola está sendo muito bom pra ela, (Sara) era muito agitada, agora ela está bem mais calma, mais tranquila. Eu quero muito que ela aprenda Libras e, mais adiante, com a ajuda do intérprete, ela poderá aprender bem melhor (Madrinha de Sara, Abril/2013).

Tomando por base o trabalho educacional para com o sujeito surdo, observa-se que a dificuldade maior ao lidar com a questão da linguagem continua a repousar em uma compreensão limitada a respeito da comunicação gestual e de sua importância para com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A educação das pessoas com surdez aponta não só as questões referentes aos seus limites e possibilidades, bem como aos preconceitos existentes da sociedade para com elas. Além do mais, os sujeitos surdos enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas.

De acordo com Souza & Góes (1999), na escola inclusiva o aluno surdo é sempre visto como um sujeito incompleto, porque, muitas vezes, não encontra nenhum outro com quem possa se identificar, deparando-se com o preconceito ou com o sentimento de pena por parte dos ouvintes, além de não constituir comunicação.

Algumas considerações

Sobre o conceito de surdez, é importante situar Skliar (1998, p.13), que a define como “uma diferença construída histórica e socialmente, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e representações compartilhadas entre os surdos”. Assim sendo, a compreensão sobre surdez ultrapassa os limites biológicos para ser entendida de forma ampla, histórica e social, não a partir de uma visão unidirecional, mas de uma visão que contemple olhares múltiplos sobre vários aspectos, buscando uma compreensão capaz de representar, de forma mais abrangente, os seus significados em diferentes momentos históricos e conjunturais.

Nessa perspectiva, a pesquisa focalizou as experiências de uma escola pública regular, concentrando-se nas produções iniciais de escrita de crianças surdas. Assim, a despeito do muito que se tem a fazer, nos limites deste estudo foi possível alcançar os objetivos inicialmente traçados e responder às questões que definiram as ações empreendidas nesta investigação.

Vale ressaltar que um dos aspectos mais importantes deste estudo se situa na grande dificuldade e insegurança dos professores em trabalhar com alunos surdos: os profissionais, muitas vezes, relatam terem dúvidas se realmente estão conseguindo ensinar e se o surdo realmente está aprendendo. Outrossim, parece haver uma tendência dos professores em desenvolver práticas de ensino e aprendizagem centralizados no que avaliam ser as principais dificuldades do indivíduo surdo: compreensão e produção de sentidos (seja na linguagem oral, na língua de sinais, seja na escrita), aquisição de vocabulário e aquisição da gramática do Português na modalidade escrita.

Deste modo, os encontros e desencontros que permeiam o dito fracasso escolar, sobretudo na alfabetização, registram a necessidade de novas descobertas no campo da educação, as quais conduzirão a diferentes caminhos e possibilidades. Assim, consciente de seu papel, o docente pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da lingua-

gem, cuja prática pedagógica se apresente em forma de propostas de jogos e/ou atividades que permitam à criança pensar e dialogar sobre a linguagem.

Notas

1 O INES, sediado no Rio de Janeiro, é uma instituição educacional de referência na área da surdez. É a primeira escola brasileira criada para o atendimento de alunos surdos. A história do INES representa a história da educação dos surdos no Brasil.

2 Método de educação da audição e linguagem que, a partir da estimulação da motricidade, da afetividade e de todos os canais sensoriais, inclusive e, sobretudo, o canal auditivo, com o objetivo de criar condições para que a expressão oral aconteça através de uma fala o mais natural possível.

3 O método Perdoncini e/ou audiofonatório foi criado pelo linguista francês, doutor e professor Guy Perdoncini, na década de sessenta. Esse método foi trazido para o Brasil e adaptado à Língua Portuguesa pela professora linguista Alpia Couto, presidente da AIPEDA – Associação Internacional Guy Perdoncini, para o Estudo e Pesquisa da Deficiência Auditiva. Segue a abordagem unissensorial, buscando, por meio de resíduos auditivos, chegar à aquisição da linguagem.

4 Método Aural, desenvolvido por Sanders (USA, 1971), utiliza a abordagem multissensorial, privilegiando a visão e a audição no processo comunicativo. Enfoca o aspecto contextual da comunicação, utilizando a redundância do discurso como um aliado no início do processo de reabilitação. Este método estimula o treinamento auditivo e a comunicação visual.

5 Método Acupédico, desenvolvido por Pollack (USA, 1964). Trata-se de uma abordagem que utiliza “somente a pista auditiva na educação do D. A. Esse método tem como objetivo integrar a audição à personalidade da criança”. (RABELO, 1992, p. 17).

6 Escola organizada em ciclo de aprendizagem

7 Dados da pesquisa obtidos em entrevista com a mãe de Allan e os padrinhos de Sara (Abril/2013).

8 O pai de Allan foi contatado, mas por motivo de trabalho, não pode comparecer à entrevista.

9 Atendimento Educacional Especializado (AEE).

10 Nome fictício utilizado para preservar a identidade da criança.

11 Referindo-se ao pesquisador.

12 Referindo-se a Allan.

13 Referindo-se à direção da escola.

14 Referindo-se a uma aluna (surda) veterana, da escola em questão.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Estatuto (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasil. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. LDB (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil. Brasília, DF, 2002.

BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações**. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) *Formação de educadores e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, 1999.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 1997.

COUTO, A. **Como Posso Falar. Aprendizagem da Língua Portuguesa Pelo Deficiente Auditivo**. Rio de Janeiro: Texto, 1991.

DORZIAT, A. **A inclusão escolar de Surdos: Um olhar sobre o currículo**. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, maio de 2006. Vitória ES: UFES, 2006. CDROM ISBN 85-99643-03-07.

DORZIAT, A. **A inclusão escolar de Surdos: Um olhar sobre o currículo**. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, maio de 2006. Vitória ES: UFES, 2006. CDROM ISBN 85-99643-03-07.

FELIPE, T. **A Escola inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos**. Revista Espaço Ines. Rio de Janeiro. n. 7, jan./ jun. 1997.

FELIPE, T. A; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto: curso básico**, livro do professor instrutor – Brasília: Programa ... memória utilizando a realidade aumentada para o processo de ensino-aprendizagem de deficientes auditivos ou surdos - 2000.

FERNANDES, S. **Práticas de Letramento no contexto da educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERNANDES, S. **Práticas de Letramento no contexto da educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

GÓES, M. C. R. de. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. Livre-Docência em Psicologia Educacional. UNICAMP, 1994.

GÓES, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: OLIVEIRA, M, K, SOUZA, D, T; REGO, T. C. (Org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95 – 114.

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

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997. (6ª edição 2002)

NOGUEIRA, M. M. A. **Espaços de diferenças. Estudo de caso da interação professor ouvinte e pre-escolares surdos em duas alternativas metodológicas**. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 1994.

OMOTE, S. **Deficiência e Não deficiência:** Recortes do Mesmo Tecido. (Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. n. 1, n. 2, p. 65 – 73) 1994.

QUADROS, R. (Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 21, jun. 2008)

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

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira.** Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed; 2004.

RABELO, A. S. **Minha cartilha sinalizada.** Rio de Janeiro – RJ: Enelivros, 1992.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1989.

SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas: Ceprosord impresion, 1990.

SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999

SKLIAR, C. **A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua.** In: LODI, A .B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002

STROBEL, K.L. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 13 de junho de 2017.

Aceito em 19 de agosto de 2017.

