



1290003140



FE

TCC/UNICAMP P8361

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Vanessa Paula Portioli

**A Inclusão de alunos Surdos e a Formação do Professor:
Um estudo de caso**

Campinas
2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

200712452

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Vanessa Paula Portioli

**A Inclusão de alunos surdos e a Formação do Professor:
Um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado á Faculdade de Educação da
UNICAMP, para a obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia, sob
orientação da Profa. Dra Zilda Maria
Gesueli O. da Paz

**Campinas
2006**

UNIDADE:	F.E.
Nº CHAMADA:	700110107
	P836i
V:	EX:
TOMBO:	3140
PROC.:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	27/03/07
Nº CPD:	105522

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Portioli, Vanessa Paula.
P836i A inclusão de alunos surdos e a formação do professor : um estudo
de caso / Vanessa Paula Portioli. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Zilda Maria Gesuei de Oliveira Paz.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Surdez. 2. Formação de professores. 3. Inclusão escolar. 4. Educação
especial. I. Paz, Zilda Maria Gesuei de Oliveira. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-769-BFE

Dedicatória

Aos meus pais, pelo infinito amor, compreensão e incentivo a cada desafio. Por compartilharem comigo minhas angústias e conquistas nos diferentes momentos de minha vida. Pela confiança, dedicação e por tudo que me ensinaram e aprendemos juntos. Por vocês me darem força, coragem e amor que guia a minha vida, por encantarem minha vida com beijos, abraços e palavras de conforto.

Muito obrigada por me acolherem nos seus braços, sensação sem igual de absoluto amparo e apoio incondicional. Minha eterna gratidão pelo amor que nos une.

Vocês são meu alicerce, muito obrigada por nunca terem medido esforços para que eu chegasse até aqui!

Eu amo vocês

Agradecimentos

Primeiramente á Deus, por todas as maravilhas que realizou em minha vida.

Aos meus pais Maria Aparecida e Luiz Fernando, pelo amor e compreensão.

Ao meu irmão Fábio, por ser simplesmente meu irmão e pela grande paciência.

A todos meus familiares, pela confiança e incentivo.

À Profª Drª Zilda Maria G. de O. da Paz pela preciosa orientação, dedicação e aprendizado durante os 3 anos em que estive no CEPRE/ FCM/ UNICAMP.

À Profª Drª Roseli Cação Fontana pelas orientações de estágio, das quais resultou a presente pesquisa.

A todos os funcionários do CEPRE/ FCM/UNICAMP, pelo carinho

Às aprimorandas com quem trabalhei Juliane, Lia e Elisângela, pela troca de experiências, aprendizado, apoio e carinho.

À todas as crianças do programa Linguagem e Surdez, por sempre me fazerem rir e crescer profissionalmente.

A todos os alunos do curso de Pedagogia, turma 03, pela determinação em compartilhar esse momento.

Às minhas queridas amigas, Valquíria, Tatiana F., Thaís e Veridiana com quem ri, chorei e cresci, por todos os momentos em que estivemos juntas, por tudo que aprendemos juntas, por sempre acreditarem em mim. Amo e admiro vocês!

À escola, a qual realizei a pesquisa, em especial á aluna surda e a professora por me proporcionarem um grande enriquecimento profissional.

A todos muito obrigada!

Assim implorei e a inteligência me foi dada, supliquei e o espírito da sabedoria veio a mim. Eu a preferi aos cetros e tronos, e avaliei a riqueza como um nada ao lado da sabedoria. Não comparei a ela a pedra preciosa, porque todo ouro ao lado dela é apenas um pouco de areia, e porque a prata diante dela será tida como lama. Eu a amei mais do que a saúde e a beleza, e gozei dela mais do que a claridade do sol, porque a claridade que dela emana jamais se extingue.

Ela é um sopro do poder de Deus, uma irradiação límpida da glória do Todo-Poderoso.

Livro da Sabedoria, Cap. 7, versículo 7-10, 25

Resumo:

Este trabalho busca analisar a Política de Inclusão proposta pelo governo e como esta vem sendo implantada, especialmente nas escolas da rede pública de ensino. Trata-se de um estudo de caso, que se caracteriza como pesquisa qualitativa, assumindo como técnica de coleta de dados a observação participante e a análise de conteúdo.

O enfoque da pesquisa está nas dificuldades enfrentadas por um professor de sala de aula da rede regular de ensino com uma aluna surda incluída, suas dúvidas, adaptações e procedimentos utilizados para a alfabetização da mesma, envolvendo as questões de inclusão e a necessidade dos professores receberem formação específica para o trabalho com crianças surdas.

Para se alcançar tal objetivo foi utilizada uma pesquisa de campo realizada entre abril e novembro de 2005 em uma sala de aula inclusiva. Os dados coletados foram divididos em quatro campos que mais me chamaram a atenção durante todo o ano: **o processo de alfabetização, a socialização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), a minha atuação como intérprete na sala de aula e por fim as dificuldades encontradas pelo professor.**

Palavras-chaves: Surdez, Inclusão e Formação Docente

Sumário:

Introdução.....	2
CAPÍTULO 1	
Um pouco da história.....	7
No Brasil.....	11
CAPÍTULO 2	
Integração e Inclusão: duas faces da mesma moeda.....	18
A inclusão perante a lei.....	20
Inclusão: onde estão os surdos na educação.....	25
CAPÍTULO 3	
Metodologia.....	28
Descrição do sujeito.....	29
Descrição da escola.....	29
Descrição da professora.....	30
CAPÍTULO 4	
Uma nova experiência.....	31
O processo de alfabetização.....	33
A socialização da LIBRAS.....	42
Minha atuação como intérprete.....	46
A formação do professor.....	51
Considerações finais.....	57
Referências Bibliográficas.....	61

Introdução

O interesse pelo campo da surdez surgiu em virtude da bolsa trabalho, no qual me encaminharam para trabalhar no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto - CEPRE, localizado na Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Minha participação no CEPRE teve início em abril de 2004 no Programa Infantil: Linguagem e Surdez com crianças surdas de 4 a 7 anos de idade. Durante todo o período de atuação acompanhei, entre outras atividades, a aquisição e o desenvolvimento da leitura e escrita e as dificuldades que as crianças surdas enfrentam durante estas, devido principalmente, à diferença lingüística existente entre elas e a sociedade na qual estão inseridas, sendo alfabetizadas em uma língua que, na maioria das vezes, não dominam.

No decorrer do ano de 2005, o contato com a surdez se intensificou com a realização de um estágio em uma Escola Estadual, no município de Campinas, por solicitação da disciplina, EP159 - Práticas de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação. Para a prática do estágio foi escolhida uma sala regular na qual estava inserida uma aluna surda. Durante 8 meses de estágio nessa sala, de abril a novembro, a política da inclusão pôde ser vivenciada como de fato vem sendo implantada nas escolas, principalmente na esfera pública.

Na escola, durante o estágio, além da interpretação dos conteúdos escolares, procurei auxiliar na produção de leitura e escrita da aluna, o que permitiu uma aproximação das dúvidas e dificuldades encontradas pela professora no processo de alfabetização.

A professora procurava sanar suas dúvidas através de livros ou procurando a ajuda de profissionais da área da surdez para esclarecimentos, junto ao programa de formação continuada oferecida pelo Estado, para apoiar o professor que possui alunos inclusos em suas salas.

Com o término do estágio inúmeros questionamentos surgiram sobre como a Política de Inclusão vem sendo implantada nas escolas e qual a formação/ auxílio que os professores estão recebendo para lidar com inúmeras diferenças em sala de aula, mais especificamente o caso dos alunos surdos.

A atuação em sala de aula, especificamente na área da surdez, suscitou o interesse pela busca de algumas respostas. A partir de então, a pesquisa foi traçada com o objetivo de discutir a proposta de inclusão no contexto de uma escola estadual, acompanhando o processo de uma criança surda inserida no ensino regular fundamental e abordar aspectos da formação do professor que atua na educação inclusiva.

O termo Inclusão chegou nas redes regulares de ensino e vem sendo defendido como uma nova forma de eliminar preconceitos, socializando os excluídos. As relações de inclusão e exclusão fundamentam-se em barreiras físicas e institucionais e não em um processo cultural, social e histórico.

A escola, enquanto aparelho de transmissão de saberes, disciplina para a formação. É uma instituição capaz de moldar as crianças produzindo sujeitos prontos para a dominação política, garantindo sua força de trabalho.

No caso específico da inclusão de alunos surdos, é necessário que haja o reconhecimento da surdez como diferença, sendo esta, uma visão sócio -antropológica, e não como uma patologia, visão clínico- terapêutica, que concebe o surdo como um deficiente auditivo, sendo a surdez um déficit que necessita de um trabalho para suprir essa fala. Esse trabalho é feito através de um treinamento intensivo de reabilitação oral e auditiva, iniciado pelo ensino da linguagem oral, a partir do aprendizado de palavras e depois de frases.

Já a visão sócio- antropológica da surdez, visão esta adotada nesse trabalho, concebe a surdez como uma diferença, como uma experiência visual. As experiências visuais são aquelas que perpassam a visão, que estabelecem relações de olhar. A experiência visual é

físico (encontros, festas...) e mental (sonhos, pensamentos...), como consequência podemos dizer que a cultura é visual. O olhar sobrepõe o som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda. (Quadros, 2005)

“A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; surdez é uma experiência visual, uma identidade múltipla ou multifacetada. A distinção entre diversidade e diferença conduz ao debate sobre o lugar que corresponde aos surdos na educação especial”. (Skliar, 1998, p. 11)

A criança surda tem sido desafiada a aprender conteúdos em uma língua que não domina e o resultado, na maioria das vezes, é o fracasso, o isolamento social e o abandono da escola por parte do aluno. Nesse caso, a política de inclusão que vem sendo implantada se torna falha, pois ao invés de proporcionar a total socialização desses alunos, propicia o abandono e a exclusão dos mesmos em meio ao contexto escolar.

Muitos professores têm incorporado a política de inclusão apenas como lei, nesse caso, somente faz-se cumprir a lei, colocando na mesma sala diversas deficiências, supondo que a convivência por si só provoca sentimentos de cooperação e tolerância mútua entre todos, o que nos aponta um entendimento ainda muito assistencialista sobre as diferenças.

Podemos constatar que o maior fator de dificuldade dos profissionais, no que se refere à surdez, está relacionado com a falta de domínio da língua de sinais o que dificulta a interação com os alunos surdos.

Na tentativa de sanar esse despreparo do professor, o Estado tem promovido cursos de formação continuada, ensinando técnicas, procedimentos e adaptações, que nem sempre são colocados em prática pelas professoras.

Pode-se acreditar que umas das justificativas plausíveis dadas pelas professoras seja a quantidade de alunos dentro de uma sala, o que torna complicado para as mesmas dispensarem atenção para um aluno enquanto o resto da sala fica com o tempo ocioso, além

de outros problemas que têm de ser enfrentados diariamente, o maior deles, como já citado, é o desconhecimento da língua de sinais por parte dos professores.

Os órgãos competentes por garantir a prática da inclusão, pouco têm contribuído para sua efetivação, exige que seja feita, mas não oferecem condições para que isso ocorra com qualidade. Uma hipótese para que essa prática seja garantida seria o investimento financeiro para adaptações escolares, o que não tem sido feito no mesmo ritmo que o ingresso das crianças nas escolas.

Neste sentido, o interesse na inclusão parece referir-se muito mais ao aspecto financeiro, pois o serviço de educação especial, em geral, é muito mais oneroso. A proposta inclusiva ainda se distancia de uma preocupação com a qualidade, com uma escola que atenda a todos, respeitando as especificidades de cada aluno durante o processo de ensino e oferecendo condições para os mesmos de aprenderem e se desenvolverem. Na medida em que se defende o direito à escola para todos deve-se também defender que não se pode tratar de modo igual os diferentes.

“... a política da diferença que nesse discurso é entendida como diversidade, passa a ser uma variante da normalidade. Se diversidade é normal, então não há porque ter escolas para tantas diferenças. Acreditar que a escola para todos será igual para todos, fará com que o surdo seja considerado ouvinte e assim sua diferença seja automaticamente negada.” (Xavier, 2003, p. 71)

A partir das colocações acima, da experiência de estágio e das dúvidas que dela surgiram, iniciei, então, um levantamento bibliográfico sobre o tema da inclusão de surdos em sala de aula regular e todas as conseqüências que a mesma vem acarretando tanto para as próprias crianças surdas como para seus professores.

A seguir farei um pequeno histórico sobre a educação dos surdos já que esta vem sendo marcada pela forte imposição dos ouvintes e hoje não se torna diferente. Neste estudo, também serão abordados aspectos gerais e históricos sobre o processo de inclusão de alunos

na rede regular de ensino, mais especificamente a inclusão do aluno surdo, e a questão da educação bilíngüe que vem sendo muito discutida nos últimos anos.

Essa experiência de participação em uma sala inclusiva suscitou o interesse em analisar, com respaldo teórico, os dados obtidos. Para facilitar a análise dos dados optou-se por dividir todo o registro em quatro campos que mais chamaram a atenção durante todo o ano: **o processo de alfabetização, a socialização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), a minha atuação como intérprete na sala de aula e por fim as dificuldades encontradas pelo professor.**

CAPÍTULO 1

Um pouco da História...

“Retrocedo de época em época até a mais remota antiguidade, mas não encontro paralelo com o que está se passando diante de meus olhos, como o passado deixou de lançar a sua luz sobre o futuro, a mente humana vaguei na escuridão.”

Tocqueville

Para tecer comentários sobre o surdo e a surdez é necessário voltar o olhar para o passado, para compreender como tem sido sua educação ao longo da história. As informações referentes à história da educação dos surdos foram baseadas nos seguintes autores: Sánchez (1990), Lima(a) (2004), Lulkin (2000), Silva (2000) e Xavier (2003).

É importante lembrar que essa é uma história contada por ouvintes.

A cerca de 4.000 anos, os povos egípcios acreditavam serem os surdos sujeitos incapazes de aprender e não - humanos, pois, não utilizavam a fala, e conseqüentemente não se comunicavam pela oralidade.

Entre os anos 2000 a 1500 A.C., no Egito, haviam leis judaicas que tinham como propósito proteger o surdo. No entanto, essas leis reconheciam que o surdo tinha direito apenas à vida e não à educação.

Já na Grécia, os surdos eram considerados pessoas castigadas pelos deuses, por seus pecados e pelo de seus antecessores, eram vistos como seres insensíveis e não dotados de raciocínio assim como outras pessoas com deficiência. Essa crença ancorava-se no fato de que o surdo, por não se comunicar por meio da língua oral, não podia ser visto como humano.

Para Aristóteles existia certa relação entre a surdez congênita e a mudez, mas o filósofo não acreditava que o surdo pudesse falar, assim o considerava não capacitado à fala. Para ele a fala era condição essencial para que os processos cognitivos pudessem se

desenvolver, portanto, para o surdo era impossível a construção de um pensamento. Essa impossibilidade de pensar, por não falar, tornava o surdo um sujeito incapaz de ser educado, pois ele não conseguia se expressar oralmente ou, até mesmo, demonstrar aquilo que sentia.

Durante o Império Romano, os surdos eram vistos da mesma forma que as pessoas com deficiência mental e muitos eram jogados no rio Tiber. O código Justiniano, por exemplo, excluía surdos e mudos dos direitos e obrigações do cidadão e fazia clara diferenciação entre os surdos congênitos e os portadores de surdez adquirida, que sabiam ler e escrever. O código não proibia o casamento, mas sua influência deu origem a lei medieval, que negava ao surdo- mudo congênito esse direito.

Também os romanos acreditavam que os surdos eram privados de toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral. Segundo o código, o surdo de nascimento também não podia ser educado. Foi nessa época que se estabeleceram as primeiras diferenciações dos tipos de surdez: a congênita e a adquirida. A crença de que a pessoa surda era primitiva e não educável persistiu até o século XV.

É somente a partir do século XVI que se encontram os primeiros registros de tentativas de como educar o surdo. Começam a ser relatados casos de preceptores que visavam ensinar o surdo falar, ler e escrever.

Entre eles, Pedro Ponce de León (1520- 1584), monge beneditino espanhol, foi o primeiro professor de surdos da história. Seu trabalho serviu como referência para outros educadores de surdos. O monge dedica a maior parte de sua vida educando surdos filhos de nobres. Ele os ensinou a falar, ler, escrever, a rezar e conhecer a doutrinas do Cristianismo. Desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia, escrita e oralização, e também fundou uma escola de professores surdos.

No século XVIII (1750), o abade francês Charles Michel de L'Épée inicia a instrução formal de duas crianças surdas, obtendo, com esta instrução, um grande sucesso. Seu trabalho

baseava-se na utilização de sinais em um sistema que incorporava a língua falada aos sinais já utilizados por surdos, gerando os “sinais metódicos”, sendo estes, por exemplo, artigos e conjunções sinalizados, o que chamaríamos hoje de Francês sinalizado, esse método visava facilitar a compreensão da estrutura do francês e aproximar o aluno surdo de suas regras orais e escritas. Devido ao êxito obtido com o uso desse sistema, L'Epée transforma sua residência, em 1870, na primeira escola pública para surdos, o “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”, utilizando, no trabalho pedagógico, uma abordagem gestualista.

Contudo, essa não era a realidade vivenciada em todos os países. Se, por um lado, na França difundia-se o método manual para a educação de surdos, por outro, em alguns países da Europa, como Alemanha e Inglaterra, o método oral é que se solidificava.

A utilização dos sinais ainda continuava sendo aceita na educação de surdos, bem como a participação de professores surdos, porém o Oralismo foi ganhando força e veio modificar esse cenário.

Na Itália (Milão), em 1880, aconteceu o Segundo Congresso Mundial sobre a educação de surdos, no qual a utilização simultânea da fala e dos sinais é considerada como uma desvantagem que impedia o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das idéias. Neste congresso, é declarado que o método oral puro deve ser adotado de forma oficial e definitiva.

Nesse sentido, o Congresso de Milão é considerado um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais e também da exclusão radical dos profissionais surdos do ambiente educacional.

Esse Congresso reuniu profissionais ligados à educação de surdos, sendo que dois terços dos 174 congressistas eram Italianos. Os demais eram franceses, suecos, ingleses, alemães, suíços e americanos. Cabe aqui colocar que os surdos não puderam participar da votação. Diante desse cenário, legitima-se o uso da oralidade na educação de surdos sendo

proibido o uso da língua de sinais, a participação de professores surdos nas escolas e até o casamento entre os mesmos.

O Oralismo é uma abordagem educacional que ainda continua sendo utilizada em muitos recintos escolares do mundo e tem como objetivo maior a assimilação da linguagem oral pelo surdo.

Nessa corrente a surdez é concebida como um déficit que deve ser recuperado por meio da estimulação do resíduo auditivo. Tal estimulação viabilizaria o aprendizado da língua oral o que levaria o surdo a integrar-se na comunidade ouvinte, deve-se fazer uma reabilitação do surdo em direção aos padrões de normalidade, tornando-o apto a utilizar a língua oral para integrar-se à sociedade majoritária.

Segundo Sanchez (1990), o Oralismo é considerado uma imposição social de uma maioria lingüística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria lingüística sem expressão diante da comunidade ouvinte, os surdos.

Com a adoção dessa nova corrente, a primeira medida para proibir o uso da língua de sinais no meio educacional foi obrigar os surdos a sentarem sobre suas mãos, retirar as pequenas janelas de vidro das portas da sala de aula para evitar a comunicação, demitir os professores surdos das escolas e institutos.

Tendo por base os fatos históricos acima, focalizaremos os acontecimentos mais relevantes, no trabalho educacional com o surdo no Brasil.

No Brasil...

Tomando por base as referências de Lima (a) (2004), Silva (2003) e a Revista ESPAÇO (1997), constata-se que os trajetos educacionais do surdo no Brasil estão intimamente ligados com a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Ernest Huet, francês, professor de surdos, aluno do Instituto Nacional de Paris, chega ao Rio de Janeiro por volta de 1855 com intenção de abrir uma escola para pessoas surdas, com uma carta de apresentação do Ministro da França, foi ao encontro de D. Pedro II que se mostrou receptivo comprometendo -se a auxiliá-lo.

Foi organizado, então, um estabelecimento escolar para educandos surdos, numa organização social que sequer os reconhecia como cidadãos e com a agravante de ter como responsável uma pessoa surda, isso dificultou o aparecimento de alunos candidatos.

Somente em 1857, por um decreto imperial, determina-se a data de fundação do INES como sendo dia 26 de setembro.

O currículo do Instituto, inicialmente, seguia forte tendência gestualista, tinha como disciplinas: português, aritmética, geografia, história...Porém, seguindo uma orientação mundial, por volta do século XIX até 1960, a orientação oralista predominou na Europa e na América, no Instituto há uma mudança no currículo e as disciplinas passam a ser oferecidas de maneira oral, com o objetivo de “formar indivíduos capazes de exercer seus direitos e deveres”, em 1911, o método oral puro é instituído na escola.

A partir de 1992, com novas pesquisas sobre o bilingüismo é que o currículo do Instituto passa por uma reestruturação pedagógica, com a elaboração de uma nova proposta de ensino baseada na tendência bilíngüe, os alunos e professores também passaram a reivindicar a utilização da LIBRAS em suas aulas.

Mesmo durante o período em que o Instituto se manteve oralista a Língua de sinais, sempre aparece no cotidiano da Instituição, ela nunca deixou de existir, entre alunos e alguns professores, essa comunicação gestual sempre ocorreu.

Do final do século XIX até meados do século XX, o método oral se manteve dominante na educação de surdos. Neste período a língua de sinais foi poucas vezes usada na escola, pois os professores acreditavam que os surdos deveriam, em primeiro lugar, aprender a falar. Como exposto antes, havia a crença de que a fala era a chave não só para o surdo ser alfabetizado, mas também para ser integrado junto com os ouvintes.

A partir dos anos 60, inicia-se uma mudança importante na educação dos surdos como resultado da influência de diferentes fatores. De modo geral, esses fatores relacionam-se a um contexto mais amplo de transformações sociais e políticas. A educação da pessoa surda acompanhou esse movimento através do reconhecimento da língua de sinais, de pesquisas sobre aquisição da linguagem e a tomada de consciência dos educadores do fracasso dos métodos orais.

Portanto, na década de 60, em decorrência da insatisfação com o método oral, o interesse pelos sinais foi despertado novamente, motivado também pelas primeiras pesquisas sobre a Língua Americana de Sinais (ASL).

Willian Stoke, lingüista americano, fez o primeiro manifesto lingüístico a favor da legitimação da língua de sinais como línguas naturais, publicando em 1960 a obra *Sign Language Structure*. Ele estabelece bases para que a língua de sinais seja reconhecida não como um sistema de gestos, mas como um sistema lingüístico estruturado, com o mesmo valor das línguas orais, cumprindo as mesmas funções. A diferença está na modalidade de recepção e produção: viso-gestual na língua de sinais em oposição a oral- auditiva nas línguas orais.

Tendo em vista as tensões, conflitos e opressões que se instauraram na educação dos surdos, assim como, o descontentamento ancorado nos resultados pouco expressivos obtidos com a abordagem oralista é introduzida no Brasil, no final da década de 70, a Comunicação Total.

Segundo Ciccone (1996) citado por Lima (a) (2004), os profissionais que adotam a comunicação total concebem o surdo de maneira diferente dos oralistas: ele não é concebido somente como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser dizimada, mas sim como uma pessoa, sendo a surdez um traço que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo/cognitivo desse sujeito.

A comunicação total, em oposição ao Oralismo, defende o argumento de que apenas a aprendizagem da língua oral não viabiliza o pleno desenvolvimento do surdo. Portanto, passa aceitar o uso de todos os recursos na interação com o sujeito surdo, seja a língua de sinais, língua oral ou códigos manuais, assim como mímica, leitura labial e/ ou leitura - escrita para facilitar a comunicação entre os sujeitos.

Essa filosofia se traduz por completa liberdade de estratégias, que permitem o resgate de comunicação, cabendo à criança surda escolher os recursos mais apropriados a cada situação. No entanto, esses sinais são utilizados apenas como uma “ponte” para a aquisição da língua oral, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da criança através da mesma.

A comunicação total se torna uma via pela qual se inicia a implantação do bilinguismo, pois é através dela que a língua de sinais começa a ser socialmente aceita e utilizada nas instituições de educação de surdos.

O bilinguismo tem sido utilizado por instituições escolares que se propõem tornar acessível ao surdo duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral/escrita.

A educação bilíngüe surge no meio educacional como uma abordagem que visa a aquisição da língua de sinais desde tenra idade pela criança surda, gerando o substrato necessário para a aquisição da segunda língua, o português.

Skliar (1998), diz que uma abordagem educacional bilíngüe não deve considerar somente a necessidade de duas línguas: privilegiar a língua natural, que no caso dos surdos é a língua de sinais e o ensino do português como segunda língua, mas, principalmente, considerar a cultura e identidade surda. A questão da surdez não se restringe somente à questão lingüística, mas, também a questões políticas e sociais que demandam um novo olhar sobre a surdez.

Para a escola bilíngüe não basta apenas aceitar a comunicação pela língua de sinais entre surdos e professores, é preciso uma reestruturação de maneira a considerar a cultura e a identidade surda como partes imprescindíveis do processo educacional. Esta reestruturação afetará a visão que se tem da pessoa surda, a participação da comunidade surda adulta no processo educacional, a postura dos professores ouvintes frente ao aluno surdo, a redefinição dos objetivos e estratégias da avaliação.

Deve-se atentar também, para a cultura na qual a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngüe não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngüe, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Uma proposta bilíngüe deve considerar ainda que a maioria das crianças surdas que chegam às escolas são filhas de pais ouvintes. A criança precisa ter contato com surdos adultos, pois é através desse contato que a língua e a identidade surda serão construídas. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngüe, pois

a criança terá oportunidades de aquisição da língua de sinais e de construir a sua identidade. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngüe.

Deve haver um ambiente próprio dentro da escola para se desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, torna-se possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda terá poucas chances de domínio da língua portuguesa.

Skliar (1998) propõe que a educação bilíngüe para surdos passe a ser definida como uma oposição aos discursos e as práticas clínicas hegemônicas – características de uma educação das últimas décadas – e passe para um reconhecimento político da surdez como diferença.

Esse reconhecimento político assume um valor histórico, cultural e social, pois são entendidos como relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. Assim, existe um conjunto de políticas e representações da normalidade que exercem pressões sobre a linguagem, as identidades e os corpos dos surdos.

“O desafio dentro das políticas educacionais é pensar uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais- espaciais. A surdez não deve ser tratada como deficiência, mas, sim, como uma condição que determina uma diferença cultural envolvendo uma língua própria, cujo desenvolvimento cognitivo do indivíduo privilegia naturalmente as experiências, o fluxo de seu pensamento interior é, então em grande parte estruturado sobre uma organização perceptiva visual”. (Stumpf, 2005, p. 07)

Assim, a educação bilíngüe convida a criar uma pedagogia inovadora, criativa que coloque a língua de sinais no coração do ensino, pois os contextos educacionais atuais não têm proporcionado o desenvolvimento das crianças surdas.

A comunidade surda vem lutando para ser respeitada em sua diferença, como comunidade minoritária com direito a língua e cultura próprias e é neste espaço de discussão que reivindicam esses direitos. O projeto para a educação de surdos segundo os próprios surdos deve sair do discurso e respeitar a diferença dos mesmos e ter apoio legal para realizar

as mudanças. As propostas culminaram no documento “A educação que nós surdos queremos”, (revista da Feneis, 2005, pgs. 25- 30) elaborado durante o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos em 1999, realizado em Porto Alegre. Neste documento estão os anseios dos surdos brasileiros a respeito dos principais pontos que devem envolver uma educação plena e efetiva para este segmento.

Dentre os 147 itens que compõem esse documento, destaco alguns para ilustrar esse trabalho.

- Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do surdo em todas as escolas e classes especiais, já que é expressão da cultura surda.
- Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem a língua de sinais, informações sobre a cultura surda a todos os profissionais que irão trabalhar com surdos
- Que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferentes.
- Garantir a atualização e formação dos professores ouvintes de surdos de modo assegurar a qualidade educacional.
- Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em LIBRAS; Utilizar Língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação; Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo planejamento curricular, disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.

- Rever o papel de profissionais tais como educadores, fonoaudiólogos, assistentes sociais e médicos que atuam junto às escolas especiais, no sentido de que a educação do surdo não seja adotada sob o ponto de vista clínico.
- Discutir a adoção de uma abordagem bilíngüe nas escolas

Entre diversas propostas ele também prevê sobre a formação de professores de surdos enfatizando a aquisição da língua de sinais por parte do professor ouvinte para a instrução dos alunos surdos. No documento, os surdos propõem que seja incluída uma disciplina que informe o que é surdez, o que é uma pessoa surda, sua cultura e língua, nos cursos de graduação como pedagogia, fonoaudiologia, assistente social, sociologia, psicologia, medicina, direito e em todos os cursos que habilitam para a licenciatura em geral: matemática, história, geografia, etc.

A partir do exposto acima sobre a educação reivindicada pelos surdos, podemos fazer uma reflexão sobre como esta vem realmente sendo praticada no contexto da Inclusão proposto pelo governo.

CAPÍTULO 2

Integração e Inclusão: duas faces da mesma moeda

“Não é necessário que o Estado continue se intrometendo nessa questão.
É necessário que cada um possa escolher. Mas ainda estamos longe disso.”
Laborit

As palavras inclusão e integração vêm sendo usadas por muitos autores como sinônimos para referir-se ao direito das crianças com deficiências de freqüentarem as salas de aula da educação regular.

Conforme Werneck, citado por Silva (2003), o sistema de **integração/ mainstreaming** é organizado, a partir do conceito de “corrente principal”, o objetivo dessa corrente é proporcionar ao aluno um ambiente educacional o menos restritivo possível, prevendo a integração do aluno com deficiência na escola regular, mas não dispensando os serviços especiais dentro da própria escola.

A integração escolar tem como objetivo inserir o aluno com deficiência na escola regular, porém, essa escola permanece organizada da mesma forma, sendo que o aluno incluso é quem deverá adaptar-se a ela.

A idéia de integração oculta nas argumentações defendidas pelos documentos que legitimam as práticas pedagógicas nos interiores das escolas tem sido compreendida como um processo que mobiliza esforços dos mais diversificados segmentos sociais, para estabelecer condições que propiciem aos sujeitos considerados diferentes de se inserir na sociedade.

Conceber a integração desses alunos tendo como ponto de referência o simples fato de agrupá-los no mesmo espaço escolar obscurece o fato de que as interações sociais não se

efetivam de forma automática, ou ainda, de que um grupo social, ou sujeitos tendem a se relacionar com pares similares, desviando-se da diferença.

Quanto ao termo **Inclusão**, este questiona o conceito de integração e alega que esse sistema tende para a segregação das pessoas com deficiência pelo fato de tratar-se de um sistema que por admitir uma grande diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem acompanhar a turma no ensino regular, não força a escola a se reestruturar para mantê-los nessa modalidade.

Segundo Souza e Góes (1999), a palavra inclusão é procedente do latim *Includere* - *in* + *claudere*, que significa “enclausurar” ou “fechar por dentro”, esta pode ser compreendida como “ter como membro, conter um elemento secundário ou menor”. Nesse sentido, incluir pode ser concebido como encapsular em um grupo pessoas que antes não faziam parte dele, tornar invisíveis diferenças entre os sujeitos.

No entanto, no sistema de ensino inclusivo, a escola se organiza para atender as especificidades de cada aluno. Sendo assim, teoricamente, o foco da integração é o aluno com deficiência, com uma inserção parcial focalizada nas possibilidades individuais e o foco da inclusão é o sistema de ensino que deve oferecer uma educação de qualidade a todos, com uma inserção total e incondicional, que exige a transformação da escola para adaptar-se as necessidades de cada aluno.

Porém, o que vem ocorrendo é somente uma mudança de nomenclatura, pois na prática, o modo como as crianças com Necessidades Educacionais Especiais¹, especialmente os surdos, vêm sendo inseridas na escola permanece o mesmo, não houve uma efetiva mudança no atendimento a essas crianças.

¹ Uso este termo para manter a fidelidade aos documentos consultados, porém ele não reflete a visão adotada neste trabalho, visão esta baseada na concepção sócio-antropológica da surdez.

Elas continuam sendo inseridas na escola, sem que o professor receba o mínimo de preparo para lidar com sua diferença, sem que a própria escola e sociedade estejam preparadas para receber sua diferença e educá-las respeitando sua cultura e sua língua.

O que precisa ser analisado é a viabilidade dessa inclusão não ocorrer apenas fisicamente, como tem ocorrido na maior parte dos casos, mas de fato reconhecendo cada especificidade no atendimento às diferenças especialmente, no caso dos surdos que são usuários de uma outra língua – a língua de sinais.

Assim, inclusão é uma proposta de um estado ao qual se quer chegar. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Nesse sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional.

Diante dessas definições, principalmente do termo inclusão, definição esta que será utilizada durante todo o trabalho, é que argumentarei a respeito das condições previstas (ou não) em lei para a inserção de alunos surdos no contexto das escolas regulares.

A inclusão perante a lei

De acordo com Lima (a) (2004), a inclusão chega ao contexto brasileiro através da divulgação da Declaração de Salamanca (1994), a qual foi aprovada com base em princípios, políticas e práticas das Necessidades Educativas Especiais. Esse documento inspira-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para que as escolas se transformem em um espaço de “escola para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconhecendo as diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada indivíduo.

No que tange à Inclusão, esse documento sugere a composição de enriquecimento pela diversidade, propondo, então, um novo arranjo pedagógico com diferentes dinâmicas e estratégias de ensino, adaptação ou complementação curricular, modificação e adaptação do meio, além de uma nova organização na estrutura escolar. Dito de outro modo: um sistema escolar flexível, dinâmico, de amplitude variável, que visa atender as diferenças individuais.

O movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a “Educação para Todos”. A declaração de Salamanca ratificou ao longo de seus argumentos, que todas as pessoas tem direito à educação, inclusive milhões de crianças, jovens e adultos excluídos dos sistemas de ensino por conta de necessidades educacionais diferentes da maioria dos estudantes.

O princípio de inclusão conforme idealizado pela Declaração, advoga não só um universo multifacetado de sujeitos, vindos das mais diversificadas condições pessoais, sociais, políticas e culturais, no sistema educacional, mas também proclama a necessidade de modificação estrutural na escola que se apresenta para receber esses alunos.

Se por um lado, a declaração assegura o propósito de educação inclusiva, por outro, revela que o atual sistema de ensino necessita ser aprimorado para que esses alunos, tidos como portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), tenham acesso a educação.

Segundo Lima (a) (2004), entende-se por Educação Inclusiva “o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os graus”. Assim, a inclusão visa o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando, dessa maneira, uma ampliação do acesso desses alunos às salas de aula regulares, propiciando aos professores da sala de aula regular um suporte técnico, para que possam compreender que as crianças podem aprender juntas, mesmo tendo objetivos e processos diferenciados, além de incentivá-los a estabelecer maneiras

criativas de atuação junto aos alunos deficientes, favorecendo um atendimento integrado do professor na sala de aula regular.

Diante desse cenário de inclusão e educação para todos, é necessário entender que o desafio não deve estar em, apenas, detectar as contradições implícitas nos debates e nas leis que legitimam os argumentos defendidos nos órgãos institucionais e nas academias, mas, sobretudo ir além, na busca do envolvimento mais amplo, em termos sociais e políticos.

A política nacional de educação preconiza a educação integradora, ou seja, aquela organizada para contemplar a todos os sujeitos, incluindo os portadores de NEE. Tal política tem se alicerçado nos discursos contidos em documentos oficiais, como por exemplo a Declaração de Salamanca, linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais, o Decreto nº 3.298 (Estatuto das pessoas com deficiência) e as adaptações curriculares nacionais.

A investigação sobre inclusão e integração escolares, na legislação educacional brasileira, no que diz respeito aos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, requer leitura e reflexão sobre importantes documentos: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a Lei Federal nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.

Segundo Silva (2003), após a promulgação da constituição de 1988, foi iniciado intenso debate para a elaboração de um projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contemplasse os interesses dos setores menos favorecidos da sociedade e que fosse, também, coerente com uma nova conjuntura legal brasileira.

A LDB aprovada, finalmente, em 1996, dedicou o capítulo V, dos artigos 58 a 60 à educação especial.

Segundo o artigo 58 da LDB/96:

“Entende-se por Educação Especial, para efeitos desta lei. A modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.” (grifo meu)

Nos parágrafos seguintes, a mesma lei dispõe sobre a prestação de serviços especializados, quando necessário, na escola regular e determina sobre o encaminhamento do aluno para serviços especializados (classes ou escolas) somente em casos especiais, onde a inclusão não seja possível.

Assim, o que antes era regra geral, agora é exceção, ou seja, se antes os alunos com deficiência eram educados em instituições especiais, agora eles só serão atendidos nas mesmas em situações específicas, se não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular.

O artigo 59 da LDB, em seus cinco incisos, trata da organização específica da Educação Especial, assegurando aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender as suas necessidades, além de terminalidade específica para aqueles que não puderam concluir seus estudos em virtude de suas deficiências, ou aceleração dos estudos para os superdotados.

Ainda segundo Silva (2003) a LDB/96 vem sendo criticada por alguns autores por não incentivar a inclusão escolar, sob a alegação de que estabelece que o atendimento de aluno com deficiência deve ser especializado, embora “preferencialmente” (artigo 58) feito na rede regular de ensino.

No que tange à questão da surdez (classificada como deficiência sensorial), de acordo com a legislação de Educação Especial Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, artigo 4º, inciso II, temos a classificação da surdez em decibéis, agrupando o surdo por sua perda sem considerar questões de linguagem/identidade surda, construída independente do grau de perda auditiva que possua. Essa visão de deficiência nos remete a um aluno com um problema

a ser sanado, com uma doença que precisa ser curada para trazê-lo para a norma e não como alguém que possui uma outra cultura.

Visão essa não compartilhada por esse estudo, que concebe a surdez na diferença, como experiência visual. Os surdos, assim como os ouvintes fazem uso de uma língua que lhes possibilita comunicação e argumentação. Entretanto, os ouvintes apresentam dificuldades de aceitação da cultura surda, por esta derivar de um grupo minoritário.

Recentemente, a língua de sinais foi reconhecida como língua oficial pelo Congresso Brasileiro. Consideram a LIBRAS como “forma legal de comunicação e expressão”. O ensino dos sinais passou a ser obrigatório em cursos públicos de formação de docentes e fonoaudiólogos. A aprovação dessa ementa substitui o termo linguagem por língua, enfatiza a necessidade de que esta forma de comunicação seja objeto de uso corrente nas comunidades surdas.

Também o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 procura assegurar a presença de profissionais intérpretes nos espaços formais e instituições, como na administração pública direta e indireta e a inclusão do ensino de língua brasileira de sinais nos cursos de formação de docentes e profissionais intérpretes, sendo optativo para o aluno e obrigatório para a instituição de ensino.

Capítulo II:

“Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”

O olhar sobre as diferenças aparece como uma construção histórica e social, de conflitos sociais ancoradas em práticas de representação compartilhadas por surdos e ouvintes (Felipe, 2005). A partir disso, as pressões de organizações de surdos nos órgãos governamentais, culminou com a homologação, pelo Presidente da República, da lei 10. 436 de 24 de abril de 2002, ficando assim estabelecido:

Art.1º “Fica reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, a língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados”.

Nos artigos que se seguem, compreende-se a LIBRAS como um sistema lingüístico de natureza visual- motora, com estrutura gramatical própria, é a forma de expressão do surdo, sua língua natural. Afirma que os sistemas educacionais de todo o país devem garantir nos cursos de Educação, Fonoaudiologia, Letras e Magistério, o ensino da LIBRAS.

Inclusão: onde estão os surdos na educação?

Segundo Skliar (2001) as mudanças em educação não devem partir da legislação ou de códigos internacionais e sim devem ser pontos de chegada, pois, antes de mais nada, deveriam refletir o que os sujeitos envolvidos discutiram e determinaram. Assim, os professores, pais, sindicatos não seriam apenas os operadores das mudanças, mas como os principais envolvidos na situação seriam também seus produtores. Isso quer dizer que os movimentos educativos foram excluídos na formulação das mudanças, a qual o autor chama de textual.

Em algumas definições sobre exclusão/ inclusão aparece a idéia de que há uma propriedade ou carência no indivíduo. Os documentos oficiais tratam do assunto como uma responsabilidade ou irresponsabilidade individual e não como um processo cultural, social e

relacional. Uma pessoa em nossa sociedade pode ser incluída por algumas condições que predispõe e excluída por outras.

Skliar (2000) tenta responder a uma questão no mínimo instigante: que relações poderiam ser feitas entre os discursos sobre a inclusão, presentes nas políticas públicas para a educação brasileira e discursos de natureza econômica? Quais seriam os nexos entre inclusão e neoliberalismo?

De acordo com o autor o neoliberalismo é uma ideologia que produz uma certa subjetividade e que faz acreditar que todos, de alguma forma, são “obrigados” a integrar-se no mundo globalizado, mesmo que seja de forma incompleta.

O mesmo autor comenta que a partir da perspectiva empresarial, no neoliberalismo, a educação especial poderá sofrer as consequências de uma estratégia de redução de custos em relação aos benefícios. É óbvio que a educação especial, ao manter um paradigma dominante da deficiência e da medicalização, requer investimentos que, na lógica do capital humano, não retornaram em termos de ganâncias. (Skliar, 2000)

A escola inclusiva fala dos deficientes como sujeitos da escola regular, dentro de uma ótica que não fica claro o significado de escola para todos, pois esta, muitas vezes, coloca como requisito para a escolarização que o sujeito deixe de ser deficiente para se tornar como os outros, ditos normais. O caso dos surdos é um exemplo disso, pois, muitas vezes se vêem obrigados a abandonar sua experiência visual, sua língua de sinais para ser como os outros e dessa forma ser percebido como deficiente auditivo, pois é exigido que ele acompanhe o desenvolvimento dos ditos normais.

Algumas escolas inclusivas são reconhecidas como espaços de tolerância para com o diferente. Apenas a integração física do sujeito excluído na escola ao lado dos colegas seria o elemento integrador. É como, se para esses alunos fosse mais importante a convivência com

os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua possibilidade de inserção social (Skliar, 2001)

A criança surda como “portadora de necessidades especiais”, torna-se uma questão a ser revista porque a língua padrão é ensinada para grupos minoritários sem contar as especificidades, os surdos fazem parte de um minoria lingüística

De acordo com Felipe (2005), a educação de Surdos deveria se constituir a partir não mais de questões biculturais, mas multiculturais, pois é necessário que a surdez passe a ser vista como “um olhar sobre as diferenças e não como diversidade, que cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos” (Skliar,1998, p. 13). Segundo o mesmo autor, essa idéia está impregnada por uma visão ouvintista, definida por ele como as “representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos, sendo o oralismo sua forma institucionalizada, a partir dessas representações o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte, é nessa percepção, do não ser ouvinte, que as práticas terapêuticas atuais se legitimam” (p. 15).

Diante do quadro exposto acima, a política de inclusão atual, os surdos dentro dessa política, o bilingüismo como prática educacional defendida pelos surdos e por pesquisadores da área da surdez, pretendo analisar, através de um estudo de caso, como foi realizada a inclusão de uma aluna surda em uma escola estadual da rede regular, no município de Campinas.

CAPÍTULO 3

“É da teoria, que se derivam as práticas
conscientes, lúcidas, capazes, a qualquer tempo,
de se justificarem, de se defenderem, de se
imporem...”

AUBERT

Metodologia

O presente trabalho consiste em um estudo de caso e foi dividido em duas etapas:
(i) levantamento bibliográfico sobre o tema da Inclusão, uma vez que este tem sido um assunto atualmente muito discutido no campo educacional devido a forma como vem sendo implantado, principalmente na rede Estadual de ensino.;(ii) paralelamente teve início a pesquisa de campo na escola estadual, no município de Campinas, visando analisar o cotidiano de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo professor no processo de alfabetização de uma aluna surda.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa a qual segundo Chizzotti (apud, SILVA 2000), parte de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre este e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (Ludke e André, 1998, apud Silva, 2000)

Como técnica de coleta de dados será utilizada a observação participante e o diário de campo. Lakatos (1991) define a observação participante como a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo, na qual ele se incorpora ao grupo, confunde-se

com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.

Descrição do sujeito

A aluna observada, a qual chamarei de A. tinha na ocasião da coleta de dados 8 anos de idade. Na data da pesquisa de campo encontrava-se matriculada na 1ª série do ensino fundamental regular de uma escola estadual.

A criança apresenta diagnóstico de surdez neurossensorial profunda bilateral de etiologia genética, herança autossômica recessiva (pais são primos). Faz uso de aparelho de amplificação sonora individual retro-auriculares desde os 2 anos e 5 meses. Sua comunicação é predominantemente gestual, fazendo uso da língua de sinais, apesar de tentar fazer uso da oralidade, em alguns momentos.

Paralelamente à escola regular, freqüentava o CEPRE do qual participa desde um ano de idade. No momento da pesquisa freqüentava pela segunda vez a primeira série.

Descrição da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no município de Campinas.

A escola possui uma estrutura pequena, adequada à quantidade de alunos. Possui 9 salas de aula que funcionam no período da manhã e da tarde, com 2 salas para cada série e uma sala de Educação Artística. A sala observada tinha 32 alunos ouvintes e uma aluna surda.

Mesmo havendo uma aluna surda na escola, a única pessoa que apresentava algum conhecimento sobre a língua de sinais era a professora da sala, a qual já tinha trabalhado com a criança no ano anterior.

Descrição da professora

A professora, a qual chamarei de B. tinha pouco mais de 30 anos e com mais de 10 anos de magistério. Possui curso de formação de nível superior, Pedagogia, mas nenhuma formação na área da surdez.

No ano da pesquisa, era o segundo de trabalho da professora com essa mesma aluna, como já citamos anteriormente, ela estava repetindo a 1ª série. Esta era a primeira experiência da professora com alunos surdos e ela fazia pouco uso da língua de sinais devido ao pouco conhecimento que tinha sobre essa língua.

Uma nova experiência...

“Naquele contexto escolar de proibição, o professor era, em minha opinião, contra o aluno, portanto, tornava-se lógico que o aluno fosse contra ele.”

Laborit

Depois de confirmado o estágio pela disciplina EP 159, iniciei a procura por escolas que tivessem surdos inclusos, depois de muitos contatos e muitas respostas negativas, encontrei a escola de realização do estágio. Em um primeiro momento a reação não foi muito diferente das outras escolas, no entanto, com um pouco de insistência e demonstração de interesse, a diretora colocou -me em contato com a professora responsável.

Inicialmente a professora mostrou-se insegura, pois já tinha uma estagiária de outra universidade em sua sala. Mas o conhecimento em Língua de Sinais motivou o interesse da professora em concordar com o estágio.

No primeiro contato com a professora foi possível sentir claramente sua ansiedade por ajuda, a necessidade de ter alguém que desse respaldo à suas dúvidas e ao seu trabalho realizado em sala de aula.

Durante a conversa, a professora rapidamente colocou todas as suas dificuldades em relação a alfabetização de A., fez algumas perguntas sobre os métodos de alfabetização para surdos, mas a resposta foi de que não havia uma receita e que a criança surda apresenta uma especificidade no processo de alfabetização, característica da surdez e de sua experiência visual. Foi mencionado o trabalho realizado no CEPRE, que utiliza diferentes recursos para incentivá-los na escrita, na compreensão do texto e na narração de histórias. A professora disse que alfabetizava A da maneira que achava correto.

Também foi nesse contexto, a descoberta de que a professora já tinha atuado com A. no ano anterior. A mãe preocupada com o processo de alfabetização de A, pediu que ela fizesse a 1ª série novamente, diante desse pedido a direção optou por manter a menina com a

mesma professora do ano anterior. Dessa forma, a criança frequenta a escola no mesmo período em que tem atendimentos no CEPRE, ou seja, no período da manhã, o que faz com que ela esteja ausente das atividades escolares em dois dias da semana.

A partir desse primeiro contato e de todos os outros que se seguiram durante o ano, além de todas as observações e vivências dentro dessa sala de aula, é que foi suscitado o interesse em analisar, com respaldo teórico, todos os dados obtidos. Para facilitar a análise optou-se por dividir todo o registro em quatro campos que mais me chamaram a atenção durante todo o ano: **o processo de alfabetização, a socialização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), a minha atuação como intérprete na sala de aula e por fim as dificuldades encontradas pelo professor.**

1- O processo de alfabetização

A leitura e a escrita são, certamente, dois dos aspectos que mais preocupam os educadores de surdos ainda hoje, pois esta se constitui em ensino de segunda língua.

Uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com grande parte dos alunos, não decorrem de dificuldades em lidar com os símbolos escritos, pois estes são decodificados.

O grande problema vem sendo a não atribuição de significado ao que se lê, essa dificuldade decorre, principalmente, da falta de conhecimento em relação ao vocabulário, em relação a estrutura sintática e a falta de uma língua constituída, na qual possam construir a escrita, pois na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em português, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta de serviço a língua majoritária. Dessa forma, são silenciadas as produções textuais, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais. (KARNOPP, 2005).

Situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do seu conhecimento são, muitas vezes, limitadas para as crianças surdas em função da falta de uma língua partilhada com os familiares ouvintes. Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente estas crianças são privadas das atividades que envolvem a oralidade, como conversas e histórias, por exemplo. Assim, ao entrar na escola, quase a totalidade das crianças surdas não dispõe de uma língua constituída efetivamente, no caso, a língua de sinais, e nem de conhecimento sobre a língua majoritária, no caso, o português, demonstrando enorme dificuldade para iniciar o processo de leitura e escrita.

Na educação de surdos, a adoção da concepção de língua como um código resultou no ensino sistemático e padronizado de estruturas frasais da língua portuguesa, uma vez que,

diferentemente das crianças ouvintes, grande parte das crianças surdas chega sem domínio da língua, cabendo à escola a tarefa de ensiná-la.

A partir dos pressupostos acima retomo o contexto de sala de aula.

No início percebi que a leitura de A. reduzia-se a poucas palavras, palavras estas trabalhadas pela professora durante o ano anterior e que se repetiam novamente esse ano.

Esse pouco conhecimento em relação ao português, mesmo cursando pela segunda vez a primeira série, é justificado por Góes (1996), pois pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por um longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escrita.

Nas primeiras visitas, notei que a cópia do cabeçalho da lousa era feita de forma mecânica e sem significação para A., foi a partir daí que iniciei um trabalho de leitura com A. Era necessário que ela lesse tudo o que escrevia na lousa, durante algum tempo, foi lido (interpretado) para ela o cabeçalho, até que ela entendesse o que estava copiando, depois feito com que ela lesse novamente, sozinha, aquilo que estava escrevendo, as palavras começaram a ter significado para A. Isso fez com que palavras que se repetiam com frequência como “fazer”, “copiar” e todas as que estavam diariamente no cabeçalho fossem sendo internalizadas por A.

Sobre essa questão da cópia/ leitura sem significação Pereira (2000), nos traz algumas contribuições, pois as crianças surdas, por virem de famílias ouvintes, na maioria das vezes, não participam das conversas em casa, o que resulta em empobrecimento em relação ao

conhecimento. Assim, é comum que as crianças surdas cheguem à escola sem conhecimento da língua usada e com muito pouco conhecimento de mundo. A importância do conhecimento prévio é apontada por pesquisadores da área da surdez, os quais referem que, para ler além do nível da decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos que envolvem tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, não apenas dos vocábulos isolados. Permite, ainda, lembrar o que leram, um processo que é ajudado pela integração de informação nova àquilo que já sabem.

“O que acaba não ocorrendo na maioria das vezes, pois ao entrar na escola, os alunos surdos são inseridos na linguagem escrita, num trabalho em que o foco é colocado na decodificação das palavras e não na atribuição de sentido ao texto, esse tipo de trabalho não contribui em nada para a compreensão dos alunos que demonstram uma mudança mais significativa em seu processo de aprendizagem quando são expostos a textos”. (PEREIRA, 2005 p. 26)

A leitura (interpretação) era feita inicialmente palavra por palavra, pois A. solicitava o sinal de cada uma delas mesmo no caso de preposições e conjunções, as quais não possuem significado, constituindo-se gramaticalmente apenas. Foi então necessário explicar para A. as diferenças entre a gramática da língua de sinais e a do português. Posteriormente a leitura começou a ser feita de maneira global, sem a preocupação de transcrição fiel do texto, o importante era fazê-la entender o que estava sendo pedido.

Segundo Pereira (2000):

“Esta opinião é partilhada por outros autores da área da surdez e da educação de surdos, a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua. Ao se referir ao ensino das crianças surdas, propõe que a atenção deve estar voltada para a apresentação de textos por meio de narrações repetidas e traduções na língua de sinais. A tradução não deve ser palavra por palavra, mas do texto como um todo”. (PEREIRA, 2000. p. 27)

Durante a interpretação dos conteúdos escolares, era solicitado à A. que lesse novamente o que tinha acabado de escrever, nesse momento, muitas vezes A. me olhava e dizia: “esse não tem em LIBRAS!”, referindo-se as palavras já citadas acima (conjunções, preposições) e que não possuem um sinal específico. Podemos entender que se inicia, então, o processo de compreensão da existência, utilização e construção de duas línguas diferentes. Como relata Góes (1996), essa é uma das dificuldades enfrentadas pelos surdos, o não reconhecimento da existência de duas línguas, em geral, muitos surdos desconhecem que os enunciados dos textos estão escritos em português e não em sinais.

Assim como citado acima, as atividades de leitura em sala de aula, eram reduzidas a textos sem significados, tanto para ouvintes quanto para surdos o que dificultava o entendimento e a leitura por parte de A.

O exemplo a seguir, é uma das atividades de leitura proposta pela professora durante o ano, para solicitar a leitura e “treinar” a escrita (cópia) das crianças, a professora passava na lousa pequenos textos retirados de seu caderno, tive a impressão de que este caderno era usado por muitos anos, fazendo com que as atividades se repetissem, em sua maioria, no decorrer dos anos.

“Pedro limpa a casa

Pedro é um menino que adora ajudar sua mãe.

Ele ajuda a limpar a casa,

Arruma sua cama e leva o lixo para fora”

O professor, no papel de mediador deve investigar o que o aluno sabe para, então, construir sua mediação e sua participação no aprender da criança. O papel do adulto letrado é mais ativo que o de simples “informante” sobre a escrita. É ele quem atribui intenções e

interesses à criança, orienta sua atenção para os aspectos da escrita, recortando-a e tornando-a significativa.

O adulto letrado é co-autor, co-construtor das hipóteses sobre a escrita, não se trata, pois, de um adulto que informa sobre a escrita e de uma criança que constrói seu conhecimento a partir dessa informação e das propriedades do objeto a conhecer, não se trata, também, de uma construção linear, cumulativa de conhecimentos.

No decorrer do processo de aquisição da escrita pela criança surda, cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever (Gesueli, 2003).

É relevante destacar um outro fato sobre a leitura de A. a professora passou a todos uma folhinha com diversos desenhos que começavam com a letra “P” e “B”, aqueles eram para ser pintados de verde, e estes de vermelho, A. concluiu a atividade com sucesso sem requisitar ajuda, a partir de então pude perceber o quanto o desenho se fazia presente como recurso para auxiliá-la na leitura e escrita das palavras.

Somente com a observação dos desenhos ela foi capaz de lembrar seus nomes (ou pelo menos suas iniciais) e pintá-los da cor correta. Outro exemplo foi o seguinte: quando colocada uma figura, “macaco” tornava-se clara a facilidade de A. em escrever a palavra “macaco” com maior número de acertos na posição das letras do que quando solicitada a escrever apenas fazendo para ela o sinal de “macaco”.

Ao analisar o processo de construção de escrita de A. o desenho pode ser visto como fator importante para que a escrita seja construída de maneira mais efetiva. Em todas as atividades realizadas durante o ano que tiveram como auxílio um desenho, a escrita de A. se aproximava muito mais do convencional, do que quando somente lhe era solicitado a escrita de palavras através do sinal.

Muitas vezes a lição de casa era de recorte e as crianças deveriam procurar figuras que começassem com determinadas letras ou sílabas e colar no caderno, A. sempre realizava esse tipo de atividade com êxito, e essas figuras ajudavam-na a memorizar senão toda a palavra, pelo menos parte dela.

Assim, percebemos que as dificuldades encontradas por crianças surdas, expostas à LIBRAS no início de escrita, na formação de novas palavras, são as mesmas enfrentadas por uma criança ouvinte: troca de letras, espelhamento, formação de palavras por associação, entre outros. Estas dificuldades são gerais com, ou sem a presença do som, no processo de aprendizagem da escrita. Trata-se de um percurso natural da criança de modo geral, surda ou ouvinte, e nada tem a ver com a presença ou ausência do som na fase de letramento.

Após essa experiência, percebi que a mesma palavra escrita e significada (lida) algumas vezes ajuda na memorização pelas crianças surdas já que estas não podem recorrer a memória auditiva, a leitura feita várias vezes, assim como a relação sinal / palavra faz com que a memória visual da criança seja melhor utilizada.

Durante todo o ano, a metodologia usada pela professora para desenvolver a escrita da criança teve como base a criança ouvinte, por isso as atividades eram centralizadas na relação da escrita com a oralidade, daí o fracasso de A. diante de algumas atividades.

Um exemplo da metodologia utilizada pela professora era o trabalho com famílias silábicas. Nesse momento A. fracassava com os exercícios, pois a maioria das atividades se resumia em completar as sílabas nas palavras. Um exemplo: “família do B – BA, BE, BI, BO, BU, completando as palavras: CA__NA, CA__DE,..”

Durante a realização desse tipo de atividade A. não demonstrava interesse em concretizá-la, esperava respostas prontas e dificilmente realizava esse tipo de atividade sozinha. Reforçamos aqui a imensa dificuldade em explicar esse tipo de atividade para ela, pois a sílaba por si só não tem significado.

A aquisição da escrita pelo surdo se dá pelo ensino de uma segunda língua. A segmentação na língua de sinais é outra. Podemos utilizar o alfabeto digital, mas esse tipo de atividade pressupõe a oralidade, ou seja, a relação da escrita com oralidade - caminho esse muito pouco viável para a criança surda.

Um fato apontado por surdos em trabalhos que tratam de leitura é a dificuldade que encontram em lidar com aspectos relacionados à estrutura e funcionamento da língua portuguesa. A leitura, análise e produção textual se apresentam como tarefas árduas ao surdo em sua vida acadêmica e profissional.

Na maioria das escolas a escrita é ensinada como uma habilidade motora, uma aquisição técnica de registrar letras, esta forma de ensino está fundamentada numa concepção de escrita como transcrição gráfica de unidades sonoras. Nesta concepção, a preocupação do professor está em converter unidades sonoras em unidades gráficas e, nesse sentido, a discriminação perceptiva é colocada em primeiro plano. O pressuposto subjacente a esta prática é o de que não há dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o visual. Como efeito do entendimento de que a escrita é representação da fala, o processo de aquisição da escrita fica reduzido à construção de representações das categorias da língua constituída já adquiridas pela criança e presentes na sua fala.

Outra atividade realizada também para os ouvintes é a de encontrar palavras que contêm determinadas sílabas. A professora perguntava para a classe palavras que continham sílabas da família trabalhada, em seguida as escreve na lousa e depois as crianças copiam. Nessa atividade, A. não participava durante as falas das crianças, somente copiava palavras que não tinham significado para ela.

Outro aspecto importante que deve ser destacado no ensino da leitura e da escrita para alunos surdos se refere ao fato de que, na maioria das vezes, professor e aluno não partilham a mesma língua, o que dificulta o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Considerando-se que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais, ela se torna essencial para propiciar aos surdos a leitura de mundo e de entendimento da língua que vai ser usada na escola e que é estranha a ele, caracterizando-a como segunda língua, tornando possível entender o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.

Uma maneira utilizada pela professora B. para as crianças memorizarem as palavras era a repetição. As palavras trabalhadas por “família silábica” eram sempre as mesmas para facilitar a memorização das crianças, o que também ajudava A. tanto que quando as crianças não tinham alguma “lição de casa” específica, todas deveriam escrever seu nome inteiro no caderno quatro vezes.

Para Pereira (2000) a aprendizagem da escrita na escola se baseia na repetição, no treino, na memorização e as atividades de leitura e escrita, são na maioria das vezes, baseadas no livro didático, sendo totalmente desprovidas de sentido e totalmente alheias ao funcionamento da língua, no caso a língua de sinais.

Sabemos que somente pela linguagem torna-se possível fazer a leitura de mundo e conseqüentemente a leitura da palavra, mesmo porque uma não acontece sem a outra. Essas formas de leitura constituem-se mutuamente e tem como base a linguagem que se dá pela interação social. No caso da criança surda, a significação do mundo se dá pela língua de sinais, o que será de fundamental importância para o processo de construção da escrita (Gesueli, 2003)

A escrita de A. era sempre desenvolvida primeiramente pela datilologia (alfabeto manual) para depois ser passada para o papel. As atividades de escrita se resumiam em cópias da lousa de palavras trabalhadas pela professora.

“Embora a oralidade não seja condição indispensável para a leitura e escrita é esperado que a criança ouvinte se apóie em suas habilidades orais para construir suas hipóteses sobre a leitura e a escrita; a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre a leitura e escrita, suas habilidades visuais. A criança surda vê palavras no papel, e constrói visualmente suas hipóteses sobre a escrita. Neste processo ela pode, assim como a criança ouvinte que soletra enquanto lê, fazer uso do alfabeto digital, ou datilologia, nesse caso, pode ocorrer a decodificação das palavras sem atribuição de um real significado, o que vem acontecendo na maioria dos casos.”(Pereira, 2000, p. 26)

Para finalizar KARNOPP (2005) relata que a leitura e a escrita de surdos são frequentemente estigmatizadas, sendo que as produções textuais são consideradas “erradas” conforme estabelece o português padrão e, ainda, seus textos não são compreendidos a partir das relações discursivas e os diferentes gêneros discursivos, ou seja, as atividades envolvendo leitura e escrita na escola são frequentemente “artificiais”, em que não são consideradas as várias possibilidades de leitura de um mesmo texto.

2- A socialização da LIBRAS

Durante todo o estágio, um fato que chamou bastante a atenção foi o uso da língua, no caso a LIBRAS, no processo de socialização da criança surda na sala de aula, ou na escola como um todo.

Ao chegar na escola e ter o primeiro contato com A., notei que ela não estava querendo conversar muito em língua de sinais, por mais que houvesse tentativas, suas respostas se resumiam ao balanço da cabeça de forma negativa ou positiva. Essa negação não persistiu até o segundo contato, porém, foi no decorrer do ano através de muitas observações que encontrei a resposta para essa negação inicial em utilizar a LIBRAS durante suas conversas.

Na escola ninguém sabia língua de sinais, exceto a professora que tinha pouco domínio. Nenhuma criança e nenhum funcionário tinham conhecimento dessa língua, surge a questão: porque utilizar uma língua com pessoas que não entendem o que estou falando? Ou ainda, o fato de utilizar a língua de sinais podia marcar ainda mais sua diferença perante os colegas que não conheciam essa língua. Esse parece ter sido o maior motivo de A. para ter-se negado a conversar, também a presença da pesquisadora na sala marcava ainda mais sua diferença.

Diante do quadro observado, conversei com a professora e resolvi fazer um trabalho de integração de A. na turma, ou seja, de reconhecimento e entendimento por parte dos alunos ouvintes sobre a criança surda e suas especificidades. Lembrando que já estávamos em meados do mês de maio e a professora já havia trabalhado com ela no ano anterior, mesmo assim, as informações que esta tinha sobre surdez eram poucas e as crianças da sala nada sabiam sobre A. ou sua condição de surdez, exceto de que a colega era surda, até pela visibilidade de seus aparelhos auditivos.

Ao observar no canto da sala um cartaz com a música “Boi da Cara Preta” trabalhada pela professora decidi que iria mostrar para a turma um novo jeito de “cantar” essa música – em língua de sinais.

Esse foi meu primeiro trabalho para integrar A na sala de aula que freqüentava. Fomos à frente, eu e A. e comecei a conversar com as crianças sobre a surdez de A. sobre as causas de sua surdez.

As crianças se mostraram muito interessadas e começaram a me fazer muitas perguntas: “Porque ela é surda? Ela vai ouvir? Ela vai falar? Porque ela usa aparelho?” respondi a todas as perguntas usando um vocabulário simples e de fácil compreensão.

A partir desses questionamentos e com a ajuda de A. comecei um trabalho em língua de sinais com a sala, nós (eu e A.) ensinamos o alfabeto (datilologia), as cores e alguns sinais como “OI” e “Tudo Bom?”.

O mais interessante em toda essa “aula” e, confesso ter me emocionado bastante, foi a disponibilidade de A. para ajudar as outras crianças. Muitas tinham dificuldades em configurar suas mãos corretamente de acordo com os sinais e A. ia até a mesa do colega e o ajudava a configurar sua mão de maneira correta. As crianças adoraram a “aula”.

A aluna A. sentiu-se valorizada e aceita pelo grupo. Provavelmente, o início de nossa interação em sinais tenha sido difícil por conta de que a criança não se sentia autorizada ao uso dessa língua o que a tornava ainda mais diferente perante os colegas. Com o interesse da classe pela língua de sinais A. assume uma outra interação com os colegas, de partilha e cumplicidade.

Depois desse dia a interação de A. com a turma melhorou significativamente, as crianças não falavam mais com ela, tentavam sinalizar de alguma forma ou pediam minha ajuda para conversas mais longas.

Quando as crianças me perguntavam sobre algum sinal, A. pacientemente, esperava que eu ensinasse seu colega para que ele depois fizesse o sinal para ela e só depois ela respondia.

Pude, também, presenciar em outros momentos as crianças falando seus nomes para A. e, principalmente ela perguntando o nome de todas elas para mim durante o intervalo. Foi assim que ela aprendeu a reconhecer cada colega pelo nome, mais precisamente pela inicial do nome, como sua amiga L.

Assim, durante cada intervalo todas as crianças se divertiam com seus nomes feitos de outra maneira e A. sempre curiosa, perguntava para mim o nome de todos a sua volta, e todas as crianças me perguntavam sobre “aquela maneira diferente de falar”: “Tia, porque você fala com a mão?”.

A aceitação da língua de sinais na escola me proporcionou momentos de grande motivação, pois pude acompanhar o quanto ela é importante para a socialização da criança surda e que não há possibilidade de interação e construção de conhecimento sem o uso da língua de sinais.

A aceitação das crianças ouvintes e o interesse demonstrado em aprender a nova língua foi outro aspecto que me chamou muito a atenção, pois as crianças não têm problema em conviver com as diferenças, desde que esta seja bem trabalhada em sala de aula. Em nenhum momento as crianças trataram A. como uma “coitada” e a partir da aula de sinais oferecida por mim e por A. as crianças puderam entender o que significa ser diferente.

Portanto, tomo Góes (1996) para confirmar minhas ultimas considerações: sobre o cenário de iniciativas para o atendimento educacional e integração do surdo a autora aponta “...a relevância de se destacar, na investigação de processos lingüísticos - cognitivos dos alunos, os lugares da língua majoritária, da língua de sinais e das práticas comunicativas no contexto pedagógico, assim como o modo pelo qual o trabalho com essa linguagem se realiza

nas atividades escolares. Por essa razão, considero relevante examinar, com mais detalhe, a questão das práticas bimodais no espaço escolar.” (p. 49)

“As considerações mostram que as propostas divergem quanto ao estatuto que atribuem aos sinais, à definição do espaço que estes devem ter na educação e os caminhos para a interação social do surdo. Nessas propostas, as trocas comunicativas entre surdo e ouvinte são o fator mais importante de integração, além de ser negligenciada a interação da pessoa surda com outros surdos. Isso significa que está em causa a própria forma de se conceber a pessoa surda”. (Góes, 1996, p. 46)

Para Vygotsky, citado por Góes (1996), “a educação deveria dar acesso aos bens culturais, de acordo com os caminhos especiais que a condição de surdez exige.” (p. 47)

Foi esse acesso que tentamos proporcionar a A. quando optamos por utilizar sua língua natural na sala de aula, o que propiciou a interação com os colegas e até a legitimação da língua de sinais na escola.

3- Minha atuação como intérprete

Desde o primeiro dia, minha atuação em sala de aula foi como intérprete de A. e percebi que assim seria, mesmo não tendo procurado a escola com esse objetivo. A professora viu em mim uma pessoa capaz de esclarecer todas as suas dúvidas, simplesmente por eu conhecer língua de sinais. Não importava a minha formação ou meu real conhecimento sobre a língua, o fator motivador foi eu ter algum conhecimento sobre a mesma.

Já no primeiro contato me vi frente a uma aula de religião. A escola havia permitido que uma Igreja fizesse um trabalho com as crianças para contar histórias bíblicas e mesmo não conhecendo alguns sinais e sabendo que A. também não entenderia todos os sinais, interpretei toda a história contada pela professora de religião.

Durante a semana procurei me aperfeiçoar nos sinais utilizados em cultos e missas, para continuar minha interpretação religiosa durante todo o primeiro semestre. As histórias eram contadas com o auxílio de figuras e, muitas vezes, pedia para que a professora se aproximasse de A. para que ela pudesse ver e entender melhor, pois havia muitos personagens na história.

Nessas minhas atuações como intérprete ocorreu um fato interessante no momento em que interpretava a história da “Ressurreição de Lázaro”. A. se espantou ao saber que o homem que estava morto tinha voltado a andar, então ela comentou esse fato por várias semanas, o que me tranquilizou, pois constatei que ela estava entendendo minhas interpretações. Vale destacar que não tenho formação nessa área, apenas tenho domínio da língua de sinais o que possibilitou a minha atuação com A. em sala de aula.

A questão do intérprete em sala de aula no ensino fundamental é algo novo e, ainda, com poucos estudos na área acontece em menor frequência e “sua presença acontece como concessão (e não como dever) da instituição escolar”. (Rosa, 2005, p. 87)

Percebe-se que muitos professores têm solicitado explicações ao intérprete sobre questões relativas à criança surda e ao método de ensino mais adequado, o que é natural acontecer dado o desconhecimento do professor sobre essas questões. É o intérprete, muitas vezes, quem vai explicar ao professor um pouco sobre a surdez, portanto, esse profissional deve estar muito bem qualificado, pois na maioria dos casos, o que acaba ocorrendo é uma transferência para ele da responsabilidade de ensinar o aluno surdo.

Além das histórias bíblicas, interpretava também todas as atividades de aula e nesse momento me sentia muito dividida, pois eu não era a professora de A., mas tinha a incumbência de transmitir o conteúdo, o que me obrigava muitas vezes a ensiná-la. Estabeleci, assim, a mediação entre professor ouvinte/aluno surdo/contéudo escolar, porém, não tinha a liberdade de optar por este ou aquele conteúdo, qual o melhor, ou o mais adequado. Apenas interpretava a aula de B. e me esforçava em fazer com que A. entendesse.

Esse é um tema polêmico que discute o papel do intérprete em sala de aula, ou seja, até que ponto ele atua como intérprete/tradutor e até que ponto ele atua como professor, mediando a interação professor ouvinte/aluno surdo, pois não só traduz o conteúdo como explica/ ensina esse conteúdo no momento da interpretação em sala e aula.

Sobre essa discussão Rosa (2005) nos traz importantes contribuições:

“É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua que o professor.” (p. 139)

Assim, a função do professor é tornar significativa a aprendizagem, as trocas de saberes e experiências entre colegas da sala, durante todo o processo pedagógico.

Mesmo sabendo que não são professores, alguns intérpretes implícita ou explicitamente assumem essa função em sala de aula. Por lidar com o aluno surdo, para o

intérprete é praticamente inviável a separação dos papéis e ele acaba tomando ações pertinentes ao professor (Rosa, 2005, p. 141).

“Ao estender a sua atuação à de educador, esse intérprete pressupõe que tem o mesmo preparo do professor e está no mesmo pé de igualdade de formação para ministrar o ensino ao aluno surdo. (...). O intérprete deve compreender que, teoricamente, no contexto da sala de aula, a função de ensinar é responsabilidade do professor da classe e não sua, mesmo que ele possua uma formação na área relativa ao que está traduzindo, como tem acontecido com alguns pedagogos que tem atuado como intérpretes. (Rosa, 2005, p. 141)

Nesse aspecto, Fernandes (2003) destaca a necessidade do intérprete de sala de aula para surdos participar das reuniões de planejamento pedagógico da equipe em geral e reuniões com o professor da turma. A atuação do intérprete junto ao professor exige um conhecimento prévio do que vai ser ensinado e como vai ser ensinado, para que juntos, professor e intérprete, encontrem a melhor metodologia a ser aplicada para determinado conteúdo.

Em muitos momentos, me afastava da função de intérprete e deixava a comunicação entre a professora e A. fluir da maneira delas, a qual foi construída através desses dois anos de convivência. Evitava-me colocar entre elas, a não ser quando solicitada pela professora e do mesmo modo agia com as crianças em suas tentativas de comunicação com a aluna.

Um outro fato relevante se deu durante as aulas da substituta. Ela ignorava completamente minha presença, mesmo sem conhecer LIBRAS e com uma enorme dificuldade de se comunicar com A. não me pedia auxílio, era como se eu não estivesse ali, ela tentava a comunicação do seu modo e quando A voltava para a cadeira e eu interpretava o que a professora tinha tentado falar com ela, pois era evidente a não compreensão de A. sobre sua fala.

Um último fato que marcou meu papel de intérprete em sala de aula foi durante a prova do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo),

aplicada em toda a rede estadual de ensino para crianças do ensino fundamental. Esta prova tem com finalidade conhecer e padronizar o que está sendo ensinado.

Sabendo que por lei, o surdo tem direito ao intérprete nas provas, me coloquei a disposição da professora que tranqüilamente concordou que eu fizesse a interpretação da prova.

Ao comentar o fato na delegacia de ensino B. me confessou que muitas professoras não gostariam que eu atuasse no dia da prova, mostrando uma certa desconfiança em relação à minha atuação como intérprete, considerando a possibilidade de eu vir a passar as respostas da prova para a aluna surda.

Depois de muita discussão e explicação sobre os direitos de A. em ter o intérprete e sobre a ética envolvida na atuação do mesmo, fui autorizada. Assim, interpretei para A. a prova sem maiores problemas.

A maioria de suas respostas foi dada em língua de sinais e não na forma escrita, o que, muito provavelmente não foi considerado válido, pois no edital do SARESP exigia que respostas feitas dessa maneira fossem filmadas, o que não ocorreu.

Esse episódio e muitos outros mostram o quanto o trabalho do intérprete de língua de sinais ainda não é reconhecido e nem compreendido, pois há sempre a desconfiança de que falem as respostas ou não passem tudo que está sendo falado, ou mesmo, como acabou ocorrendo comigo várias vezes, a total desconsideração de sua presença, por desconhecimento da função/ Profissão de intérprete ou pelo receio de não sermos fiéis ao que está sendo falado. Por esse motivo é de extrema importância que o intérprete tenha ética durante seu trabalho.

O fato de os educadores desconhecerem totalmente a língua de sinais faz com que esta se torne uma ameaça ao professor que não sabe o que está sendo dito e que considera o intérprete, muitas vezes, um intruso na sala de aula.

Para finalizar retomo mais uma vez Rosa (2005), que diz que o intérprete não deve ocupar o lugar do professor, mas transformar seu conhecimento em pistas para ofertar ao aluno surdo o que ele não sabe e deseja aprender.

“Fato é que, a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno surdo.” (Rosa, 2005, p. 142)

4- Formação do professor

A formação do professor é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional. Inúmeros estudos têm demonstrado que a principal barreira para sua efetivação é o despreparo dos professores em relação à educação inclusiva.

Este tem sido o maior desafio para os professores da rede, ou seja, atuar na educação inclusiva da maneira acelerada como vem acontecendo.

Os professores enfrentam dificuldades cada vez maiores, na medida em que as condições para o ensino modificam-se de forma acelerada e sua situação profissional é submetida a exigências novas e mais amplas.

É por esse motivo, que os processos de formação continuada devem defender um desenvolvimento profissional que envolva a construção e a valorização de uma identidade profissional, para que o trabalho docente seja validado política e socialmente.

Essa nova visão educacional passou a exigir dos professores conhecimentos, além daqueles que receberam nos seus cursos de formação, o que os determina a desenvolverem novas posturas e a capacidade de conviver com os deficientes superando preconceitos em relação às minorias. Portanto, sendo o professor um elemento importante nesse processo, tem-se por objetivo descrever e analisar a visão da professora B. de ensino regular a respeito da inclusão da criança surda na classe comum, procurando identificar em suas falas e ações aspectos quanto a formação e experiência, e verificar o que sabe e pensa sobre a surdez, e ainda o que conhece sobre inclusão escolar.

Tomo Skliar (1998) como base teórica que trata sobre a formação de professores levantando perguntas como a capacitação dos professores dentro de uma política inclusa, as competências e saberes que sustentam essas práticas em uma sala de aula com diversas deficiências.

Segundo o autor, não existe reforma educacional sem mudanças na formação de professores e de discussões junto a esses. Porém a formação não se trata apenas de aprender sobre as limitações que o outro possui. Mas a formação deve imergir o professor e a comunidade escolar no mundo do outro.

“A hegemonia imposta pela representação da identidade ouvinte faz com que o surdo se espelhe nela, vivendo e manifestando-se de acordo com o mundo ouvinte. Os professores de escolas inclusivas acabam criando estratégias comunicativas para conseguir interação com o surdo. Dessa forma o surdo acaba por ter o ouvinte como modelo de identidade. Diante disso, eles sentem vergonha de usar a LIBRAS e querem ser ouvintizados”. (Sant’anna, 2002, p. 38)

Durante as conversas freqüentes que mantemos ao longo de todo o ano, a professora relatou sobre suas dificuldades no decorrer de sua atuação com A.

Na abordagem de problemas da atuação com a aluna surda, referiu-se a uma diversidade de temas, tais como a limitação de sua própria formação profissional, os obstáculos para a interação do surdo na sociedade, a pouca colaboração da família no processo escolar e, principalmente, as condições institucionais para o trabalho pedagógico (recursos, materiais insuficientes, instabilidade na atribuição de classes, tempo reduzido de aulas).

Quanto ao trabalho pedagógico, a professora abordou, principalmente, diversos problemas relativos a conhecimentos e possibilidades de uso da língua portuguesa pela aluna surda, questionando-me várias vezes sobre qual seria a melhor maneira de ensiná-la. A professora mostrou-se consciente de seu trabalho e de suas limitações ao afirmar que A. não está alfabetizada, seu domínio da língua escrita se restringe à pouquíssimas palavras, como “pato”, “galo”, seu nome, os nomes de seus familiares e as iniciais de algumas palavras.

B. demonstrava-se muito insegura na preparação de atividades diferentes para A., utilizando as mesmas atividades com toda a classe. Certa vez, mostrou-me um caderno que vinha desenvolvendo para trabalhar com A.. Havia figuras, o desenho com o sinal

correspondente para cada uma e a escrita dos nomes, a idéia do caderno havia sido dada por uma supervisora responsável e especialista na educação de surdos da Secretaria de Educação do Estado. Porém, durante todas as visitas nunca vi a utilização do caderno pela aluna A.

Para a professora, outro grande problema foi o fato da diferença lingüística entre ela e a aluna, pois nem sempre sabia os sinais utilizados por A. em sala de aula, tendo muitas vezes que ir perguntar para a mãe da aluna. O que, também, dificultava seu trabalho em sala de aula, era o desconhecimento da correspondência em português para determinados sinais, ou vice e versa, itens existentes na língua portuguesa, que nem sempre apresentam um sinal correspondente em LIBRAS.

A idéia da professora em tentar fazer uma correspondência entre LIBRAS e português, se torna equivocada, pois são duas línguas diferentes, com diferentes estruturas e construções e diferentes modalidades, visual- gestual e oral- auditiva, pressupõem - se o desconhecimento da professora em relação a essas informações, mesmo sendo seu segundo ano de trabalho com a aluna e tendo ela feito curso básico de L.S, o que mostra que a capacitação oferecida ainda não a torna preparada para educar crianças surdas.

“No ambiente educacional, os sinais entram na sala de aula apenas como recurso instrumental ou suporte, seja para a aprendizagem da língua majoritária, seja para o desenvolvimento de conceitos nas demais áreas acadêmicas.” (Góes, 1996, p. 56)

Essa dificuldade de comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo, gera, na maioria dos casos a criação de sinais próprios utilizados por ambos somente em sala de aula, ou muitas vezes, como pude presenciar, a tentativa por parte do professor de se fazer entender utilizando os sinais que conhece.

Um exemplo relatado pela professora foi em um dia de ditado, quando a mesma desconhecendo o sinal de “sofá”, tentou se fazer entender da seguinte maneira em LIBRAS

utilizando os sinais: sentar, casa, ver, televisão, ou, “lugar onde senta em casa pra ver televisão”. A. escreveu a palavra (um amontoado de letras sem significado) que a professora julgou ser a tentativa de escrita de “sofá”.

Estes equívocos em sala de aula tornam-se cada vez mais comuns, pois professor e aluno não compartilham da mesma língua, porém o professor justifica sua prática através de seu esforço, comunica-se da maneira que acha correto e assim se estabelece um caos na comunicação de ambos. O esforço para se comunicar com seu aluno surdo faz com que muitos acreditem que o problema é com a criança surda que não consegue aprender.

Isto não se confirma quando vemos crianças que aprendem todo o conteúdo escolar em sua primeira língua, a língua de sinais. O problema não está nas crianças surdas, mas sim na maneira como os conteúdos escolares vêm sendo passado à elas, de maneira oral, ouvintista.

Além de aprender sinais na interação com o aluno surdo, através de práticas bimodais, o professor também é solicitado a freqüentar cursos, ou os procura por decisão própria. Esses cursos costumam privilegiar a aprendizagem de correspondência entre palavras faladas e sinais, sendo que sua construção reproduz as regras da língua falada.

Com a professora B. ocorreu da mesma forma, em seu primeiro ano de trabalho com A. sentiu a necessidade de se comunicar com sua aluna e de procurar ajuda especializada para alfabetizá-la, sendo assim, procurou informações e chegou até o curso de LIBRAS, oferecido no CEPRE, a todos os professores que trabalham em salas inclusivas, tanto da rede pública quanto a particular.

Segundo B., a Secretaria de Educação do Estado também oferece cursos de LIBRAS aos professores da rede, porém, esses cursos contêm poucas horas, a Secretaria oferece também auxílio aos professores da rede com alunos inclusos, mas segundo B. este apoio não

auxilia efetivamente o professor, pois se resume a pequenos cursos ou palestras sobre a “deficiência” em questão e respostas às dúvidas encaminhadas pelos professores.

No momento em que a professora necessitava de algum apoio/ informação sobre a alfabetização de A. ou sobre materiais mais adequados para serem usados em sala de aula com ela, era necessário dirigir-se até a Secretaria para conversar com a profissional responsável pela área de Educação Especial.

B. mostrava-se muito disponível em procurar ajuda e informações sobre A., lia livros por conta própria, fazia pesquisas na internet, chegou a procurar o CEPRE, algumas vezes, para conversar com a pedagoga responsável pelo programa freqüentado por A., porém todo esse interesse não se mostrou suficiente em sala de aula, porque não houve uma mudança efetiva no currículo e na metodologia de ensino trabalhadas por ela, as aulas continuaram ocorrendo com base no ouvinte, com muitas atividades onde o foco era a audição e a oralidade.

Quanto ao material necessário, houve também reclamação da professora com a direção da escola, pois essa pediu várias vezes para que fosse comprado o dicionário de LIBRAS e alguns livros para ajudá-la na aquisição dos sinais, porém a direção se negou a comprar. A professora insistiu dizendo que aluna iria freqüentar essa escola por pelo menos mais 3 anos (até a 4ª série), mesmo assim a resposta foi negativa, o motivo alegado foi a falta de verba.

Durante todo o período da pesquisa a professora nunca mencionou que tivesse recebido algum apoio da direção da escola com relação à A. exceto em caso de dispensa para freqüentar cursos ministrados na Secretaria de Ensino.

Portanto, podemos concluir que os cursos de formação de professores não têm preparado os mesmos para as exigências impostas pela política de inclusão, porém, mesmo assim a maioria dos professores é a favor da inclusão escolar desde que sejam tomadas as providências para sua real efetivação.

Nestas condições, os docentes sentem-se inseguros e incapazes de atuar na inclusão.

Assim sendo, se faz necessário um amplo debate com os professores em exercício, mas também uma atenção especial sobre este tema nos cursos de formação dos futuros docentes. Entretanto, deve-se tomar cuidado para não enfatizar uma visão clínica sobre esses alunos.

A formação docente deve ser planejada com o objetivo de fazer com que o professor entre em contato com a cultura surda, com suas possibilidades e não apenas suas limitações, alterando de forma significativa suas representações políticas e culturais acerca da surdez.

Considerações finais

"A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.
Olho do mesmo modo com que poderia escutar. Meus
olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que
me explico por sinais. Minhas mãos são bilíngües.
Ofereço-lhes minha diferença.
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.
Não é bom deixar vocês."

Laborit

É difícil tecer conclusões sobre um trabalho de estudo de caso com o tema inclusão, pois esta vem ocorrendo das mais diversas maneiras no cenário educacional.

Neste trabalho me propus a verificar em que condições ocorreu a inclusão de uma aluna surda no ensino regular de Campinas, o processo de inserção dessa aluna, e principalmente as dificuldades enfrentadas por sua professora.

O aluno surdo é considerado pela nossa atual constituição uma pessoa deficiente sensorial. Por isso lhe é garantido o direito ao acesso e permanência no ensino especial. Mas deve-se observar que esta garantia coloca-o na condição de deficiente.

Na realidade, o aluno surdo deveria ser considerado na sua diferença, no uso de sua língua natural, essa diferença lingüística representa não apenas o acesso a uma forma de comunicação, mas também uma sólida base de identidade cultural e individual.

É hoje consenso que a Língua de sinais é a língua natural dos surdos e ela está presente não para substituir a língua portuguesa, mas para propiciar ao surdo a construção de sua identidade, abrindo caminhos ao acesso e a compreensão da língua portuguesa como segunda língua.

O decreto 5.626, que dispõe sobre o oferecimento da LIBRAS, em cursos superiores de formação de professores e de fonoaudiologia e a lei que reconhece a LIBRAS, demonstram

um grande avanço com relação aos surdos, essas leis possibilitaram maior visibilidade à língua de sinais no cenário educacional, porém isso ainda não é suficiente.

Como exposto no documento “a educação que nós surdos queremos”, a comunidade surda quer o reconhecimento e o respeito à sua história e à sua cultura, o que vai muito além do simples aprendizado de LIBRAS como vem sendo proposto pelo governo.

Na medida em que as diferenças estão presentes em nossas salas de aula, há a necessidade de uma alteração de postura, um repensar sobre a sociedade, a escola, o trabalho, o lazer.

Diante da aprovação da lei nº 10.436, os direitos lingüísticos dos surdos passam a ser reconhecidos pelo Congresso, assim, devem ser igualmente respeitados dentro e fora da escola, o que não vem ocorrendo, de acordo com Perlin, (1998, apud Felipe, 2005), o discurso inclusivo na educação de surdos vem sendo praticado sob uma forma de neo-oralismo, pois aceita-se programas bilíngües transitórios, que iniciando com LIBRAS, gradualmente será substituído pela língua portuguesa. Os alunos surdos ficam em classes de ouvintes, com uma professora ouvinte, sua educação será toda em língua portuguesa, é nessa língua que terão que estudar e fazer suas provas. Segundo Skliar (1999) esse modelo de inclusão é praticado muitas vezes como experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, seqüências preestabelecidas, modelos lingüísticos.

No caso das crianças e dos jovens surdos, o processo educacional escolar é muitas vezes limitado pela natural dificuldade que tem no uso da linguagem oral e pela falta de condições que possibilitem o uso da LIBRAS de forma eficiente.

Segundo Xavier (2003) a política de inclusão pode ser vista como um modelo de enclausuramento das diferenças, aproximando-as e observando-as de forma a garantir um controle mais eficiente e positivo do que a educação especial. Esse discurso remete à visão de Foucault (1999) a qual expõe o enclausuramento como uma forma de controle do governo. Na

visão inclusiva temos um diferencial, este controle não é feito pela segregação e sim pela integração.

De acordo com Skliar (1999) o reconhecimento da surdez como diferença proporcionaria uma educação bilingüe, política, social e histórica para os surdos, a qual só não é praticada devido a relações de poder e conhecimento que atravessam o processo educacional.

Compartilhando dessas idéias, Sánchez (1999), diz que a educação dos surdos está sempre nas mãos dos ouvintes, que vem mantendo um sentido de reabilitação, oferecendo a possibilidade de superar sua limitação auditiva para interagir como ouvinte e com ouvintes.

Os professores de surdos, em sua maioria, são ouvintes e desconhecem a língua de sinais ou se valem dela como uma forma superficial. Na maior parte dos casos, em função do pouco conhecimento sobre a surdez, acredita-se que a leitura labial é inerente à surdez, portanto basta falar de forma bem articulada e de frente para a criança surda que ela compreenderá.

Outro equívoco que encontramos na formação dos professores é com relação à aquisição da língua de sinais, somente o conhecimento superficial da língua não torna o professor apto a educar crianças surdas, é necessário uma mudança na metodologia trabalhada em sala, pois esta é desenvolvida para alunos ouvintes, com forte ênfase na relação entre escrita e oralidade, o que mostra a ouvintização da escola.

Observamos, que não há uma real mudança na prática de inclusão, o que vem ocorrendo é somente uma mudança do discurso inclusivo, há ainda um grande preconceito com a língua de sinais e com o papel do intérprete em sala de aula. Sobre isso Rosa (2005) nos diz:

“A inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula não garante que outras necessidades do aluno surdo, também concernentes com a sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam

Referências Bibliográficas:

- A educação que nós surdos queremos.** IN: revista da Feneis, ano V, nº 25 abril-setembro, 2005
- BRASIL. Legislação de Educação Especial.** Disponível em www.mec.gov.br. Acesso dia 23 de agosto de 2006.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em www.mec.gov.br. acesso dia 23 de agosto de 2006.
- BRASIL. DECRETO 5.626 DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.** Disponível em www. Acesso dia 18 de novembro de 2006.
- CORDE, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais,** Brasília, 1994
- FELIPE, Tanya A. Educação para surdos, para todos.** IN: Revista da Feneis, ano V, nº 25 abril - setembro, 2005.
- FERNANDES, Eulália. A função do interprete na escolarização do surdo.** IN: INES (org.).Congresso Surdez e escolaridade: desafios e Reflexões 17 a 19 de setembro de 2003: Divisão de estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro
- FOUCAULT, Michel. História da loucura na Idade Clássica,** São Paulo: Perspectiva,1999
- GESUELI, Zilda Maria. Língua de Sinais e aquisição da escrita.** IN:SILVA, Ivani, KAUCHAKJE, Samira, GESUELI, Zilda Maria (org). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003
- GÓES,C. Linguagem, Surdez e Educação.** Campinas, SP: Autores associados, 1996
- INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos. Espaço: edição comemorativa 140 anos; colaboração Solange Rocha-** Belo Horizonte: Editora Littera, 1997 32p.

- KARNOPP, Lodenir Becker. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos**. IN: FERNANDES Eulália (org). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação 2005
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito o pretendido e o feito**. Campinas, SP: 2004, Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem(a)
- LIMA, Paula Carolina. **Inclusão dos alunos com necessidades especiais ns salas do ensino regular: um estudo sobre o que pensam os professores**. Campinas, SP, 2004. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação(b)
- LULKIN, Sérgio Andrés. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações dos ouvintes**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre,
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org). **Leitura, Escrita e Surdez São Paulo: FDE, 2005**.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Inclusão onde estão os surdos na educação?** IN: Revista da Feneis, ano V, nº 25 abril - setembro, 2005.
- _____. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas, SP, 2005. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago. 1989

- SANCHEZ, Carlos. **La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes**. IN: SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade da Educação Bilingüe para surdos*. Porto alegre: Mediação, 1999
- SANT'ANNA, Luciana Bernardino. **Um estudo sobre inclusão de surdos no contexto escolar: o papel da língua de sinais no processo de ensino aprendizagem**. Campinas, SP, 2002. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade estadual de Campinas - Faculdade de Educação.
- SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. Campinas, SP. 2000. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação
- SILVA. Rosilene Ribeiro. **A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas**. Campinas / SP, 2003. Dissertação de Mestrado – Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- SKLIAR, Carlos. **A localização política da Educação Bilingüe para surdos**. IN: SKLIAR, Carlos (org). *Atualidade da Educação Bilingüe para surdos*. Porto alegre: Mediação, 1999
- _____. (org). **A surdez - um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- _____. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com s velhas- e novas- fronteiras em educação**. IN: Pró –Posições- revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, v12, n 2-3 (35-36), jul - nov, 2001
- SOUZA, Maria Regina de. GALLO, Silvio. **Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro**. IN: *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 79, agosto/ 2002.

- SOUZA, Regina. GÓES, Maria C. **O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** IN: SKLIAR, C. (org) *Atualidade em Educação Bilíngüe para Surdos.* Porto Alegre: Mediação, 1999.
- STUMPF, Marianne. **A educação que defendemos.** IN: Revista da Feneis, ano V, nº 25 abril - setembro, 2005.
- VICENTE, Lia mara. **Professor Ouvinte e aluno surdo: algumas questões sobre a prática pedagógica no ensino regular.** Campinas, 2003 Monografia do curso de especialização – Universidade Estadual de capinas, Faculdade de Ciências Médicas.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Ed Martins Fontes, São Paulo, 2000
- XAVIER, Evelise Cristina Couto. *Mais falares sobre a inclusão: diferenças ou repetições?*, Campinas, 2003. Dissertação de Mestrado – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação

