



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

THEREZA CRISTINA BASTOS COSTA DE OLIVEIRA

**SALA DE AULA INCLUSIVA:
UM DESAFIO PARA A INTEGRAÇÃO DA
CRIANÇA SURDA**

Salvador
2003

THEREZA CRISTINA BASTOS COSTA DE OLIVEIRA

**SALA DE AULA INCLUSIVA:
UM DESAFIO PARA A INTEGRAÇÃO DA
CRIANÇA SURDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Sociedade e Práxis Pedagógica.

Orientador: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Salvador
2003

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação – UFBA

O48 Oliveira, Thereza Cristina Bastos Costa de.
Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda /
Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira. –
Salvador: T.C.B. de Oliveira, 2003.
182 f.

Orientador: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Bahia.

1. Educação de surdos. 2. Educação inclusiva. 3. Integração socioeducacional. 4. Surdez. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.912 – 20. ed.

Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira

**SALA DE AULA INCLUSIVA:
UM DESAFIO PARA A INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA SURDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Sociedade e Práxis Pedagógica.

Salvador 15 de agosto de 2003

Banca Examinadora:

Lorena de C. Kozlowski _____
Doutora em Ciências da Linguagem, Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), U.P. III,
Paris, França
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP / PR

Sahda Marta Ide _____
Doutora em Ciências, Universidade de São Paulo, (IP/USP)
Livre Docente, Universidade de São Paulo, (USP)
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS / BA

Theresinha Guimarães Miranda _____
Orientador
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia

A Sônia Vicente,

Como bem disse o poeta Carlos Drummond de Andrade:

*No meio do caminho tinha uma pedra.
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
No caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho
Tinha uma pedra.*

A longa e árdua caminhada... A pedra... A árdua caminhada... Longa... Pedra... Caminhada...

Sônia, contar com você nesta experiência, colocou-me na posição de pensar que a vida,
enfim, tornou-se uma amiga.

AGRADECIMENTOS

À cara Professora Doutora Theresinha Guimarães Miranda, pelo acolhimento e orientação competente e segura.

Em especial, a Sônia Vicente, psicanalista e supervisora sempre tão atenciosa, receptiva e, acima de tudo, sábia. Obrigada Sônia, por estar comigo na caminhada: no ontem, no hoje e, quem sabe, no amanhã...

À professora Nadja Wandenga e a todos os profissionais da Escola Municipal Osvaldo Cruz, pela disponibilidade em fornecer as informações indispensáveis para a consecução deste trabalho.

Aos alunos da sala de aula inclusiva que possibilitaram este estudo.

À professora Dr^a Célia Cristina Oliveira, pelas orientações no começo deste labor.

À professora Lilia Barreto, pelas discussões sobre a experiência pedagógica e apoio carinhoso.

À professora Iraci Capinam, Diretora do CEEBA, pelo apoio no transcorrer da construção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela disponibilidade de seus professores e, sobretudo, pelo estímulo ao aprovar o meu Projeto.

A Christoff, “ami intime”, pela constante e tão amiúde interlocução.

A Oliva, meu esposo, a Rafael e Jaina, meus filhos, por tudo: o companheirismo, as reflexões, o apoio fundamental na infra-estrutura doméstica e por tudo o mais que as palavras são insuficientes para expressar...

Às queridas irmãs Eliana e Denise, que estiveram ao meu lado desde a primeira palavra deste trabalho até as últimas linhas.

A Maria José Bacelar, pela atenção, revisão criteriosa e escuta privilegiada.

A Sonia Chagas Vieira, pela normalização desta Dissertação.

A Eveline Dupon, pela disponibilidade em fazer a tradução do Resumo.



Helen Keller e a professora Anne Sullivan (1887)

Eu já possuía a chave da linguagem e desejava ardentemente utilizá-la. As crianças que têm a felicidade de ouvir aprendem a falar sem esforço: apanham as palavras no ar, se assim se pode dizer. Mas a criança surda só as pode aprender por um processo penoso [...] lembro-me que, certa manhã, perguntei à minha mestra o sentido da palavra “amor” [...] a professora passou-me o braço pela cintura com meiguice e escreveu na minha mão: “Eu amo Helen”.

Helen Keller, 1939

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar e analisar se o contexto da sala de aula inclusiva favorece o processo de integração da criança surda com seus pares educativos: surdos e ouvintes. Foram selecionados os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, mediação, compensação e meio social referentes à teoria sócio-interacionista. Quanto à teoria psicanalítica, serviram de base os conceitos de inconsciente, sujeito, discurso e Outro. A investigação se baseou nas seguintes questões: Como se dá o processo de inclusão das crianças surdas num contexto onde elas tenham acesso à língua portuguesa e à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? Esse contexto bilíngüe favorece o processo de integração dessas crianças com seus pares surdos e ouvintes? O estudo teve uma abordagem etnográfica. A análise dos dados se processou com base nas informações obtidas, mediante observações realizadas na sala de aula e leitura do parecer descritivo da professora sobre os seus alunos. Verificamos que havia uma tendência das crianças surdas a interagirem entre si, comunicando-se através do uso da língua de sinais, e que a professora utilizou predominantemente a língua oral para a transmissão do conhecimento e para o estabelecimento das orientações pedagógicas, dificultando a integração dos surdos com os ouvintes. Essas crianças evidenciaram dificuldades na esfera compreensiva e revelaram desconhecimento em relação à língua portuguesa. Os resultados apontaram que a organização da sala de aula inclusiva não foi favorável para a integração das crianças surdas com seus pares educativos ouvintes. Isto porque, a diferença lingüística, a não implementação de uma educação bilíngüe e a predominância do uso da língua portuguesa interferiram significativamente no estabelecimento das interações. Os surdos usavam a LIBRAS e os ouvintes a língua portuguesa, não ocorrendo mediação da professora no favorecimento da inclusão dos alunos surdos na classe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Educação inclusiva. Integração socioeducacional. Surdez.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate and analyze if the context of the inclusive classroom would enhance the integration process of the deaf child with his / her colleagues: deaf and hearer. Concepts of the zone of proximal development, mediation, compensation and social means referring to the social-interaction theory were selected. Regarding the psychoanalytical theory, we countersigned the concepts of unconsciousness, subject, discourse and other. An investigation was based on the following questions: how can you give the process of inclusion of the deaf children in a context where they will have access of the Portuguese language and the Brazilian Sign Language (LIBRAS)? This bilingual context will support the process of integration of this children with their deaf and hearing pairs? This research had an ethnographical approach. The analysis of the data was done based on the obtained information by means of achieved observations in the classroom and after reading the descriptive opinion of the professor about her students. We checked out that there was a tendency of interaction along the deaf children, communicating through the use of sign language, the teacher was using predominantly the oral language for the transmission of the knowledge and for establishing the pedagogical orientation, turning the integration of deaf children more difficult. These children showed clearly difficulties in the comprehensive field, revealing ignorance in respect to the Portuguese language. The results showed that the organization of the classroom wasn't suitable for the integration of the deaf children with their educative hearing pairs. Regarding the linguistic difference, the not-realization and a predominant use of the portuguese language interfered significantly while establishing the interactions. The deaf used the LIBRAS while the hearer used the Portuguese language. The absence of mediation from the professor was observed, in the sense of supporting the inclusion among the students in the classroom.

KEY WORDS: Education of the deaf. Inclusive education. Integration socioeducative. Deaf.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LOCAIS QUE SEDIARAM A ESCOLA WILSON LINS AO LONGO DOS ANOS DE FUNCIONAMENTO	36
QUADRO 2 – ESTÁGIOS DA METODOLOGIA AUDIOVISUAL DE LINGUAGEM ORAL PARA CRIANÇAS	42
QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	113
QUADRO 4 – INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A EDUCAÇÃO DO SURDO	24
1.1 BREVE HISTÓRICO	25
1.1.1 A educação do surdo no Brasil	31
1.2 ABORDAGENS	39
1.2.1 Abordagem Oralista	40
1.2.2 Comunicação Total	44
1.2.3 Abordagem Bilingüe	48
1.3 INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO	55
2 CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE E DO SÓCIO- INTERACIONISMO PARA O ESTUDO DA CRIANÇA SURDA	66
2.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	69
2.2 SÓCIO-INTERACIONISMO	84
2.2.1 Vygotsky: A Defectologia	85
2.2.2 A Interação Social como Fator de Desenvolvimento da Criança ..	89
2.2.3 A Mediação do Professor como Propulsora da Zona de Desenvolvimento Proximal	96
2.2.4 O Ambiente Escolar e a Construção da Identidade da Criança Surda	100
3 O PANORAMA E A DINÂMICA DA PESQUISA	103
3.1 OPÇÃO DO MÉTODO	103
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	107
3.2.1 A Escola	107
3.2.2 O Local da Pesquisa: a Sala de Aula Inclusiva	109
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	111
3.3.1 Os Alunos	111
3.3.2 A Professora	113
3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	114

4	A LINGUAGEM NO PROCESSO DE INTERAÇÃO ESCOLAR	118
4.1	A CONCEPÇÃO DA PROFESSORA E ALUNOS OUVINTES SOBRE A SURDEZ	120
4.2	A INTERAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO	131
4.3	A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO	141
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	170
	ANEXO A – CICLO DE ESTUDOS BÁSICOS: MARCOS DE APRENDIZAGEM, CONTEÚDOS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O 2º. ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	177
	ANEXO B – INDICADORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	179
	ANEXO C – PARECERES DESCRITIVOS: REGISTROS DO DESEMPENHO DO(A) ALUNO(A) NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	180

INTRODUÇÃO

A nossa experiência como profissional que atua na área da psicanálise e da educação, no atendimento a crianças que apresentam problemática na aprendizagem, no comportamento e/ou alguma limitação orgânica, mostra-nos, a despeito de todas as discussões e pesquisas no âmbito da educação, que o fracasso escolar dessas crianças é conseqüente da sua exclusão seja das escolas comuns, seja na apropriação do saber, na intensidade e ritmo necessário para a sua integração e êxito na aprendizagem.

No caso específico da criança surda, devido à sua privação auditiva, ela é tratada por diversos educadores como deficiente. Em contraposição à idéia de deficiência, está a suposição de uma eficiência que o modelo ouvinte representa no imaginário do educador. Desta maneira, os educadores mostram-se despreparados para lidar como o surdo. A diferença lingüística, o uso de uma língua de sinais, não é reconhecida como uma via privilegiada pela qual o surdo pode se inserir socialmente.

Há uma forte tendência do fazer pedagógico à tentativa de universalização do sujeito, sustentada na crença que *todos devem falar*. Sendo assim, pelo fato da criança surda não atender a essa expectativa, ela é reconhecida pela limitação imposta por seu organismo, e não por sua particularidade lingüística.

A instituição escolar julga ter um saber sobre esse sujeito, porém não considera o seu próprio desejo, nem tampouco a sua forma particular de interagir e aprender. É freqüente, no processo de educação da criança surda, a ênfase dos educadores na tentativa de oralizá-la.

Com este direcionamento, perde-se o objetivo maior da educação que é o de formar e transmitir conhecimento. Alguns educadores, equivocadamente, transformam o espaço escolar em um lugar da *ortopedia ou terapêutica da fala*. Tal empreendimento torna-se penoso e sem aplicação prática, porque é impossível aprender a linguagem distanciando-se da vida social.

Diferentemente da educação, a psicanálise considera o modo particular de cada um apreender a realidade, revelada através do uso que faz da linguagem, para se inserir como um sujeito no laço social, evidenciando a singular relação do sujeito com a língua. No sentido muito específico dessa teoria, é razoável afirmar que a falta de audição não é necessariamente considerada como deficiência. A surdez passa a se constituir uma deficiência, a depender do encadeamento estabelecido no discurso do outro que educa.

Falar sobre a surdez é envolvente. Para falar sobre a educação da criança surda é preciso falar sobre a língua de sinais, uma língua inteiramente diferente, de natureza visomotora que se fala e escreve no espaço, com as mãos, com a expressão do rosto, com o corpo inteiro, que parece que dança, que toca, provocando sentimento e emoção.

Tal experiência ganha relevância de análise como dado de pesquisa porque este é um momento em que o sistema de ensino brasileiro, conforme o que explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), reconhece como dever do Estado que a educação escolar pública seja efetivada mediante a garantia do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular do ensino. Também as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), propõe-se a incluir o aluno PNEE-surdo nas classes comuns de ensino, assegurando, em virtude das condições específicas associadas à surdez, acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais, sem o prejuízo do aprendizado da língua portuguesa.

Tradicionalmente, a surdez¹ tem sido tratada do ponto de vista clínico-patológico. Nessa perspectiva, a surdez é encarada como uma deficiência que deve ser curada. Por ser abordada como um fenômeno negativo, a questão social que acompanha a surdez esteve, ao longo do tempo, marcada pelo preconceito e caracterizada pela falta de prevenção, falta de atendimento adequado em saúde e educação, além da falta de inserção no mercado de trabalho. Essa situação representa uma violência contra os surdos, impedindo-os, inúmeras vezes, de ascenderem à condição de cidadãos.

A questão crucial dessa problemática está associada tanto à exclusão social da diferença vivenciada pelas pessoas surdas em virtude da privação lingüística, como também pelo fato da sociedade não reconhecer a língua de sinais como uma língua de referência da comunidade surda.

Vale salientar que dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) revelam que 10% da população brasileira é constituída de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, dentre as quais estão os surdos, que correspondem a 1,5% desse total (BRASIL, 2001).

O bloqueio da comunicação, existente entre surdos e ouvintes, devido à falta de uma língua comum, dificulta a interação entre as duas comunidades culturais: a dos surdos e a dos ouvintes. Os surdos se comunicam principalmente através da língua de sinais², no caso do Brasil, a LIBRAS, que é de natureza viso-motora; a comunidade ouvinte privilegia a língua oral para se comunicar.

A língua dos ouvintes, por ser majoritária, determina que boa parte do saber socialmente construído pela humanidade seja veiculado através dela, tanto em sua modalidade oral, quanto em sua modalidade escrita. Os surdos não oralizados e/ou não alfabetizados

¹ Os termos “surdez” e “surdo” serão utilizados neste trabalho em substituição às expressões “deficiência auditiva” e “deficiente auditivo”, em razão do preconceito implícito que estes termos suscitam em relação às pessoas surdas.

² Na década de 50, o jovem lingüista Willam Stokoe, observando resultados de um estudo sobre a língua de sinais, conferiu-lhe o status de língua propriamente dita, ao reconhecer nela todas as características de uma linguagem genuína, tanto no léxico como na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de proposições (SACKS, 1999).

ficam privados do acesso a esse patrimônio cultural, além de experimentarem dificuldades no processo de integração social.

Tendo em vista essa situação, os ouvintes defensores da abordagem oralista para a educação dos surdos propõem o desenvolvimento da sua fala como a melhor alternativa. Compreendem que devem ser propiciadas as condições de ensino da língua oral na educação dessas pessoas e reconhecem que esta deve ser a via de referência para que as crianças surdas tenham acesso à linguagem. Assim, os surdos são tratados como se fossem ouvintes. No caso dos ouvintes, o aprendizado da língua oral ocorre naturalmente, a partir do contato com pessoas falantes da língua da comunidade em que estão inseridos. Quanto às crianças surdas, não basta o contato com falantes da língua oral, para que elas possam adquirir naturalmente essa língua. Em função da privação auditiva, as crianças surdas, para adquirirem a língua oral, terão que ser submetidas a um processo artificial, ou seja, terão que aprender através do treinamento da fala. Os oralistas mais radicais proíbem o uso de gestos ou do alfabeto dactilológico – representação de cada letra do alfabeto com um determinado formato da mão.

A abordagem oralista prevaleceu por quase um século, desde o segundo Congresso Internacional de Surdez, realizado em 1880, em Milão, na Itália, período em que os métodos orais decorrentes dessa concepção foram considerados a única metodologia adequada e capaz de possibilitar o desenvolvimento e educação da pessoa surda.

Baseados nessa concepção e considerando os ouvintes como modelo e como objetivo precípua, os oralistas pretenderam desenvolver a linguagem oral da criança surda, eliminando ou diminuindo os efeitos de seu déficit auditivo, através do uso de Aparelhos Individuais de Amplificação Sonora e demais dispositivos disponíveis.

Todavia, devido ao bloqueio auditivo de que são portadores, os surdos, em sua maioria, não conseguem desenvolver a comunicação oral de maneira plena, ainda que sejam

submetidos ao uso de aparelhos de amplificação sonora e treinamento da fala orientado por profissionais especializados. O problema de comunicação dos surdos, portanto, não é resolvido, sendo mantida a dificuldade de integração social dessas pessoas.

Diferentemente do que concebem os oralistas, os defensores do bilingüismo propõem que as crianças surdas devem, o mais precocemente possível, estar expostas ao contato com usuários da língua de sinais, a fim de que possam adquiri-la como primeira língua. A língua portuguesa, neste caso, constitui-se uma segunda língua. A língua, portanto, mostra-se um instrumento indispensável à realização desse processo de desenvolvimento.

Segundo essa concepção, os surdos devem ser respeitados em sua diferença cultural, e o respeito a essa diferença é evidenciado através da aceitação de sua forma particular de comunicação. Principalmente no ambiente escolar, o respeito a essa diferença precisa ser garantido. Assim como os defensores do bilingüismo, também compreendemos que o surdo, tendo uma forma particular de acesso à realidade, que se dá através do olhar e não do ouvir, necessita que a sua educação seja efetiva. É preciso que os valores culturais, as normas sociais, em resumo, tudo o que permita o estabelecimento do laço social, sejam transmitidos por uma língua que contemple a sua possibilidade de assimilação. A língua de sinais constitui-se no meio ideal para que ocorra essa transmissão. Compreendemos que deve ser dada ao surdo a possibilidade de acesso à língua da comunidade ouvinte, tanto na forma oral quanto na forma escrita, sendo-lhe propiciado uma educação bilíngüe. Estamos cientes de que a efetivação dessa proposta exige a remoção de inúmeras barreiras atitudinais e políticas.

Em nossa prática profissional, pudemos observar que a escola pública mostra-se despreparada para acatar o que propõem os defensores do bilingüismo. Durante o exercício da função de Coordenadora do Centro de Educação Especial da Bahia, pudemos constatar, através de estudos e do contato freqüente com professores das mais diversas escolas da rede pública, que a presença de alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE)-

surdos, inseridos em classes regulares de ensino, provocava nos professores inúmeras reações: desde o levantamento de questões ligadas à sua prática pedagógica, preocupação com o baixo rendimento e auto-estima dos alunos até aspectos que diziam respeito à intolerância, expressados na recusa em aceitar a presença desses alunos em suas classes. Esse quadro levou-nos a refletir sobre a necessidade de preparação dos professores para atenderem às especificidades do trabalho com essa clientela e também de serem escutados em suas reivindicações de melhores salários, melhor capacitação, redução do número de alunos por sala, dentre outras.

A possibilidade de conhecermos os trabalhos de vários autores sobre a surdez, além da oportunidade de participarmos das discussões relacionadas a este tema, estimulou-nos a refletir cada vez mais sobre o grande compromisso dos educadores para com a educação dos alunos surdos. Em particular, chamava a nossa atenção a situação da criança surda inserida nas classes regulares de ensino, devido à problemática surdez e linguagem, que para nós se configurava como o cerne da questão. Frente a esse contexto, interrogamo-nos: Como se dá o processo da inclusão da criança surda num contexto de educação, em que essas crianças tenham acesso à língua portuguesa e à LIBRAS? Este contexto favorece o processo de integração dessas crianças com seus pares surdos e ouvintes?

Em função da complexidade desta questão, constatamos a necessidade da sistematização de conhecimentos e o espaço acadêmico se configurava como o ideal e, conseqüentemente, poderia nos subsidiar para uma atuação efetiva junto aos professores da rede pública.

O acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na condição de estudante do curso de Mestrado, ampliou os nossos horizontes e evidenciou que o estigma da deficiência é aumentado pela grande contradição existente entre o que propõem os textos oficiais, norteadores da educação brasileira, e a real condição dada aos professores para a realização da

sua prática pedagógica. O trabalho que desenvolvemos junto aos professores da rede pública tornou claro que os PNEE-surdos são expostos a experiências escolares que os colocam em situações segregativas no interior de um contexto que teoricamente seria propício para a sua integração social.

O estudo de Bastos (2002) e dados do projeto executivo intitulado *Subsídios Para a Inclusão de Crianças Surdas* (1998), mostraram que o contexto de inclusão de alunos surdos em sala de aula do ensino regular poderia oferecer uma rica oportunidade para os alunos surdos e ouvintes vivenciarem situações de trocas de experiências significativas, uma vez que o contato com usuários de uma língua diferente propicia o convívio com a diversidade cultural e lingüística, o que se configura como uma situação privilegiada para o aprendizado e o desenvolvimento cultural, fator imprescindível para o desenvolvimento do pensamento.

Segundo Vygotsky (2000), a história da linguagem mostra claramente que o pensamento se desenvolve à medida que o sujeito está exposto a situações complexas que exigem um novo e significativo uso da palavra. A criança se desenvolve, à medida que é exposta ao mundo cultural e que o desenvolvimento do seu processo de pensamento começa na fase mais precoce da infância. Quanto mais prematuramente for exposta ao contato com a linguagem em situações significativas, mais facilmente a criança se desenvolverá e, conseqüentemente, estará integrada socialmente. Este é um princípio geral para toda criança que naturalmente aprende a língua da comunidade em que está inserida.

Em relação à situação específica da criança surda, podemos perceber a relevância desse princípio, tendo em vista que, para adquirir naturalmente uma língua, essas crianças necessitam do contato com usuários da língua de sinais, em função da privação auditiva que lhes impossibilita aprender naturalmente uma língua oral. A situação da criança surda, filha de ouvintes, é extremamente complexa, porque ela está inserida num ambiente lingüístico de ouvintes e a sua predisposição natural é para adquirir uma língua de sinais.

Como pudemos perceber a partir do que diz Kyle (1999) e das informações coletadas neste estudo, muito raramente os pais dessas crianças se dispõem a propiciar-lhes a oportunidade de freqüentarem comunidades surdas, para que aprendam com os surdos experientes a língua de sinais. Em geral, os pais mostram a tendência em querer que os seus filhos aprendam a se comunicar através da língua oral.

Como esse processo é muito difícil, principalmente para as pessoas das camadas sociais mais desfavorecidas, que não dispõem de recursos para oferecerem a seus filhos a oportunidade de serem acompanhados por profissionais da área de fonoaudiologia, algumas crianças chegam a experimentar situações de privação lingüística. Deste modo, a escola pública deve garantir às crianças surdas a oportunidade de terem acesso ao saber e ao estabelecimento de trocas interativas, a partir de uma língua em que ela tenha predisposição para o aprendizado. Logo, é de fundamental importância que a criança surda seja incluída em um ambiente escolar bilíngüe que lhe propicie o aprendizado da língua portuguesa e da LIBRAS, de modo a possibilitar-lhe o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social e a habilitá-la para desempenhar tarefas comunicativas.

Segundo Fernandes (2003), linguagem é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. A linguagem se refere a qualquer meio de comunicação – como a linguagem corporal, as expressões faciais, a maneira de vestir, as reações do organismo (tanto aos estímulos do meio quanto do pensamento ou mesmo dos aspectos fisiológicos), os sinais de trânsito, a música, a pintura, dentre outros – quer seja cognitivo (interno), quer seja sociocultural (relativo ao meio, ou à natureza como um todo).

Quanto ao conceito de língua, Fernandes (2003) afirma que este é mais restrito que o de linguagem. A língua é um tipo de linguagem e pode ser definida como um sistema abstrato de regras gramaticais. O conceito de língua está associado a um conjunto de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos diversos planos (dos sons, da estrutura, da

formação e das classes de palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso).

Para Vygotsky (2000), a linguagem não depende necessariamente do som. Para esse autor, a língua de sinais e a leitura labial são demonstrativos de que a linguagem não depende da natureza do material que utiliza, mas sim do uso funcional de signos de quaisquer tipos, que possam exercer papel correspondente ao da fala. Deste modo, a capacidade de comunicação lingüística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos, destacamos investigar e promover condições para o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. Este desafio instigou-nos a realizar este trabalho de pesquisa e, para subsidiá-lo, recorreremos à teoria sócio-interacionista e à teoria psicanalítica, que concedem à linguagem um lugar privilegiado no que se refere às questões da infância. Buscamos também os documentos oficiais que fundamentam a prática da inclusão/integração³ e recomendam, conforme a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96* (BRASIL, 2000), no seu artigo 4º, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino.

No que diz respeito à contribuição do sócio-interacionismo para se pensar a educação da criança surda, ressaltamos a importância do outro social, que se manifesta através da linguagem, para a estruturação do psiquismo infantil. É através da linguagem que os valores e normas sociais de uma cultura são transmitidos, sendo também por essa via que a criança

³ Sasaki (1997) chama a atenção para o fato de que esses dois conceitos são utilizados por alguns autores como sinônimos, em virtude da transição do modelo de integração para o de inclusão. Nesta dissertação, consideramos a prática da inclusão/integração com o mesmo significado: inserção da pessoa deficiente na sociedade.

pode se constituir como sujeito e, de uma maneira singular, se apropriar de uma língua, seja ela oral ou de sinais.

Em relação à língua de sinais, Vygotsky (1997) reconhece a sua relevância para os surdos como mediadora nos processos intra e interpessoais, do mesmo modo que a língua oral é importante para os ouvintes. De acordo com essa teoria, a presença de uma deficiência na estruturação psíquica de um sujeito pode ser convertida em ponto de partida e principal força motriz para o seu desenvolvimento psíquico e social. A deficiência pode criar uma elevada tendência ao conflito entre a débil capacidade do indivíduo e as atividades que é convocado a realizar. Essas dificuldades podem estimular um intenso avanço como possibilidade de compensação. Isto significa que os processos compensatórios são substitutos de outros processos que estavam em defasagem. No caso do surdo, o aprendizado da língua de sinais se dá pela necessidade de comunicação e em substituição à impossibilidade de aprender a língua oral naturalmente.

Sobre a importância das interações das crianças surdas com o seu meio e com os pares educativos, os teóricos do sócio-interacionismo ressaltam a importância dessas interações, considerando que as atividades educativas não dizem respeito unicamente ao exercício intelectual da criança, mas à necessidade de ampliar as suas possibilidades no que diz respeito às atividades práticas, essencialmente relacionais com o seu grupo social. Portanto, o contato das crianças surdas e ouvintes em sala de aula se constitui em uma rica oportunidade de socialização. Para tanto, o professor deve atuar como um agente dinâmico que estimula os alunos a interagirem e construir novos conhecimentos. O professor, portanto, tem um papel fundamental no processo de interação, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ele ocupa também o papel de mediador entre a criança e o objeto do conhecimento.

A partir de uma intervenção mediada pelo professor, a criança é capaz de realizar uma série de ações e de solucionar problemas que ela não seria capaz de resolver sozinha. Este

processo é denominado por Vygotsky (1991) como Zona de Desenvolvimento Proximal, definida como a distância entre o nível real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução do problema sob orientação de um adulto ou através da colaboração de companheiros mais capazes.

A compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, introduzida por Vygotsky, possibilita-nos refletir sobre a relevância do papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os conceitos que a teoria de Vygotsky reúne, não sendo estanques, mas correlatos e dinâmicos, constituem-se em um dos maiores recursos disponíveis para o professor, uma vez que, na Zona de Desenvolvimento Proximal, ele pode atuar como um agente dinâmico que estimula o aluno a construir novos conhecimentos.

Também a teoria psicanalítica oferece uma grande contribuição para o estudo da criança surda, sobretudo no que diz respeito ao significado específico atribuído à linguagem. Lacan (1988) vai dizer que a linguagem é o campo do Outro, o lugar para onde a criança pode dirigir a sua demanda e se constituir como sujeito, ou seja, ter o seu próprio discurso. Para ilustrar, iniciamos com uma pergunta: O que é um traço? A resposta exigirá do sujeito a quem a pergunta tenha sido dirigida a atribuição de um significado à palavra traço e que o idioma ao qual pertence esta palavra seja comum a ambos os interlocutores. Neste sentido, a partir da apropriação do mesmo código lingüístico, é possível aos sujeitos, tanto o que pergunta quanto o que responde, estabelecerem um ponto de interlocução. Neste exemplo, a pergunta está sendo formulada na língua portuguesa e a resposta será também proferida nessa mesma língua. Porém, o sentido dado à palavra estará associado ao repertório de experiência de cada um, e ao lugar que cada um ocupa, tanto o que pergunta quanto o que responde. Neste sentido, *traço* pode ser tomado como um risco, uma linha contínua feita por um lápis, pincel ou pena, uma mozza, vestígio de pancada ou pressão, dentre outros significados que o termo suscita.

Para o usuário de uma mesma língua, à medida que um discurso é veiculado, o interlocutor vai acompanhando o encadeamento de idéias e vai podendo ter acesso à construção do pensamento do emissor. Desta forma, a resposta à pergunta *o que é um traço* vai se configurando como um sentido que é dado por quem ouviu a pergunta e a interpretou, construindo um conceito.

O professor, como o Outro da demanda na relação de ensino-aprendizagem, enuncia uma questão para o aluno e, a partir da resposta, percebe se houve ou não compreensão. A resposta dada pelo aluno também possibilita ao professor verificar se houve apreensão do conteúdo que está sendo ensinado. A especificidade do contexto educacional, no qual o aluno surdo tem como referência uma língua distinta da língua de referência do professor, que é ouvinte, constitui-se em importante *locus* de pesquisa.

O presente estudo teve como objetivo verificar o processo de integração da criança surda em uma sala de aula inclusiva. O lugar da pesquisa foi uma classe do Ciclo de Estudos Básicos-2, que corresponde à série inicial do 1º grau de uma Escola Regular da Rede Municipal em Salvador, Estado da Bahia. A classe era formada por dez alunos ouvintes e seis alunos surdos que não apresentaram nenhum comprometimento físico ou mental além da surdez.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, em que o discurso dos atores sociais envolvidos na experiência é um dado relevante, optamos por adotar a etnopesquisa como referencial teórico e prático para a realização da investigação, considerando-o adequado para atender às questões postas pela pesquisa. O caráter interpretativo da realidade, apresentado por essa proposta teórica, transcende um simples mapeamento e parte da descrição que intenta captar não somente a aparência, mas também a essência de um fenômeno social concreto, permitindo a compreensão de uma dada realidade de vida, de maneira ampla dinâmica e contextualizada. Neste estudo, tentamos abranger as características mais importantes do contexto pesquisado, através da análise de inúmeros e detalhados dados referentes às interações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nessa experiência de ensino- aprendizagem.

Para a coleta e registro dos dados, recorreremos às pastas dos alunos, ao diário de classe da professora, que foi o instrumento por ela utilizado para emitir o parecer descritivo do desempenho dos seus alunos e registrar as situações interativas ocorridas na sala de aula, como também ao registro cursivo feito no diário de campo.

A fim de melhor sistematizar os dados coletados, decidimos estabelecer três categorias de análise, que foram assim definidas: a concepção de surdez que a professora e os alunos ouvintes demonstraram adotar e a implicação desta concepção na atitude dessas pessoas para com os surdos; a interação social estabelecida entre a professora e os alunos surdos, bem como entre as crianças surdas e ouvintes. Como indicadores destas interações, consideramos as trocas verbais (sinais e língua oral) e a proximidade física nas relações entre essas pessoas. A terceira e última categoria estabelecida diz respeito à linguagem utilizada nesse contexto pedagógico – língua portuguesa na modalidade oral e escrita e LIBRAS – e à verificação da ocorrência do predomínio de uma língua sobre a outra.

O presente trabalho está organizado conforme a seguinte ordem: inicialmente apresentamos um breve histórico sobre a educação do surdo, enfatizando as abordagens Oralista, Comunicação Total, Bilingüismo, e também expondo a proposta da Integração/Inclusão que compõe a meta da Política Nacional de Educação Especial. Em seguida, apresentamos a Contribuição da Psicanálise e do Sócio-Interacionismo para o estudo da criança surda. Seguimos com a apresentação do panorama e da dinâmica da Pesquisa, em que mencionamos a opção do método, o caminho trilhado e o contexto da pesquisa, configurando os seus sujeitos e explicitando as categorias – concepção sobre a surdez, interação social e linguagem – estabelecidas para análise dos dados coletados. Na seqüência, abordamos a linguagem do professor no processo de interação escolar. Por último, apresentamos as considerações finais sobre o estudo realizado, ressaltando as medidas e os aspectos que, segundo a nossa ótica, podem contribuir para o processo de integração/inclusão das crianças surdas nas classes regulares de ensino.

1 A EDUCAÇÃO DO SURDO

Em nossa concepção, respaldada nos princípios norteadores da Declaração de Salamanca (1994), a proposta da educação inclusiva se fundamenta na oportunidade do convívio e aceitação das diferenças, sendo esta uma atitude que se constrói nas interações sociais. Segundo esse documento, é imprescindível que na experiência de educação inclusiva, a criança seja estimulada a conviver com os seus pares educativos, respeitando sua raça, língua, credo e outros valores éticos, indispensáveis para o exercício da tolerância e posterior atitude cidadã.

Na educação da criança surda, o professor não vai lidar com a surdez em si, mas com as conseqüências sociais da surdez, ou seja, com as questões decorrentes do processo de interação. A criança surda, vivencia uma problemática ao inserir-se num meio que utiliza uma via de comunicação que ela não domina. Isso se configura numa questão para o estabelecimento dos vínculos com as pessoas inseridas nesse meio. Portanto, é preciso que o professor esteja atento a essa situação, como também ao fato de que, por um lado, a criança surda vive a problemática na comunicação com os ouvintes por que sua língua de referência é visual e não oral; por outro lado, a necessidade de ter acesso aos conteúdos e experiências educacionais são correlatas às das outras crianças. Do ponto de vista psicológico e pedagógico, as necessidades educativas da criança surda são equivalentes às necessidades das crianças ouvintes daquela faixa etária e daquela determinada cultura. Portanto, o professor deve estar atento para garantir oportunidades para as crianças surdas vivenciarem experiências

enriquecedoras juntas aos colegas ouvintes, para que seja efetivo o processo de integração/inclusão.

1.1 BREVE HISTÓRICO

A educação dos surdos é marcada por mudanças significativas que vêm ocorrendo ao longo de sua história. Essas mudanças revelam o modo distinto pelo qual a humanidade concebeu a surdez em cada época. Analisando os diferentes períodos, percebemos que o atendimento educacional para as pessoas que apresentam necessidades educativas especiais passou por fases de exclusão, segregação institucionalizada, integração e inclusão. De acordo com Skliar (1999), a escola não é politicamente opaca nem neutra em seus valores e, por isso, não resulta em uma tarefa simples a compreensão do papel da escola em uma sociedade dividida e fragmentada racial, social, ética, lingüística e sexualmente.

O papel social do surdo variou nos diferentes contextos. Para Skliar (1999), *ser surdo* não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Assim, a trajetória do surdo foi acompanhada por diferentes posturas sociais no decorrer da história.

De acordo com Rocha (1997), entre os povos da Antiguidade prevaleceu a exclusão. Aristóteles não acreditava na possibilidade das pessoas surdas serem educadas. As civilizações grega e romana, de uma maneira geral, rejeitavam as pessoas portadoras dessa necessidade, resolvendo a questão por eliminação física. Celso, escritor romano de tratados de

medicina, afirmava que não havia surdez absoluta e que os restos de audição podiam ser utilizados. Dessa afirmação de Celso até as metodologias atuais, em que são discutidos diferentes modos de implementação de práticas educacionais sociais que levam em conta a condição lingüística das pessoas surdas, a humanidade percorreu um longo caminho marcado pelo preconceito, descrédito, piedade e loucura.

Na idade média, os surdos eram vistos como pessoas que mereciam caridade, e todas as explicações relacionadas à surdez estavam ligadas à crença de expiação dos pecados.

Na idade moderna, a Europa vivia uma efervescência política, econômica, cultural e religiosa. Era o renascimento. A referência básica desse período era o humanismo e a razão, que deu origem à ciência moderna. Com o aparecimento da filosofia humanista e a conseqüente valorização do ser humano, iniciaram-se as primeiras observações, estudos e experiências relacionadas aos surdos, tendo em vista a tentativa de explicar a surdez pelo enfoque patológico e sua devida medicalização. À medida que se fazia necessário um contato mais integrado do surdo no contexto social, a prática adotada pela sociedade era o tratamento clínico terapêutico. Assim, podemos entender a histórica passagem da visão dos surdos como “seres castigados pelos Deuses”, como acreditava Heródoto, historiador grego, para a condição de pessoas com direitos à educação e a socialização, presente na contemporaneidade.

No século XVI, alguns surdos, filhos de famílias nobres, aprenderam a falar e a ler para serem reconhecidos pela lei como cidadãos e pudessem herdar os títulos e a fortuna da família. O monge beneditino Pedro Ponce de Leon da Espanha, os Braid-Woods na Grã-Bretanha, Ammau na Holanda e Deschamps na França, foram educadores ouvintes que se dedicaram a essa tarefa. Para ensinarem seus alunos surdos a falarem, esses educadores recorriam ao uso de sinais e do alfabeto manual.

Em 1620, na Espanha, Juan Pablo Bonet, publicou um livro em que expôs os princípios do método oral e J. K. Amman, em 1724, publicou um minucioso estudo sobre a

instrução oral e os métodos para o ensino da linguagem falada e da mímica. No século XVIII, deu-se o primeiro embate público sobre as metodologias a serem utilizadas na educação do surdo, travado entre o abade francês Charles Michel, conhecido como L'Abbé de L'Epée, autor da obra *Método de Sinais ou Mímico*, e o pastor alemão Samuel Heinicke, defensor do método oral (ROCHA, 1997).

Larroyo (1970) considera L'Abbé de L'Epée uma exceção entre as pessoas que escreveram sobre Pedagogia na França, no século XVIII. Segundo esse autor, L'Abbé de L'Epée não se preocupou com o problema político da Educação, mas com a questão técnico-pedagógica. O encontro casual com dois meninos surdos despertou o seu interesse pelo estudo sobre a surdez. Ele fundamentou suas investigações na tendência do homem em experimentar o uso da mímica quando se quer fazer compreender por um estrangeiro que não fala a mesma língua. Baseando-se nessa investigação, criou o método de sinais, destinado a complementar a comunicação através do alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos.

Em 1770, L'Abbé de L'Epée fundou, em Paris, a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda, que substituiu a prática do ensino individual. No ano de 1776, publicou a sua obra escrita mais importante: *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-mudos*. Ainda na França, nesse mesmo período, Jacob Rodrigues Pereira, português de origem judaica, realizou um trabalho bem sucedido com alunos surdos, utilizando o ensino da fala e exercícios auditivos. Sob o governo de Napoleão Bonaparte, a França conferiu, pela primeira vez na história, direitos civis às pessoas surdas e, em 1807, foi criado o primeiro estabelecimento para preparar professores para educarem surdos. O método L'Abbé de L'Epée foi utilizado como norteador do trabalho (LARROYO, 1970).

Em 1880, em Milão, na Itália, realizou-se o Congresso Internacional de Surdo-mudez, no qual o método oral foi proclamado o mais adequado para ser adotado nas escolas. Nesse

momento, a comunicação através de gestos foi condenada. É importante mencionar que o Congresso de Milão não contou com a opinião dos professores surdos. Estes não tiveram direito a voto. Segundo Márcia Goldfeld (1997, p. 28), a decisão tomada no Congresso de Milão representou um grande retrocesso:

Naquele momento, a educação dos surdos deu uma grande reviravolta em sentido oposto à do Século XVIII, quando os surdos e a sociedade perceberam as potencialidades dos surdos através da língua de sinais. Naquele momento acreditava-se que o surdo poderia se desenvolver como os ouvintes aprendendo a língua oral, o aprendizado dessa língua passa a ser o grande objetivo dos educadores surdos.

O maior defensor do oralismo foi Alexandre Graham Bell, inventor do telefone, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso de Milão.

Na sua obra, *Vida de Mulheres Celebres*, Henry Thomas (1959) referiu-se a Graham Bell como alguém dotado de sentimentos de afeição pelos *espécimes imperfeitos do barro humano*. Graham Bell atendeu em consulta a Helen Keller¹, na época com seis anos, e orientou seu pai, Artur Keller, a escrever para o Perkins Institute, expondo o problema de cegueira e surdez da sua filha. Em decorrência do incidente ocorrido na infância, Helen Keller havia se transformado em uma criança extremamente arredia e violenta, e sua família não sabia como educá-la, a fim de que pudesse ser socializada. Em resposta à carta que lhe fora dirigida por Artur Keller, o diretor do *Perkins Institute* encaminhou Miss Anne Mansfield Sullivan, como a professora mais indicada para educar sua filha. Segundo Helen Keller (1939), a chegada de Anne Sullivan na sua vida abriu um novo mundo em que a barreira que se interpunha entre ela e o resto do mundo finalmente ruíra. Após superar diversos obstáculos que a surdez e a cegueira lhe trouxeram, Helen Keller diplomou-se, tornou-se doutora em filosofia e escritora que defendia a visão otimista da existência humana² (THOMAS, 1959). No livro traduzido para

¹ Nasceu a 27 de junho de 1880, em Tuscúmbia, pequena cidade do norte de Alabama, nos Estados Unidos; aos 18 meses de idade sofreu uma congestão aguda do cérebro e do estômago, tornando-se cega e surda.

a língua portuguesa com o título *A História de Minha Vida*, Helen Keller (1939, p. 26) faz o seguinte comentário em relação a Grahan Bell:

Vimos o Dr. Bell, embora muito menina, tomei-me logo de simpatia por esse sábio fidalgo. Percebi de pronto a aura de ternura e generosidade que emanava desse homem. Já tão admirado por seus trabalhos científicos. Fez-me sentar em seus joelhos, enquanto eu examinava o seu relógio, que ele fazia dar horas. Percebi que o médico entendia meus sinais e fiquei gostando mais dele. Estava, porém longe de imaginar que esta visita seria a porta por onde eu passaria da treva para a luz, da ignorância para o saber e do isolamento para a fraternidade humana.

Ainda nessa obra, consta o relato de Anne Sullivan sobre o trabalho realizado com Helen Keller. Três anos depois de aprender a língua de sinais, Helen recebeu a primeira lição do “[...] mais perfeito e natural dos processos de comunicação entre os homens – a linguagem oral.” (SULLIVAN apud KELLER, 1939, p. 319). Nesse período, Helen tinha atingido notável proficiência na língua de sinais, único meio de que dispunha para entender-se com os que a rodeavam. A partir do domínio da língua de sinais aprendera a conversar, ler e escrever com relativa clareza e correção. Todavia, continuava a existir nela um irresistível impulso íntimo para emitir sons, o que Anne Sullivan procurou reprimir, temendo que isso viesse a prejudicar a comunicação de Helen com as outras pessoas, devido ao barulho que ela fazia.

Como achava que a impossibilidade de ver os movimentos dos lábios dos outros constituísse uma dificuldade insuperável para que um dia Helen viesse a aprender a falar, nunca procurou estimular-lhe o uso da palavra oral. Porém, devido à intensa vontade de falar, Helen Keller demonstrou perceber a emissão dos sons e fez as embaraçosas perguntas: “Como é que as meninas cegas aprendem os movimentos dos lábios? Por que é que a senhora não me ensina a falar também? Os surdos também não aprendem a falar?” (KELLER, 1939, p. 320). Sullivan respondeu-lhe que os surdos podiam ver os lábios dos professores e, assim mesmo,

² Ela é autora de várias obras dentre elas *The Story of My Life*, 1902, *Optimism*, 1903, *The World I Live in*, 1910, além de ser reconhecida como renomada conferencista (THOMAS, 1959).

aprendiam com grande dificuldade. Ela objetou, garantindo que podia sentir perfeitamente os movimentos dos lábios da professora com a mão.

Antes de março de 1890, Helen Keller já aprendera a pronunciar claramente, *papa*, *mama* e *sister*, por si mesma, imitando os movimentos que percebia nos lábios de suas amiguinhas. Três vogais e cinco consoantes constituíram o ponto de partida para as suas primeiras lições na linguagem oral. Para o desenvolvimento desse novo aprendizado de sua aluna, Anne Sullivan contou com a ajuda de outra professora, Miss Fuller, que havia ensinado a linguagem oral a outra aluna surda e cega.

Helen Keller aprendeu a falar e, em 1896, fez o seguinte discurso no 5º Congresso da Associação pelo Ensino da Linguagem Oral aos Surdos:

Pudessem os ouvintes possuir-se de toda a alegria que sinto ao dirigir-lhes hoje a palavra, teriam então a idéia exata do quanto vale a fala para os surdos e saberiam porque insisto em que todos os surdos sejam ensinados a falar. Sei que muito se tem dito e escrito sobre o assunto e que divergem as opiniões dos professores de surdos sobre as vantagens do ensino da linguagem oral aos seus alunos. Francamente que estranho semelhante divergência, não entendo como pessoas versadas em assuntos educacionais podem desprezar a alegria que sentimos em poder exprimir pensamentos em palavras vivas. Apesar de usar constantemente a palavra, sinto ainda agora, grande prazer em falar. Tenho plena consciência de que não falo com nitidez, e de que é preciso estar acostumado comigo para entender-me. Meus irmãos gostam de ouvir-me contar histórias e minha mãe tem prazer nas leituras que lhe faço dos meus livros favoritos. Também discuto questões políticas com meu pai, quase com os mesmos resultados como se eu pudesse ver e ouvir.

Por aí verão os meus ouvintes, que felicidade é para mim o uso da palavra: põe-me em relações mais estreitas, e mais ternas com aqueles a quem estimo, fazendo-se gozar da amável companhia de pessoas das quais viveria inteiramente separada, se não soubesse falar... Lembro-me da luta que sustentava com meus pensamentos para reprimi-los, quando ainda não sabia falar. Eles se debatiam em meus dedos como pássaros doidos pela liberdade, que só conseguiram no dia em que veio soltá-los Miss Fuller. Não foi logo um vôo seguro e triunfal... mas, havia ansiedade pelo vôo, era tudo [...] Havemos de falar e havemos de cantar, porque Deus quer nossas palavras e nossos cantos! (KELLER, 1939, p. 325; 327).

Como podemos verificar no seu depoimento, Helen Keller foi uma entusiasmada defensora do oralismo, embora o desenvolvimento de sua linguagem tenha se dado a partir da língua de sinais. O seu pensamento coincidia com a visão que predominava naquela época, de que o surdo tinha que dominar a língua oral.

1.1.1 A educação do surdo no Brasil

No século XIX, já havia inúmeros institutos para alunos surdos em toda Europa, cuja forma de ensino era a educação oral, sem a possibilidade de acesso à língua de sinais. Dentre essas instituições merece destaque o Instituto de Paris. Foi de lá que veio para o Brasil o fundador do Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), o francês Ernest Huet, que era um professor surdo. Ele chegou ao Rio de Janeiro em 1855, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas. Segundo Rocha (1997), Huet trouxe uma carta de apresentação do Ministério da Instrução Pública da França, endereçada ao Imperador D. Pedro II, que imediatamente mostrou-se receptivo, comprometendo-se a auxiliá-lo.

A pedido do Imperador, o Dr. Manoel Pacheco da Silva, então Reitor do Imperial Colégio Pedro II, foi designado para ajudar Huet a organizar a sua escola. É importante ressaltarmos que nesse período, no Brasil, o surdo não era reconhecido como cidadão. Desse modo, a criação de um estabelecimento escolar para educandos surdos, sob a responsabilidade de um professor também surdo, não atraiu novos alunos (ROCHA, 1997).

Esse autor relata ainda que Huet iniciou suas atividades em janeiro de 1856, com a presença de duas alunas, nas instalações do Colégio Vassinon. A transferência das instalações só ocorreu no dia 26 de setembro de 1857, data da fundação do INES, a primeira escola para surdos no Brasil. Nesse período, sete alunos freqüentavam as aulas. No seu programa de ensino, Huet oferecia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. Em relação à disciplina Leitura sobre os Lábios conforme consta em Rocha (1997), era oferecida apenas aos alunos que possuíam maior resíduo auditivo. Os professores acreditavam que o grau do resíduo auditivo era fator determinante para a aquisição e

desenvolvimento da linguagem oral. A vontade do aluno não era levada em conta. Os alunos considerados inaptos para adquirirem a linguagem oral, segundo o entendimento da época, não freqüentavam as aulas de Leitura sobre os Lábios. O período em que Huet foi diretor do INES foi marcado por muitas dificuldades de ordem pedagógica e administrativa, o que o levou a afastar-se do cargo.

Em 1872, Dr. Tobias Leite foi nomeado diretor efetivo do INES, ficando nesse cargo até 1896, ano de sua morte. Durante sua gestão, muitos melhoramentos foram realizados no Instituto. Os mais significativos foram: a criação do cargo de professor repetidor e a introdução do ensino profissional no currículo. Todos os alunos eram obrigados a aprender um ofício ou arte. Inúmeras eram as funções do professor repetidor. Além de assistir e depois repetir as lições, ele deveria acompanhar os alunos ao recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir os exercícios, acompanhar as refeições e substituir outros professores. Àqueles que eram repetidores da cadeira de Linguagem Articulada caberia realizar a *desmutização* dos alunos. A nomeação de um repetidor estava condicionada à comprovação de estar habilitado nas matérias da cadeira escolhida. A seleção era efetuada no próprio INES, havendo um repetidor para cada disciplina.

Durante sua gestão, Tobias Leite publicou a tradução do livro de J. J. Vallade Gabell, intitulado *Methode pour Enseigner aux Surds-muets*. Esta obra representou um marco importante, pois foi o primeiro livro publicado no Brasil, para o ensino de pessoas surdas. Na ocasião, 500 exemplares foram encaminhados para as províncias de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Goiás, para serem distribuídos entre os professores primários dos lugares onde houvesse maior número de pessoas surdas. Este livro se constituía em um interessante compêndio, escrito sob a forma de perguntas e respostas sobre os temas: definição de surdez, aptidão para a fala, linguagem de sinais e sua utilização, a escrita e o alfabeto manual. Esta obra, baseada no método intuitivo, norteou o trabalho do INES durante muitos anos.

No ano de 1883, aconteceu no Rio de Janeiro o Congresso da Instrução. Nesse evento, foram abordadas várias questões ligadas à educação em geral, e particularmente ao ensino dos surdos-mudos, cujas palestras foram proferidas pelos professores do INES: Dr. Menezes Vieira e Dr. Tobias Leite. O primeiro abordou o tema da situação da educação dos surdos no Brasil e no mundo. Nesta palestra, Vieira mencionou a existência de 364 institutos para surdos espalhados pela Europa, Estados Unidos, Canadá e Japão. Ele ressaltou a importância de se oferecer instrução às pessoas surdas, visando torná-las economicamente produtivas e socialmente viáveis. Defendeu veementemente o oralismo e criticou o programa educacional seguido pelo INES, que enfatizava como instrumento geral de comunicação a linguagem escrita. Era também motivo de crítica, o fato dos alunos do INES utilizarem entre si a língua de sinais, embora isso ocorresse fora da sala de aula (ROCHA, 1997).

A palestra de Dr. Tobias Leite, proferida no Congresso da Instrução, refletia uma mudança de mentalidade quanto à educação das pessoas surdas no século XIX. Ele enfatizava a preocupação em formar indivíduos capazes de exercer seus direitos e deveres. Na sua concepção, o Brasil deveria seguir a tendência de países como Alemanha, Inglaterra e países Escandinavos que aboliram a visão caritativa da deficiência, adotando uma abordagem sociológica ligada à questão da cidadania. Tobias Leite, que nessa época era o diretor do INES, defendia o oralismo e propunha a todos os interessados na educação dos surdos o debate de várias questões, dentre elas: Qual a extensão da instrução dos surdos? Qual o ensino profissionalizante mais conveniente: o artístico ou o agrícola? Quais as instâncias que deveriam se responsabilizar pela educação pública dos surdos: estadual, municipal ou as províncias? Os surdos deveriam ser educados em escolas especiais?

No encerramento de sua exposição, defendeu que o ensino dos meninos surdos deveria ser limitado à educação primária, com ensino agrícola. Os municípios deveriam se responsabilizar pelos encargos financeiros, tendo a ajuda do Estado e das Províncias. Sugeriu,

ainda, a criação de outros institutos semelhantes ao INES nos demais estados brasileiros. Quanto à educação das meninas surdas, Dr. Tobias defendia que a *surda-muda* não educada não causava à família e a sociedade os males que causavam os *surdos-mudos*. A razão, para ele, era de ordem moral:

Criada no aconchego da família, da qual nunca se afastava, habituada desde tenra idade aos misteres e trabalhos domésticos, contidos até certo ponto pelos exemplos das pessoas do mesmo sexo, da mesma idade, essas meninas não afrontavam a moral da época, se entregando aos “vícios”. (ROCHA, 1997, p.11).

Tobias Leite reconhecia que as meninas tinham direito à instrução igual ao sexo masculino; argumentava que a sensualidade era precoce e ativíssima na surdez e, mais que tudo, a missão de futura mãe fazia da educação das meninas uma necessidade imperiosa. Entretanto, ainda que o diretor do INES reconhecesse a necessidade das meninas receberem educação, não era meta da Instituição o funcionamento de internato para ambos os sexos. Em sua preleção, Tobias Leite recomendou a inserção dos métodos para ensinar *surdos-mudos* nos programas dos cursos normais para professores e a difusão em larga escala de livros elementares que habilitassem as mães e qualquer pessoa que tivesse interesse iniciar a instrução das meninas surdas (ROCHA, 1997).

Como podemos perceber, as idéias do Dr. Tobias Leite refletiam a concepção de educação da época. As meninas surdas estavam fora da perspectiva do trabalho de cidadania que ele defendia para a educação dos meninos surdos. Foi somente no início da década de 30 do século XX, que o INES passou a aceitar as meninas surdas em regime de externato e, na década de 50, em regime de internato.

Em 1929, em São Paulo, foi fundado o Instituto Santa Therezinha, o primeiro Instituto, no Brasil, dedicado à educação de moças surdas. Essa escola permitia o uso da língua de sinais fora do contexto da sala de aula.

Em 1951, assumiu a direção do INES a Professora Ana Rimoli de Faria Dória, primeira mulher a ocupar este cargo. Durante a sua gestão foi criado o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, o Jardim de Infância, o Curso de Especialização para Professores, a Campanha pela Escola Nacional de Belas Artes, o Centro de Logopedia e inúmeras obras foram publicadas.

O Curso Normal do INES foi o primeiro no Brasil e o terceiro na América do Sul. Este curso tinha a duração de três anos e recebia alunos ouvintes de todo o Brasil. Para ser aceito, o estudante deveria ter concluído o grau médio de ensino. O Jardim de Infância foi instalado em 1952, para crianças surdas de cinco a sete anos, com o objetivo de trabalhar a socialização desde cedo. O Curso de Especialização de Professores Primários para Surdos tinha a duração de dois anos, e o objetivo de especializar professores ouvintes da rede pública estadual para trabalharem com alunos surdos. Eram recebidos professores de vários estados brasileiros, dentre eles a Bahia, que encaminhou várias professoras para que recebessem esta formação e pudessem implantar classes destinadas à educação dos surdos. Para o desenvolvimento desse trabalho, uma equipe de professores da rede pública do Estado da Bahia, composta pelas senhoras Aldíma Maria de Jesus, Glícia Silva Moraes, Maria Isméria Guanaes, Valdivia Aquino e Jandira da Silva Freire, deslocou-se para o Rio de Janeiro, para fazerem o Curso de Especialização. Nesse período, as professoras estudavam sob o regime de internato, residindo nas dependências do Instituto.

Nessa formação, faziam parte do currículo as seguintes matérias: A Arte e o Surdo, Educação Comparada, Física do Som, Higiene Geral, História da Educação do Surdo, Inglês, Música e Canto Orfeônico, Sociologia e Serviço Social, Didática Especial, Noções de Psicologia, Psicologia Aplicada a Criança Surda, Psicologia da Linguagem, Psicometria, Noções Fundamentais de Audiologia (fisiologia da audição e fala), Patologia da Audição e da Fala, Anatomia da Audição e da Fala, Audiologia, Noções de Audiometria, Acústica

Aplicada, Fonometria, Aparelhagem para o Treinamento da Audição e da Fala, Prótese da Audição, Português (complementação dos estudos relacionados com a educação dos surdos – sintaxe, fonética aplicada, emissão, impostação de voz, articulação, dicção, fonemografia, didática do ritmo e terapia da linguagem, jogos e recreação, atividades artísticas, parte técnica e parte prática) e Prática de Ensino. Para essa formação, todas as professoras recebiam bolsa de estudo fornecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Na conclusão do curso, as professoras que obtivessem um conceito que permitisse aprovação recebiam o título de Especialista e podiam lecionar em classe para educação de surdos. No caso específico da Bahia, ao retornarem, as professoras iniciaram o trabalho de sondagem e recrutamento de crianças e jovens surdos para implantação do serviço de atendimento educacional necessário para essa clientela, que iniciou no Hospital Santa Luzia com as Classes para Educação de Surdos Wilson Lins.

Na década de 50, teve início o processo de educação formal dos surdos no Estado da Bahia. A fundação das *Classes para Educação de Surdos Wilson Lins*³, ocorreu no dia 17 de agosto de 1959, na gestão do senhor Wilson Lins, então Secretário de Educação da Bahia. Desde a sua inauguração até os dias de hoje, funcionou em diversos locais, como demonstra o Quadro 1, apresentado a seguir:

<i>ANO</i>	<i>ENDEREÇO</i>
1959	Fundação Santa Luzia (Hospital) – Praça Almeida Couto, n. 2, Nazaré.
1968	Ladeira da Saúde, nº 9 (Imóvel alugado)
1970	Praça do Barbalho, nº 68 (Imóvel alugado)
1987	Rua da Independência, nº 50, Nazaré (Imóvel alugado)
1992	Atual endereço: Rua Raimundo Pereira Magalhães, s/n, Ondina (prédio de propriedade do Governo do Estado)

QUADRO 1 – LOCAIS QUE SEDIARAM A ESCOLA WILSON LINS AO LONGO DOS ANOS DE FUNCIONAMENTO

³ Atualmente denominada Escola Wilson Lins, conforme Decreto nº 9301, publicado no Diário Oficial de 06/12/1972.

Segundo informações obtidas junto a Dr. Fernando Príncipe⁴, atual Diretor da Fundação Colombo Spínola, antiga Fundação Santa Luzia, hospital voltado prioritariamente para as questões da área da visão, a criação das *Classes para Educação de Surdos* nas dependências desse hospital, decorreu do fato de que, na década de 50, período da fundação das classes, a medicina tratava como sendo da mesma especialidade médica as patologias ligadas à visão, audição, nariz e garganta. Tendo em vista esse contexto e a grande demanda de crianças apresentando problemas na área da audição, a Fundação Santa Luzia abriu suas portas para absorver e tratar dessa clientela.

A concepção que fundamentava o ensino do surdo na década de 50, nessas classes, estava baseada na linha oralista, segundo nos informou a professora Jandira Freire, que participou do processo de instalação das *Classes para Educação dos Surdos Wilson Lins* e também fez o Curso de Especialização no INES, sendo uma das primeiras diretoras da Escola Wilson Lins.

Ainda de acordo com essa professora, o currículo adotado nas *Classes para Surdos* estava respaldado no modelo e orientação prescrito pelo INES. Para que fosse ajustado à realidade do Estado da Bahia, as professoras faziam as adaptações necessárias, procurando aproximar-se o máximo possível do modelo oferecido pelo Instituto. O programa de ensino obedecia à grade curricular do ensino regular, sendo trabalhadas as disciplinas: Português, Aritmética, Geografia, e História. Além dessas matérias os alunos estudavam: Mecânica da Fala – Localização do Fonema, Compreensão da Fala e Fala propriamente dita.

Os alunos faziam exercícios fono-articulatórios (mandíbula, bochecha, lábios), exercícios respiratórios, e impostação de voz através da vocalização. Além dos exercícios realizados sob orientação das professoras, os alunos recebiam atendimento no Centro de Logopedia. Esse trabalho terapêutico era articulado às atividades pedagógicas e funcionava

⁴ Diretor da instituição desde o ano de 1942.

também nas dependências da Fundação Santa Luzia, onde uma foniatra reunia-se constantemente com as professoras, dando-lhes orientações e discutindo a evolução dos alunos. Além de atender aos alunos regularmente matriculados, o Centro de Logopedia atendia a pacientes externos. Cabia às professoras dar aulas aos alunos surdos e ministrar aulas públicas com a presença de alunos do Curso de Medicina, que lhes dirigiam diversas perguntas pertinentes à surdez e ao processo de aquisição da linguagem oral, dentre outras questões.

A professora Jandira Freire informou também que a demanda pelo trabalho cresceu consideravelmente a partir do trabalho com a primeira turma de alunos surdos. Ela comentou: *- Se quando retornamos do INES, foi preciso recrutarmos alunos para as classes, a partir do 2º ano uma grande quantidade de surdos de diferentes faixa etária (crianças, jovens e adultos) procuraram matrícula nas Classes para Educação dos Surdos.* Essa situação provocou uma dificuldade para os professores, pois o fato de atender à demanda da população fez com que as classes ficassem superlotadas. O número elevado de alunos (em média 15) na sala de aula fugia à proposta metodológica, que determinava que cada classe deveria ter, no máximo, oito alunos. Nesse período, a escola tinha uma lista, com mais de 60 nomes inscritos, de pessoas que aguardavam a sua vez de estudar. O processo de avaliação do desempenho dos alunos era efetuado através de provas escritas e orais, com ênfase na aquisição e domínio da língua portuguesa oral e escrita. Este era o critério utilizado para a promoção do aluno para a série subsequente ou a sua manutenção na mesma classe.

Na opinião da professora Jandira Freire, a ênfase dada à aquisição e domínio da língua portuguesa e à proibição do uso da língua de sinais é justificável, tendo em vista a necessidade do domínio da língua portuguesa, majoritária do Brasil, para que a pessoa surda se insira na comunidade dos ouvintes, utilizando-se dessa via de comunicação. De acordo com essa professora, os surdos devem ser estimulados ao contato com a língua portuguesa na sua modalidade oral desde a mais tenra idade, para que sejam trabalhados o resíduo auditivo e o

aparelho fonador. O objetivo, segundo ela, é aproximar o surdo do modelo ouvinte, tendo como enfoque principal o desenvolvimento da fala. Ela defende o trabalho de reabilitação, o uso dos aparelhos de ampliação sonora e outros recursos como a *mímica natural*, que possibilitam ao surdo uma diminuição da defasagem que possam ter em relação aos ouvintes.

Para essa professora, o uso da língua de sinais restringe a socialização dos surdos, limitando-os a se comunicarem somente com um número reduzido de pessoas, o que contribui para o seu isolamento e exclusão social. Justificando o seu ponto de vista, a professora Jandira Freire relata a experiência bem sucedida que teve com um ex-aluno, que entrou para a escola aos dez anos de idade com o diagnóstico de surdez profunda, comprovada através de exames audiológicos. Mesmo sem usar aparelho de ampliação sonora, após sete anos de treinamento esse rapaz aprendeu a falar e se socializou, modificando o comportamento arreadio, e muitas vezes agressivo, que manifestava.

Para conseguir o seu intento, além de submetê-lo ao trabalho que fazia com toda a turma, especialmente com ele, a professora Jandira valorizava as suas produções pedagógicas e atribuía-lhe várias responsabilidades perante os outros colegas. Ela conta que a sua influência foi determinante para que esse aluno fizesse o curso de tipografia que lhe garantiu uma aprendizagem profissional. Hoje ele é tipógrafo, tem emprego fixo, pôde comprar sua própria casa e vive inserido socialmente, sendo efetivamente um cidadão.

1.2 ABORDAGENS

A educação da pessoa surda, ao longo da história, foi marcada por três grandes concepções: a oralista, a Comunicação Total e o bilingüismo. Na abordagem oralista, a surdez

é entendida como uma deficiência, e a ênfase do trabalho dos defensores dessa concepção reside na expectativa de que o *deficiente auditivo* fale. Tentando alcançar esse objetivo são desenvolvidas atividades práticas, tais como: avaliação auditiva, indicação de aparelho de ampliação sonora, treinamento de audição residual, de leitura orofacial e da fala.

A Comunicação Total constitui-se em uma filosofia que defende o uso de qualquer forma de comunicação que permita ao *deficiente auditivo* comunicar-se com outras pessoas. Isso implica a fala, a leitura orofacial, o treinamento auditivo, a expressão facial e corporal, a mímica, a leitura e escrita e os sinais. O sinal, nesta concepção, não é tratado propriamente como uma língua de sinais, mas como mais um recurso.

O Bilingüismo considera que a educação da criança surda (não deficiente auditiva) deve ser bilíngüe, isto é, contemplar a língua de sinais como primeira língua e a língua da comunidade ouvinte como segunda língua. Para os defensores dessa teoria, o indivíduo surdo deve ter a sua língua respeitada e deve ter acesso à mesma o mais precocemente possível, para que sejam possíveis a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da competência comunicativa nos contextos sociais significativos. Como afirma Moura (2000, p. 32): “No bilingüismo, a cultura do surdo seria preservada e a criança poderia se desenvolver com um sentimento positivo com relação à sua identidade enquanto uma pessoa surda.”

Cada uma dessas três abordagens que orientam a educação voltada para alunos surdos será apresentada nas próximas seções.

1.2.1 Abordagem Oralista

Na perspectiva oralista, a surdez é definida como uma condição patológica, uma deficiência ou defeito, que distingue pessoas surdas, *anormais*, de pessoas ouvintes, *normais*.

Nessa concepção, os educadores centralizam seus esforços para a melhoria dos efeitos da *incapacidade* ou *deficiência auditiva*, dando muita atenção ao uso de amplificadores e outros dispositivos tecnológicos que aumentam a percepção auditiva, a exemplo do implante coclear multicanal. A leitura labial é enfatizada, e a socialização das pessoas surdas com as pessoas ouvintes é extremamente incentivada. Nessa abordagem, o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala, sendo definido por suas características negativas. A educação se converte em terapêutica e o objetivo do currículo escolar é dotar o sujeito surdo do que lhe falta: a audição e seu derivado – a fala.

O objetivo principal da educação na perspectiva oralista é propiciar às crianças surdas o aprendizado da língua em sua modalidade oral – no caso do Brasil, a língua portuguesa. Correa⁵ (2000, p.139), afirma: “O processo de aprendizagem da língua portuguesa, dentro da filosofia oralista tem como meta o desenvolvimento: do treino auditivo; da voz, fala-articulação; da linguagem oral-aprendizado do modelo da língua (diálogo).”

Para a autora, o êxito dessa aprendizagem independe da gravidade da perda auditiva: leve/moderada, severa/profunda. A surdez leve/moderada consiste em perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede a expressão oral do indivíduo, bem como a percepção da voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. A surdez severa/profunda corresponde à perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender a voz humana, com ou sem aparelho auditivo, bem como de adquirir naturalmente o código de língua oral⁶. A aprendizagem da língua oral, segundo a autora, depende do trabalho que integra quatro fatores: a criança, o aparelho auditivo, a família e os profissionais da área.

A metodologia audiovisual de linguagem oral para crianças com perda auditiva, proposta por essa autora, desenvolve-se em quatro estágios, conforme Quadro 2, a seguir:

⁵ Fonoaudióloga, professora especializada e autora do livro *Surdez e o Método Audiovisual da Linguagem Oral* (CORREA, 2000).

⁶ Esta classificação está definida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1999).

<i>ESTÁGIO</i>	<i>META</i>
Estágio A - Estimulação precoce (crianças de zero a três anos)	Recepção do pensamento oral
Estágio B – Pré-escolar (crianças de três a cinco e seis anos)	Estruturação do pensamento oral
Estágio C – Alfabetização (crianças de seis anos)	Mecânica da leitura e da escrita
Estágio D – Da leitura à interpretação (crianças após a alfabetização)	Leitura com compreensão e interpretação

Fonte: Correa (2000).

QUADRO 2 – ESTÁGIOS DA METODOLOGIA AUDIOVISUAL DE LINGUAGEM ORAL PARA CRIANÇAS

O êxito desse trabalho, conforme a autora, é determinado pelo atendimento às seguintes condições: 25% do tratamento corresponde à perda auditiva da criança e ao início do tratamento a partir da estimulação precoce, entre zero a três anos; 25%, ao uso do aparelho adequado para o seu quadro; 25%, à participação e o engajamento da família no tratamento; e, por último, 25%, ao atendimento adequado pelos profissionais da área.

Como podemos verificar a partir dessa proposta metodológica, para que a língua oral possa ser adquirida pela criança surda é necessário que ela seja submetida a um longo e intensivo atendimento fonaudiológico que, apesar de importante para o seu convívio com a comunidade ouvinte, não pode ser comparado à aquisição natural e espontânea de uma língua.

Vygotsky (1997) faz severas críticas à forma mecânica e exaustiva utilizada pelos métodos orais para desenvolver a fala do surdo. Ele aponta nessa metodologia, que o trabalho com a fala tem predominância sobre os outros aspectos da educação e se torna um fim em si mesmo. O surdo é ensinado a pronunciar palavras, mas esse ensinamento não tem como consequência a apropriação da fala como um meio de comunicação e de pensamento.

Para esse autor, a solução consiste na criação cultural de instrumentos pedagógicos especiais, bem como na criação de uma nova metodologia mais adequada às características

psicológicas da criança surda. Argumenta ainda que o problema fundamental no desenvolvimento cultural de uma criança deficiente é a inadequação, a incoerência entre sua estrutura psicológica diferenciada e a estrutura e características dos instrumentos culturais utilizados no trabalho com a criança normal. Desta maneira, mostra-se problemática a proposta oralista de tomar como modelo a criança ouvinte e o seu processo de desenvolvimento, na tentativa de moldar o surdo a este padrão.

De acordo com Goldfeld (1997), a maioria das metodologias baseadas no oralismo utiliza como embasamento teórico lingüístico o gerativismo de Noam Chomsky, segundo o qual a linguagem não pode ser ensinada, mas pode ser dada condição para o seu desenvolvimento espontâneo. No caso das crianças ouvintes, elas imitam os seus interlocutores e assim descobrem as regras gramaticais da língua, o que vai lhes permitir as transformações e organizações de seus pensamentos, expressando-os pela fala. A grande preocupação dos profissionais oralistas em relação à interferência das regras gramaticais reside no fato de que o domínio no uso dessas regras representa um salto qualitativo na aprendizagem da língua oral.

A criança ouvinte que vive em um meio ambiente favorável, mesmo antes de iniciar o processo de escolarização, adquire a gramática da língua oral de uma forma implícita. A língua materna é aprendida naturalmente, pois a família a transmite. Posteriormente, quando a criança é inserida na escola, cabe ao professor, como mediador do processo da aprendizagem, estimular a evolução dessa gramática implícita, para que o aluno possa fazer uso da linguagem de uma maneira consciente, ou seja, possa usá-la de forma intencional, dando sentido ao que lê, escreve e fala.

O desenvolvimento da linguagem oral ocorre na maioria das crianças ouvintes de uma maneira natural, em um círculo mais íntimo, familiar ou de vizinhança, tendo como objetivo um significado interativo. Esse mesmo processo não acontece com a criança surda em relação à aquisição da língua oral, em função da perda auditiva.

Por essa razão, acreditamos que as idéias do oralismo que persistiram e foram preponderantes até a década de sessenta não são benéficas para a criança surda. Essa forma de abordar a problemática do sujeito surdo, fundamentada exclusivamente na linguagem oral para o desenvolvimento lingüístico, cognitivo, bem como para a inserção social do surdo, não se mostrou um empreendimento bem sucedido, apesar dos esforços dos profissionais e dos avanços tecnológicos, tendo em vista que a língua oral, até o presente momento, não pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda.

Segundo Moura (1993), os vários insucessos enfrentados pelos surdos que foram submetidos ao oralismo, tanto no contexto pedagógico como nos esforços clínico-terapêuticos, e os estudos sobre as línguas de sinais usadas pelas comunidades surdas produziram a abordagem conhecida como *Comunicação Total*. A prática educacional norteada por esse enfoque e dirigida à criança surda assimila esses sinais/gestos.

1.2.2 Comunicação Total

Na perspectiva da Comunicação Total, a ênfase do trabalho não reside na aquisição da linguagem, mas no funcionamento da linguagem. Ciccone (1990) afirma que na perspectiva da Comunicação Total, o modelo central se desloca do ouvinte e da sua fala para o próprio surdo com suas potencialidades, sem determiná-lo por seu déficit sensorial. As suas diferenças são respeitadas, considerando-o parte integrante de uma minoria cultural que se expressa por meio de uma linguagem gestual. Nessa abordagem, é aceito o uso de todas as formas de linguagem – oral, visual e gestual – para o estabelecimento de uma efetiva comunicação entre surdo/surdo e surdo/ouvinte.

Segundo Rabelo (1996), as interações adulto/criança na vertente oralista se efetuam de forma mínima, em consequência da falta de domínio da linguagem oral pelo surdo, em decorrência do bloqueio de audição de que é portador. Na Comunicação Total, as interações passam a existir efetivamente, ao serem utilizadas simultaneamente. A linguagem oral é sinalizada, instaurando, desta forma, a dialogicidade necessária entre os interlocutores.

Nessa mesma linha de raciocínio, os profissionais do Programa de Estimulação Precoce do Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA)⁷, criado em 1998, adotam a filosofia da Comunicação Total, por compreenderem a surdez como uma marca cujos efeitos adquirem características de um fenômeno com significações sociais. Neste sentido, para esses profissionais, o significado da surdez não se limita ao significado médico, e o surdo é visto não a partir da sua privação sensorial, mas pela sua diferença, respeitando-se as suas necessidades e capacidades.

Nessa concepção, o termo surdo refere-se não somente àquelas pessoas que têm limiares auditivos alterados e, por conseguinte, apresentam uma dificuldade acentuada ou incapacidade na audição para fins da aprendizagem da linguagem oral, mas também ao aspecto social da surdez.

Os programas de ação baseados na Comunicação Total incluem técnicas e recursos para o treinamento auditivo e oral, e ainda uma completa liberdade na prática de qualquer estratégia que permita o resgate da comunicação. Esses programas visam a aproximação do sujeito surdo com o seu grupo social, entendendo que a pessoa surda tem o direito de desenvolver suas potencialidades com vistas ao atendimento de suas necessidades. A Comunicação Total mostra uma oposição às idéias oralistas, deslocando-se do ideário do ouvinte como referência para o próprio surdo, em função de suas potencialidades.

⁷ Caracteriza-se por oferecer educação complementar à sua clientela, que se constitui por alunos deficientes mentais, deficientes físicos (motores e sensoriais), superdotados (dotados de altas habilidades), portadores de condutas típicas (distúrbios de conduta com base neurológica) e de múltiplas deficiências (quando conjugam mais de um desses tópicos). O CEEBA atende também a clientes que não se incluem na classificação acima, mas apresentam problemas de aprendizagem. A assistência se dá nas vertentes pedagógica e clínica.

Esta nova visão da pessoa que não ouve, não como alguém “não eficiente ou deficiente”, mas como pessoa que tem direito de crescer e se desenvolver segundo suas possibilidades e necessidades, defende o “sujeito preservado” que existe em cada surdo e que pode ser capaz (e deve poder exercer a própria liberdade) de dividir conosco (os ouvintes) o direito comum ao exercício de eficiências. (CICCONE, 1990, p. 25).

Em sua tese, Rabelo (1996) explicitou três princípios básicos da Comunicação Total:

- 1) *Respeito pela diferença* – Considera o surdo como participante de uma minoria cultural, cuja realização lingüística se faz diferente por meio da língua de sinais. Diferença cultural não significa inferioridade e, portanto, não admite o domínio nem a imposição da cultura ouvinte sobre a dos surdos.
- 2) *Rompimento do bloqueio de comunicação* – Todas as formas ou modalidades lingüísticas – oral, gestual e gráfica – são usadas para estabelecer uma comunicação efetiva com e entre os surdos, usadas simultânea ou isoladamente, conforme a necessidade do momento.
- 3) *Integração através da eficiência* – Com o desenvolvimento de suas potencialidades, o surdo poderá se integrar na vida social e política da comunidade maior, como qualquer outro cidadão.

Essa autora refere-se à importância das interações sociais que irão propiciar ao surdo o desenvolvimento de habilidades vitais, comportamento social, iniciativa, liderança e responsabilidade coletiva.

Para que a inserção social do surdo seja efetivada, os defensores da Comunicação Total adotaram o sistema bimodal – uso concomitante de uma língua oral e de uma língua de sinais –, que pode ser concebido sob dois enfoques: o que restringe a Comunicação Total ao bimodal – uma técnica apenas de falar e sinalizar uma mesma língua simultaneamente – e outro que considera essa abordagem, por sua definição inicial mais ampla, como filosofia, cuja postura frente ao surdo considera-o, em relação ao ouvinte, não um deficiente, mas uma pessoa diferente, com os mesmos direitos e necessidades de qualquer ser humano. Nesse enfoque, é possível a conjugação de diversas técnicas disponíveis, inclusive a bimodal, para

que ocorra o processo de comunicação. Para Rabelo (1996), o uso do sistema bimodal na educação do surdo é alvo de grande polêmica, apesar de muitos adeptos da Comunicação Total acreditarem na utilização desse modelo em escolas, como forma de garantir ao surdo a aprendizagem da língua do ouvinte.

Brito (1993) esclarece que, na primeira concepção, em 1969, a Comunicação Total propunha-se ao reconhecimento das línguas de sinais como direito fundamental da criança surda. Essa proposta alterava tanto a prática escolar, na época predominantemente pautada no oralismo, como também as interações dos sujeitos surdos com os seus pais. Porém, a Comunicação Total, na prática, desvirtuou o seu propósito inicial, passando a constituir-se apenas numa técnica manual do oralismo.

Segundo essa autora, o bilingüismo pressuposto na concepção que originou o termo Comunicação Total fazia desta proposta uma nova filosofia educacional, posto que percebia o surdo na sua diferença cultural. Afirma ainda a autora, que o bimodalismo torna-se impraticável quando se deseja preservar a estrutura das duas línguas.

A adoção da Comunicação Total em escolas brasileiras gerou um problema porque, apesar da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais apresentarem estruturas lingüísticas diferentes, os educadores de surdos utilizaram um sistema artificial chamado de Português Sinalizado, que se caracteriza pelo uso de sinais como suporte ao ensino da língua oral. Nessa prática, constantemente os professores distorcem os sinais, além de articularem de forma errada e produzirem sinais com outros significados. Segundo Sacks (1999, p.42), este é um problema antigo nos Estados Unidos e em vários países da Europa:

Essa confusão vem de longa data, remonta aos sinais metódicos de L'Épée, que foram uma tentativa de expressão intermediária entre o francês e o sinal. Mas [...] não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal, palavra por palavra ou frase por frase, as estruturas são essencialmente diferentes.

1.2.3 Abordagem Bilingüe

A privação da linguagem que acompanha a surdez gera graves conseqüências quando não trabalhada no devido tempo. A exposição tardia à linguagem é muito prejudicial para o desenvolvimento da criança. Para Oliver Sacks (1999), algumas crianças surdas, apesar da surdez mais profunda, têm resultados tão melhores do que outras que não deve ser a surdez que está causando problemas, e sim algumas conseqüências da surdez, em especial as dificuldades ou distorções da vida comunicativa. Para esse autor, o perigo especial que ameaça o desenvolvimento humano, tanto intelectual quanto emocional, é a privação da aquisição apropriada de uma língua. Num caso extremo, é possível não se aprender língua alguma, haver uma total incompreensão da idéia de uma língua, levando a criança surda a viver segregada do seu meio social.

A educação bilingüe para surdos recomenda o acesso da criança surda, o mais precocemente possível, a duas línguas: a língua de sinais⁸ e a língua oral de seu país. Segundo Kozlowski (2000, p. 86):

Quando falamos de bilingüismo no campo da educação dos surdos, estamos nos referindo à existência de duas línguas no ambiente do surdo e estamos, ao mesmo tempo, reconhecendo que os surdos vivem numa situação bilingüe [...] estamos nos referindo a língua oral da comunidade ouvinte (no caso do Brasil, o português) e a língua de sinais da comunidade surda (A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS).

Kozlowski (2000, p. 80) cita Sanchez para apresentar a concepção de bilingüismo:

Falar em bilingüismo no campo da educação dos surdos é fazer referência a algo muito concreto, e algo sem controvérsias à luz dos conhecimentos atuais da lingüística: a existência de duas línguas ao redor dos surdos. Dito de outra forma, o bilingüismo reconhece que o surdo vive numa situação bilingüe.

⁸ No enfoque bilingüe, a língua de sinais é sempre considerada como a língua natural do surdo e a mais importante. Esta garantirá o desenvolvimento lingüístico do surdo. Por isso ela é considerada como a língua primeira.

A estratégia educativa sugerida nessa abordagem se fundamenta no reconhecimento de que a língua de sinais usada pela comunidade surda é uma língua verdadeira, com itens lexicais, morfologia, sintaxe e semântica, e que a criança surda exposta à língua de sinais adquire essa língua da mesma forma que a criança ouvinte adquire uma língua oral.

De acordo com Kozlowski (2000) existem vários modelos bilíngües. Na classificação que trata do período/época de apresentação às línguas, dois modelos se apresentam: o sucessivo e o simultâneo:

Modelo Sucessivo: neste modelo logo após o diagnóstico de surdez, a criança surda passa a ter contato com a Língua de Sinais exclusivamente. Uma segunda língua só é apresentada após o domínio da primeira língua;

Modelo Simultâneo: as duas línguas, a língua da comunidade surda (língua de sinais) e a da comunidade ouvinte (língua oral) são apresentadas simultaneamente, em dois momentos lingüísticos distintos. (KOZLOWSKI, 2000, p. 87).

Acrescenta ainda essa autora que esses modelos são realizados da seguinte forma: “L1 Língua de Sinais, L2 língua escrita, modelo sucessivo [...] L1 Língua de sinais, L2 língua oral, modelo simultâneo.” (KOZLOWSKI, 2000, p. 88).

Segundo Newman (2000, p. 65), o princípio básico da educação bilíngüe é o uso de mais de uma língua como meio de instrução (L1 + L2). O objetivo principal é ensinar para os alunos bilíngües os novos conhecimentos acadêmicos, conceitos e outras habilidades através da língua que eles saibam mais (L1), para então terem essas informações reforçadas na segunda língua (L2).

Quadros (1997) alerta para a necessidade de ter claro o papel e o estatuto da língua de sinal dentro de uma proposta bilíngüe e bicultural para surdos. A língua de sinais apresenta-se em uma modalidade diferente da língua oral, pois é uma língua espaço-visual, ou seja, a realização dessa língua não é estabelecida através do canal oral auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço e, além disso, é dotada de um sistema lingüístico independente do

sistema da língua oral. A língua de sinais é natural, interna e externamente, porque reflete a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e por ter surgido da mesma forma que a língua oral: da necessidade específica e natural do seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem suas idéias, sentimentos e ações.

É importante destacar uma grande vitória recentemente alcançada pela comunidade surda brasileira, após muitos anos de luta. O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2000). No artigo primeiro dessa Lei, a LIBRAS é reconhecida como o meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza viso-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos da comunidade de pessoas surdas do Brasil. O artigo segundo define que o poder público deve garantir, apoiar e difundir a LIBRAS. No artigo quarto está determinado que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão da LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse reconhecimento da LIBRAS fortalece a proposta dos defensores do bilingüismo, a exemplo de Skliar (1999), que define a proposta de educação bilíngüe para surdos como “[...] uma oposição aos discursos e as práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas, e como um reconhecimento político da surdez como diferença.” Para esse autor, essa definição evidencia o duplo aspecto da dimensão política da educação bilíngüe: de um lado, uma construção histórica, cultural e social; de outro, as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta educacional. Skliar (1999) ressalta que a educação bilíngüe para surdos, como qualquer projeto ou proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Ele utiliza o termo

“ouvintismo” e suas derivações “ouvintização”, “ouvintista” para designar o predomínio dos valores dos ouvintes impostos aos surdos. Esse predomínio é manifestado através de representações e de práticas pedagógicas em que o surdo é colocado como inferior e incompleto.

Perlin (1998, p. 115), que é surda, demonstra acordo com essa perspectiva, ao afirmar: “[...] é olhando-se e narrando-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, os surdos nessa situação vivem em condições de subordinação e parecem estar vivendo numa terra de exílio.” Também Emanuelle Laborit⁹ (1994, p. 22) concorda com essa proposta, como evidencia o trecho citado a seguir:

Para as crianças que aprendem bem cedo a linguagem de sinais, ou que tem pais surdos é diferente, fazem progresso notáveis. Admiro-me do desenvolvimento que têm. Quanto a mim, estava nitidamente atrasada, pois aprendi essa linguagem só, aos sete anos. Antes era seguramente um pouco como uma débil, uma selvagem. Era loucura! Como tudo acontecia antes? Não tinha uma língua e como pude me construir? Como fazia para pedir qualquer coisa? [...] naquela sensação de estar aprisionada atrás de uma enorme porta, que não podia abrir para me fazer entender pelos outros.

Esse relato manifesta a importância de ser assegurado o acesso da criança à linguagem, e ainda o quanto repercute no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança a privação da linguagem que acompanha a surdez, gerando graves conseqüências quando não trabalhadas no devido tempo. Deste modo, podemos avaliar o quanto a exposição tardia à linguagem é prejudicial ao desenvolvimento do surdo.

Segundo Jim Kyle (1999), 99% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes. O fato de nascer num ambiente em que a língua oral é a única veiculada no ambiente familiar é significativo para o fracasso da criança surda na aquisição e apropriação de uma língua e, conseqüentemente, no estabelecimento de uma comunicação natural com os seus familiares.

⁹ Laborit nasceu com surdez profunda, hoje é atriz e ganhou o prêmio Molière de atriz revelação com o filme *Os Filhos do Silêncio*.

Essa problemática na comunicação é uma fonte de sofrimento tanto para o surdo quanto para a sua família, pois as questões pertinentes à língua envolvem as crianças surdas, não apenas em relação à escola e o aprendizado, mas dizem respeito à vida e à sobrevivência.

As crianças surdas, assim como as crianças ouvintes aprendem a língua com mais sucesso nos três primeiros anos de vida. Estudos realizados por Mcentee, Kyle e Ackerman (apud KYLE, 1999) confirmaram o desenvolvimento da língua natural (língua de sinais) das crianças surdas nas famílias surdas e a aquisição das principais funções da língua no período até os três anos. Em seus estudos com crianças surdas nas famílias de ouvintes, esses autores constataram que a perda da audição não é em si mesma um bloqueio para o desenvolvimento da língua, entretanto, os métodos aplicados e as orientações dadas às famílias podem ser transformados em grandes obstáculos para o desenvolvimento da língua nas crianças surdas.

De acordo com esses estudos, a experiência lingüística, social e cognitiva experimentada pela criança surda está associada à postura dos educadores e especialistas que, preocupados única e exclusivamente com o ensino da língua oral que é própria da comunidade ouvinte, impedem a criança surda de aprender a língua de sinais.

Lucinda Ferreira Brito (1993) é uma outra autora que defende a educação bilíngüe. Para ela, o tipo de bilingüismo é o diglössico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. A língua de sinais, usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral, que é majoritária, deve ser ensinada enquanto segunda língua, sendo o veículo de informação da tradição escrita.

Países como a Venezuela substituíram o oralismo pelo bilingüismo, a partir de década de 90, sendo adotada a prática bilíngüe em 42 escolas públicas e 5 particulares. A vantagem da língua de sinais, segundo Sánchez¹⁰ (1993), reside na sua capacidade de desenvolver o

¹⁰ Médico e pesquisador radicado na Venezuela, onde exerce o cargo de assessor da Secretaria da Educação Especial.

centro cerebral da linguagem nos surdos, o que significa dar-lhes reais possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional. Para esse pesquisador, a língua de sinais é uma língua natural, como é a língua espanhola, portuguesa, inglesa, dentre outras, porque atende a todos os requisitos de uma língua, como, por exemplo, permite a manifestação da criatividade.

Através da língua de sinais é possível sempre se dizer alguma coisa nova. Outra característica dessa língua é a combinação de partículas não significativas que, usadas de certa maneira, criam significação. Na língua oral existem os fonemas; na língua de sinais, as configurações da mão. Com 30, 40 configurações da mão, podem ser transmitidos milhares de sinais significativos como os fonemas da língua oral. A língua de sinais, tal como as línguas nacionais, é diferente em cada país e até em suas diferentes regiões; possui, além do mais, uma gramática própria, organizada e complexa, permitindo, dessa maneira, a comunicação de qualquer idéia.

Fernandez-Viader (1996) apresenta o “modelo sucessivo” de educação do surdo adotado na Espanha e em diversos países da Europa. Esse modelo é viável para o processo educativo da criança surda, uma vez que lhe permite o acesso à língua majoritária do seu país, na modalidade escrita (L2), quando já tenha garantido a apropriação da Língua de Sinais (L1), possibilitando um melhor desempenho acadêmico. Em relação a essa questão, Venteo (2003, p. 43, tradução nossa), afirma: “[...] quando falamos de língua escrita para as pessoas surdas, nos referimos a uma segunda língua. A língua escrita deve assentar-se sob o domínio de uma primeira língua veicular que é a língua de sinais.”¹¹

Os defensores do bilingüismo enfatizam que se a criança surda tiver acesso à língua de sinais veiculada por pessoas mais experientes, surdas ou ouvintes que dominem essa língua,

¹¹ “[...] cuando hablamos de lengua escrita para las personas sordas nos referimos a una segunda lengua. La lengua escrita debe asentarse sobre el dominio de una primera lengua vehicular que es la lengua de signos.” (VENTEO, 2003, p. 43).

terá um ganho significativo para a sua constituição e inserção social. Sacks (1998), um dos maiores representantes do bilingüismo, destaca a existência de uma língua visual, a língua de sinais, e das espantosas intensificações da percepção e da inteligência visual que acompanham sua aquisição. Demonstra também que o cérebro é rico em potências inimagináveis e destaca a grande flexibilidade e capacidade do sistema nervoso de se adaptar ao novo. Desta forma, Sacks (1998) enfatiza que o uso dessa via de comunicação possibilita ao surdo representar-se enquanto sujeito que porta uma diferença e não uma deficiência. Corroborando a posição de Sacks (1998), Perlin (1998, p.121) enuncia:

Ser surdo é, antes de tudo, uma passagem para o mundo visual. A criança surda depende do senso da visão para aprender. Quando as informações necessárias são contidas em sinais audíveis, as crianças surdas perdem tudo. A criança surda precisa da língua de sinais para constituir linguagem. Isso lhe dá um certo poder e autonomia para aprender os signos da LIBRAS ou da palavra.

Essa autora alerta para a situação de surdos, filhos de pais surdos. Para ela, essas crianças vivem uma realidade menos problemática que a criança surda filha de pais ouvintes, pois a oportunidade que a criança surda filha de surdos tem de viver experiências compartilhadas dentro da comunidade surda permite-lhe narrar-se diferentemente, perceber-se a partir do discurso presente no grupo, que aponta múltiplas posições e representações dos sujeitos surdos, permitindo o estabelecimento transitório de novas identidades surdas, fundamentadas nas diferenças.

Segundo essa autora, a identidade surda, apesar de incômoda na sociedade, precisa ser por ela assumida. A identidade surda é um passo para assegurar a subjetividade à cidadania e esvaziar o individualismo agressivo da exclusão. Para que o surdo se reconheça como cidadão, faz-se necessária uma mudança também no nível social, o que, mesmo de maneira ainda incipiente, já vem ocorrendo.

Atualmente, vivemos um período de mudanças, em que o repensar as necessidades dos PNEE, principalmente na área educacional, tem se constituído em objeto de atenção. Lingüistas, educadores, psicanalistas e outros profissionais saem do seu mundo individual e dão-se as mãos, num esforço conjunto para encontrarem respostas mais adequadas à educação dessas pessoas especiais, de modo a favorecer o seu processo de integração social.

1.3 INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO

Os direitos dos portadores de deficiência foram claramente definidos e explicitados na Convenção Internacional sobre os Direitos Humanos, realizada em 1948, e em outros acordos internacionais assumidos por diversos países, entre eles o Brasil.

Segundo Sasaki (1997), a idéia de integração surgiu para substituir a prática de exclusão social a que estiveram expostas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria de maneira ampla, ou seja, os deficientes eram excluídos da sociedade para qualquer atividade, por serem considerados inválidos e incapazes de produzir socialmente. Em algumas sociedades, essas pessoas eram eliminadas; em outras, adotava-se a prática de interná-las em instituições de caridade que, além do abrigo, só ofereciam alimentação e medicamento. Com o passar do tempo, as instituições foram se especializando para atender pessoas de acordo com os diferentes tipos de deficiência. Assim, a segregação institucional continuou sendo praticada. A idéia era prover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis, já que a sociedade se recusava a receber pessoas deficientes em seu seio.

Ainda de acordo com esse autor, a década de 60 do século XX, por exemplo, testemunhou uma efervescência no surgimento de instituições especializadas, tais como:

escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas, dentre outros. No final dessa década, teve início um movimento em prol da integração social do deficiente, que pleiteava inserí-lo nos sistemas sociais gerais como o de educação, trabalho e lazer. Essa nova abordagem teve como mola propulsora certos princípios e respectivos processos como a normalização, que tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa portadora de deficiência tinha o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida comum à sua própria cultura.

Na década de 70, a normalização passou a significar processo de normalizar serviços, ambientes e condições de vida. Segundo Sasaki (1997), isso significava criar para pessoas atendidas em instituições segregativas ambiente o mais parecido possível com aqueles vivenciados pela população em geral.

Na década de 80, a prática de integração social teve maior impulso com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência. No final dessa década e início da década de 90, a comunidade acadêmica e algumas instituições sociais começaram a perceber e divulgar que a tradicional prática da integração social não era suficiente para propiciar a plena igualdade de direitos dessas pessoas.

Em 1990, por ocasião da Conferência Mundial para Todos, em Jomtien, na Tailândia, teve início um amplo movimento mundial para concretização desse direito, sendo deflagrada, em 1994, a nova proposta de educação inclusiva pela Declaração de Salamanca, formalizada na cidade de Salamanca, na Espanha, reunindo trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizadores internacionais, com o objetivo de promover educação para todos.

Nesse evento, foram analisadas mudanças fundamentais de políticas indispensáveis para favorecer o enfoque da educação integrada, atendendo a todas as crianças, em especial àquelas que têm necessidades educativas especiais, reconhecendo a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação. Segundo essa Declaração, os sistemas educativos

devem ser projetados e os programas aplicados, de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. Essa declaração aponta princípios, políticas e práticas que envolvem as necessidades educativas especiais, além de uma linha de ação. Esta inspira-se na experiência nacional dos países participantes e nas resoluções, recomendações e implicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente as normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Considera também as propostas, diretrizes e recomendações formuladas pelos cinco seminários regionais preparatórios dessa Conferência. A linha de ação contempla novas idéias sobre as necessidades educativas especiais e as diretrizes de ação nos plano nacional, regional e internacional.

A Declaração de Salamanca constitui-se em um desafio para todos aqueles que se preocupam com a política educacional, em particular os educadores, pois, dentre outros aspectos, esse documento proclama que todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento. Preconiza, ainda, que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios e que os portadores de necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão ser capazes de integrá-los numa pedagogia centralizada na criança e atender às suas necessidades.

Esse documento afirma que as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos. Além disso, devem proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças, e melhorar a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

Vale lembrar, que a Declaração de Salamanca (1994), em seu artigo 19, ressalta que as políticas educacionais devem levar em total consideração as diferenças e situações

individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deve ser reconhecida e provisão deve ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a sua educação pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares.

Refletindo sobre a possibilidade de tornar realidade essa proposta, e considerando que temos um modelo social que estabelece padrões rígidos, sustentados na segregação do diferente, colocamos as seguintes questões: Como se dá a inserção da criança surda em classes regulares de ensino? Essa inserção é fator de integração ou de exclusão dessas crianças? A língua de sinais é veiculada de maneira que possa ser assegurada a transmissão do conhecimento socialmente construído? Como o surdo é visto nesse contexto de educação?

Compreendemos que para que seja efetivada a proposta da Educação Inclusiva para alunos PNEE-surdos, é necessário que o nosso sistema educativo público governamental supere inúmeros e marcantes desafios. Entendemos por inclusão, num conceito mais amplo, a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade. Esta deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade de desenvolvimento com qualidade em todas as dimensões da vida. Chamamos a atenção para o fato de que o enfoque nessa perspectiva inclusiva é direcionado para a necessidade de que seja propiciado um ambiente que efetivamente apresente condições satisfatórias capazes de garantir o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, favorecendo o processo de integração escolar.

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* (BRASIL, 1999), a implementação do modelo de educação inclusiva nos sistemas educacionais exige a necessária superação de obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino.

São dificuldades operacionais e pragmáticas, reais e presentes, como: recursos físicos, pedagógicos e humanos. Os professores das classes regulares precisam ser efetivamente capacitados para transformar a prática pedagógica. Essas transformações implicam a necessidade do professor adotar uma postura ética de respeito ao aluno, compromisso com o seu papel de educador e o compartilhamento desses valores com os seus pares.

Em especial, no trabalho com o aluno surdo, é necessário não só que o professor tenha o domínio da LIBRAS, como também conheça as características, interesses e formas de apreensão da realidade dos indivíduos surdos, através da experiência visual, o que demarca uma significativa diferença em relação ao processo dos ouvintes.

As considerações aqui apresentadas, respaldadas em concepções defendidas por teóricos como Sánchez (1993), Skliar (1999), Vygotsky (2000), dentre outros, permitem-nos constatar a importância de assegurar à criança surda a sua inserção, o mais precocemente possível, num sistema educacional que possibilite o seu acesso à língua de sinais. Para Quadros (1997, p.45): “Percebe-se que os surdos passam a ter um papel importante no processo educacional no momento em que a língua de sinais passa ser respeitada como uma língua própria dos membros deste grupo social.”

Deste modo, a relevância da inserção da criança surda no contexto educacional está associada à garantia de que possa ser respeitada a sua condição lingüística, ou seja, ser falante da língua de sinais. Acreditamos que o reconhecimento desse aspecto é questão primordial para que ocorra efetivamente a integração do aluno surdo no contexto educacional, considerando que integrar não é simplesmente colocar a criança na escola. Para que a integração se torne efetiva é preciso que sejam atendidas algumas condições, dentre elas, a eliminação de barreiras atitudinais e de comunicação, abertura do sistema de ensino para a capacitação de recursos humanos, conscientização de todos que atuam na escola para receber os surdos, bem como para prepará-los para conviver com os demais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) está explicitado que os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – bem como nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários, e ainda nos transportes escolares. Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema *Braille* e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa.

Ainda citando a legislação de ensino, destacamos o artigo 59 da LDBEN (BRASIL, 1996), por preconizar que os sistemas de ensino assegurarão atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais, que deverão contar com professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Referendadas no que proclama a lei de ensino, podemos declarar que o respeito à condição lingüística da criança surda está associado à possibilidade de sua interlocução com pessoas usuárias da língua de sinais. Atendidas essas condições, o ambiente escolar acena para a possibilidade da criança surda ter acesso ao conhecimento socialmente construído e ao processo de integração social.

Acreditamos que a garantia de êxito na educação da criança surda está ligada à possibilidade que esta criança tenha de usar a sua língua de referência como instrumento para o estabelecimento do laço social e construção do conhecimento, possibilidade que se constitui um direito inalienável de todo ser humano. Percebemos que a discussão atual, travada entre os teóricos da educação em relação à viabilidade da inclusão de crianças surdas em classes regulares de ensino, tem como foco a questão da surdez e linguagem.

Chamamos a atenção para a problemática da presença do professor ouvinte na educação da criança surda, considerando que essa participação decorre da adoção de uma política historicamente determinada que estabelece uma normativa ouvinte no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Essa prevalência pode ser observada na supremacia lingüística e na oficialização da língua portuguesa como a língua do currículo.

Como exemplo, referimos o documento *A Educação Especial na Classe Regular: Fundamentos para a Prática Educacional na Rede Municipal* (BAHIA, 1999), que norteia a prática do professor da rede municipal de Salvador, no trabalho com os surdos, e não reconhece a LIBRAS como uma língua de referência para a educação dessas pessoas. Esse documento enfatiza a orientação para que o professor utilize recursos visuais e fale sempre de frente para os alunos surdos, colocando-os nas primeiras filas, de modo a permitir-lhe fazerem a leitura labial. Essa situação retrata bem o que Skliar (1998b, p.181) chama de *ouvintização do currículo escolar* imposto aos surdos.

O professor que não esteja devidamente orientado para essa prática muito provavelmente terá grandes dificuldades para se manter atento à maneira como está utilizando a língua oral (para que o surdo possa fazer a leitura labial), caso esteja em contato com falantes e não falantes de sua língua – situação vivida no contexto das classes inclusivas – pelo fato de estar habituado a falar naturalmente, sem se preocupar com a própria língua. Quando um professor está transmitindo um conhecimento, ou apenas dialogando com os seus alunos no sentido de orientá-los nas tarefas, dificilmente estará preocupado com o uso da língua. No desempenho de sua tarefa, o professor geralmente ocupa-se em transmitir o conteúdo para os alunos e não com a forma com que utiliza a língua, pois esta é falada naturalmente. É importante lembrar que, na sua formação profissional, o professor não recebe informações complementares relacionadas à educação dos surdos, envolvendo a sintaxe, fonética aplicada à impostação de voz, dicção dentre outros conteúdos.

Quanto ao contexto da sala de aula inclusiva, em que o professor pode se comunicar com seus alunos ouvintes na língua oral e com os surdos na língua de sinais, ele vai se deparar com a situação de transmitir o conhecimento numa língua e logo em seguida fazer a tradução para uma outra língua, que ele, em geral, não domina. Esta situação implica, para o professor, além de um grande esforço, uma problemática em relação à carga horária disponível e à quantidade de conteúdos a serem transmitidos, como também à questão da disciplina, pois, no caso da educação básica, em função da faixa etária, as crianças freqüentemente solicitam muita atenção do professor.

Uma outra situação complexa está relacionada à presença de um intérprete na sala de aula inclusiva. Neste caso, cabe ponderar sobre a questão do vínculo. A quem a criança surda vai se dirigir, reconhecendo como o seu professor? Ao intérprete ou ao professor da classe?

Um outro aspecto da questão pode ser pensado em relação ao professor surdo frente ao compromisso de ensinar a língua portuguesa para alunos também surdos. Como exemplo, destacamos o depoimento de uma professora surda na obra de Skliar e Lunardi (2000, p. 16):

Tenho uma boa relação com meus alunos, a aula toda é ministrada através da língua de sinais, porém sinto dificuldades no uso do português, e muitas vezes isso me inquieta, não sei como explicar aos alunos esse meu problema. Por isso, vejo a necessidade de um currículo surdo... Utilizo as estratégias que estão no plano de curso da disciplina, que foi feita por uma ouvinte para mim.

Refletindo sobre esse depoimento, ressaltamos o fato de que, mesmo sendo surda e usando a língua de sinais em sua prática pedagógica, essa professora demonstra que a falta de domínio da língua portuguesa é um problema dela que precisa ser resolvido. Ao não atribuir o problema a uma questão mais ampla, que diz respeito à problemática da educação do surdo, a professora legitima o “ouvintismo”, prática que destaca a língua oral, comumente adotada pelo sistema de educação como padrão de funcionamento da ação pedagógica, baseada no mito de uma educação global e universal. Na nossa avaliação, essa situação só poderá ser

modificada se a LIBRAS for reconhecida pelo professor em particular, e pela sociedade como um todo, como uma língua efetivamente capaz de assegurar aos surdos a integração social.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. A humanidade, ao longo de sua história, dispensou práticas sociais segregadoras aos surdos, inclusive quanto ao acesso ao saber. Tal comportamento levava constantemente a uma exacerbação do preconceito que via o surdo como alguém deficiente porque não falava. Essa concepção, que tinha a adesão de diversos segmentos sociais até bem pouco tempo, reforçava a segregação dessas pessoas, que eram tratadas como indivíduos que não se enquadravam no conceito de normalidade. Essa situação era intensificada pela postura adotada pelo sistema de ensino, que não reconhecia a importância da LIBRAS, assim como pelas omissões e/ou insuficiência de informações acerca da diferença lingüística desse alunado e da necessidade de adaptações curriculares para a sua educação, nos cursos de formação de professores.

Tal situação deu margem a que esses alunos fossem estigmatizados e mantidos permanentemente nas chamadas classes especiais ou nas escolas especiais. Durante muitos anos, esses alunos foram penalizados no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, vitimados por uma concepção errônea de educação que lhes atribuía a *causa do fracasso escolar* e preservava a escola da responsabilidade por essa situação. O aluno surdo que passava por essa experiência tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada na sua forma de proceder, adotando a língua majoritária como referência para a educação da criança surda. Desta maneira, para estar em condições de acompanhar o currículo da classe comum de ensino, era preciso que o aluno surdo aprendesse a língua oral, porém, por essa via, ele não alcançava os níveis mais elevados de ensino.

Na era atual, também chamada *era dos direitos*, é outra a concepção acerca das necessidades especiais dos alunos surdos. A tentativa de ruptura com a ideologia da exclusão

visa proporcionar a implantação da política de inclusão, que tem o compromisso de respeitar e atender esses educandos na sua diversidade, respeitando a sua diferença lingüística.

Para Miranda (2000), o modelo educativo que deriva dessa concepção de educação centrada na ajuda, necessária para proporcionar ao aluno a otimização de seu processo de desenvolvimento, direciona a responsabilidade da escola para as necessidades educativas especiais do educando, identificada em relação ao contexto escolar. Essas necessidades podem envolver questões que dizem respeito tanto aos alunos quanto ao meio em que ele está inserido. As necessidades de um aluno são relativas, não podendo ser concebidas de forma definida e determinante, e dependem das particularidades do aluno num dado momento e num dado contexto.

Como preconizam os PCN's, a atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. Deste modo, a educação tem hoje o grande desafio de rever a sua prática e assumir o compromisso de oferecer condições para que todos os alunos, inclusive os portadores de necessidades especiais, tenham êxito no seu processo escolar. Este êxito está fundado na possibilidade da integração escolar de todos os alunos, sendo cada um respeitado na sua diferença. No caso do surdo, este deve ser reconhecido na sua diferença lingüística, que tem implicações culturais.

Para nós, uma efetiva educação inclusiva representa uma mudança. Esta significa uma ruptura e a instalação de uma nova ordem social, de tal forma que o trabalho de inclusão do PNEE-surdos seja possível, embora extremamente complexo em face do contexto social em que vivemos e da característica dessa clientela. Há exigências de qualificação dos profissionais e necessidade de estreitar os laços com a comunidade, numa ação educativa e de valorização do surdo como cidadão e como um ser produtivo no mercado de trabalho.

Pensamos, como os defensores da educação bilíngüe, que a reestruturação da escola, para atender satisfatoriamente ao aluno surdo, exige um trabalho que respeite a sua diferença

lingüística, priorizando esse sujeito em seus diversos aspectos, suas diversas formas de expressão, de ser e estar no mundo, com possibilidades e limitações, enfatizando o seu desenvolvimento integral, dentro de uma visão de homem global que pode se desenvolver enquanto aprende e constrói conhecimento.

É importante salientar que a proposta de educação inclusiva requer uma abordagem multi e interdisciplinar, em que a associação de conhecimentos de diversas áreas, inclusive da teoria sócio-interacionista e da teoria psicanalítica, oferece subsídios para a consecução do trabalho educacional com a pessoa surda.

2 CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE E DO SÓCIO-INTERACIONISMO PARA O ESTUDO DA CRIANÇA SURDA

O movimento nacional para incluir todas as crianças na escola, baseado no ideal de uma “Escola Para Todos”, é um empreendimento que requer considerações. Do ponto de vista teórico, podemos discutir e analisar questões relacionadas aos aspectos psíquicos e sociais que emergem do contexto das interações entre as pessoas envolvidas na escola. Do ponto de vista da prática pedagógica, a questão envolve as estratégias necessárias para atender à necessidade de cada aluno e garantir condições para a promoção de todos. Esse movimento, que se refere à colocação de alunos PNEE na rede regular de ensino, requer que o sistema educacional acolha as diferenças, de modo que essas não se transformem em obstáculos para o processo educativo.

O sistema de educação brasileiro ainda se mostra despreparado para lidar com as diferenças, não privilegiando a diversidade. Em geral, a heterogeneidade dos alunos é tratada como um problema para a educação. Portanto, a inserção de todos na escola, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, sócio-econômicas, requer que o sistema educacional seja organizado de tal forma que seja capaz de atender às necessidades individuais e promover o êxito escolar.

Devido à complexidade desse contexto que visa a inclusão, o tratamento das questões educativas requer um enfoque interdisciplinar. Este, precisa de uma recíproca integração dos pontos de vista que ampliem as discussões para o entendimento dos alunos PNEE e das

diferentes estratégias que distintos campos do saber possam oferecer, para que seja garantido o êxito na orientação e na prática pedagógica dirigida a esses alunos. Segundo Miranda (2000, p. 65):

A adequada resposta às necessidades educativas especiais e comuns dos alunos exige dispor de um projeto educativo na escola, compartilhado por toda a comunidade educativa, que assuma tanto a nível conceitual, como metodológico e organizacional, a diversidade como fator inerente a todo grupo humano.

A ênfase numa práxis pedagógica que privilegie a diversidade assinala a possibilidade de assegurar à criança, no espaço escolar, um lugar onde possa manifestar o seu modo particular de interagir, aprender e construir conhecimento.

No caso particular desta pesquisa, interessa refletir sobre a especificidade da educação da criança surda, no que diz respeito à questão da surdez e linguagem, pois a privação de um instrumento comunicativo eficaz a impedirá de realizar as funções básicas da linguagem, quais sejam: interação social, transmissão cultural e constitutiva do conhecimento e do próprio ser humano. Para subsidiar nossas reflexões sobre esses pontos teóricos, nos reportaremos às contribuições da teoria psicanalítica e do sócio-interacionismo, que destacam a importância da linguagem no acesso ao mundo simbólico e na constituição do sujeito.

Freud (apud MILLOT, 1987, p. 16), o fundador da práxis psicanalítica, nos seus estudos sobre a histeria, desenvolvidos no século XIX, afirmava: “[...] o primeiro homem que lançou uma injúria contra seu inimigo em vez de uma lança, foi o fundador da civilização.” Esta assertiva freudiana assinala que a linguagem está em estreita ligação com o ser humano, e o que obstaculiza a palavra opõe-se ao progresso da humanidade. Para esse autor, “[...] o ser humano encontra na linguagem um equivalente do ato, equivalente este graças ao qual o afeto pode ser ab-reagido¹ mais ou menos da mesma forma.” (FREUD apud MILLOT, 1987, p. 16).

¹ Ab-reação é um conceito freudiano que se refere à descarga emocional pelo qual um indivíduo se liberta de um afeto que está associado a um acontecimento desagradável.

Ou seja, a linguagem comporta a expressão dos afetos, podendo, muitas vezes, substituir os atos. Destacando a predisposição do ser humano para a linguagem, o psicanalista Jacques Lacan (1998, p. 13), numa conferência proferida em Genebra, no ano de 1975, afirmou:

A estrutura verbal é completamente específica e temos um testemunho disso no fato de que, aqueles que chamamos surdos são capazes de um tipo de gesto, muito diferente do gesto expressivo enquanto tal. O caso dos surdos é demonstrativo de que há uma predisposição à linguagem mesmo para aqueles que são afetados por essa enfermidade. A palavra enfermidade parece-me, neste ponto, totalmente específica. Há o discernimento de que pode haver aí, algo significativo como tal. A linguagem dos dedos não se concebe sem uma predisposição para adquirir o significativo, qualquer que seja a enfermidade corporal.

A contribuição do Sócio-Interacionismo nesta reflexão está centrada na proposta teórica formulada por Vygotsky (1997), para o qual a criança surda se desenvolve seguindo um caminho distinto do que segue a criança ouvinte. Na sua obra sobre defectologia², esse autor afirma que a chave para o desenvolvimento da criança surda é a compensação, ou seja a utilização de um instrumento cultural alternativo: a língua de sinais. Essa língua está voltada para as funções visuais e constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, porque respeita sua diferença, sua singularidade.

Se o surdo tem uma forma particular de acesso à realidade social, por fazer uso de uma língua de sinais, ele tem também particularidades no processo de integração social e de acesso ao conhecimento, intermediados pela língua de sinais. Nesta perspectiva, pretendemos discutir alguns aspectos teóricos da psicanálise e do Sócio-Interacionismo, a fim de melhor compreendermos a singularidade do estabelecimento do laço social e construção do conhecimento da criança surda.

² Campo do saber teórico e do trabalho científico-prático de investigação dos fenômenos psíquicos e do comportamento das crianças que têm deficiência mental, física e/ou sensorial (VYGOTSKY, 1997).

2.1 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Sigmund Freud³, desde os primórdios de suas pesquisas, concedeu um lugar privilegiado às palavras dos pacientes, contrariando a opinião geral da época, que não dava crédito ao que era dito por eles. A partir da escuta do que diziam, Freud inaugurou o método de investigação do psiquismo humano que valoriza a fala. A fala dos pacientes ensinou a Freud que a palavra tem uma função no campo da linguagem, que vai além do diálogo. Ele evidenciou que a linguagem não se presta somente à comunicação, mas permite a manifestação da subjetividade e das questões inconscientes. Desta maneira, inaugurou a práxis psicanalítica. O que esse método de investigação trouxe de inovador foi a valorização da interpretação do próprio paciente sobre os fatos, em detrimento do fato em si. O principal interesse de Freud era demonstrar que havia um método de tratamento para doenças nervosas que dispensava expediente farmacológico. Nessa investigação, ele descobriu a palavra como método terapêutico e, como consequência, distinguiu e delimitou o campo psíquico, no qual começava a se inserir, do campo somático, do qual se retirava.

Segundo Freud (1958), o comportamento das pessoas não é influenciado apenas por metas e objetivos sobre os quais os indivíduos têm clareza ou consciência. Atuam sobre as pessoas desejos e idéias inconscientes, ou seja, impulsos, fantasias, experiências esquecidas, que não se encontram sob o domínio da consciência. Esses aspectos foram, no curso do desenvolvimento, *expulsos* da consciência – foram recalçados, indo fazer parte do que Freud denominou inconsciente. Portanto, este conceito está associado aos processos e fatos psíquicos que atuam sob a conduta, mas que escapam à consciência e não podem ser trazidos

³ Neuropsiquiatra austríaco que viveu no período de 1856 a 1939, foi o criador da teoria e do método psicanalítico.

facilmente a ela, aparecendo, entretanto, nos sonhos, lapsos, atos falhos, equívocos e sintomas. Isto significa que continuam a fazer parte da vida psíquica, gerando conflitos.

A influência do inconsciente sobre o comportamento das pessoas tem conseqüências nas interações humanas. Esta é uma questão de grande interesse para o nosso estudo, tendo em vista que a experiência de educação está efetivamente sustentada na interação entre as pessoas envolvidas no contexto educativo. Desta maneira, o trabalho desenvolvido por Freud pode nos oferecer subsídios teóricos que ajudem a pensar sobre a prática educativa com crianças. No presente trabalho, a ênfase será dada à educação da criança surda.

Para tratar dessas questões, faremos um recorte na obra de Freud, destacando apenas alguns aspectos presentes na sua teoria sobre o aparelho psíquico, à qual agregaremos a contribuição de Lacan e outros teóricos.

Os estudiosos da teoria psicanalítica que investigam as questões concernentes à criança defendem que a palavra e o olhar a ela endereçados por parte de quem cuida produz efeitos. O professor, enquanto responsável pela formação da criança e grande mediador da relação do aluno com o objeto de conhecimento, conduz, em sua palavra e em seu olhar, sua expectativa sobre o aluno, demonstrando-a no seu discurso e atitudes. A representação construída sobre o aluno é evidenciada nas interações estabelecidas em sala de aula, trazendo implicações para o aluno, não somente em relação ao seu desempenho acadêmico, como também no seu posicionamento como sujeito desejante e na construção do seu próprio discurso.

Antes de estar submetida à influência da fala proferida pelo professor, a criança já esteve submetida a uma outra que lhe foi endereçada: o discurso materno. O olhar/palavra da mãe para o filho é carregado de significações e porta seu desejo. Vicente (1997, p.83) afirma:

O desejo da mãe deve ser entendido no duplo sentido [...] tanto como o desejo da mãe pela criança, o que quer dizer a mãe toma a criança como causa do desejo [...] ou como o desejo do filho pela mãe [...] na qual ela é tomada como objeto de desejo pela criança.

Na relação mãe/criança, a mãe interpreta todas as atividades que a criança realiza. A partir dessas interpretações, a criança vai percebendo múltiplas sensações. No início da vida, a criança experimenta uma indiferenciação entre ela e o mundo que a cerca. Neste sentido, entre ela e a mãe não há separação. Portanto, a criança pequena encontra-se numa espécie de alienação simbólica. Em outras palavras, todo acesso ao mundo simbólico se dará por intermédio do olhar/palavra da mãe.

A partir dessa experiência inaugural de acesso ao mundo simbólico, esse ente, como um sujeito a advir, depara-se por um lado com o código lingüístico, lugar de demanda de sentido e, por outro lado, em decorrência de sua prematuridade psíquica, está na posição de quem só se expressa enquanto apelo de cuidado. O sujeito emerge no campo simbólico da existência, pela experiência de satisfação. Esta, de acordo com a teoria freudiana, apresenta o malogro da existência humana, marcado, desde o princípio, por uma dependência, um cuidado prestado por quem cuida, como também pelo que é dito por ele. Freud (1958) afirma que a prematuridade que marca o nascimento do homem está associada não só às suas condições biológicas, que implicam na sua sobrevivência física, mas, acima de tudo, à condição de dependência ligada à palavra. A mãe, lugar da demanda primordial, irá interpretar a criança, dizer o que ela é ou o que necessita, pois essa criança, pela prematuridade, não pode estar respondendo por si mesma. Portanto, a criança encontra-se submetida ao “desejo da mãe”, ao mesmo tempo em que a toma como objeto de seu desejo.

No início do século XX, Freud revelou ao mundo que a mãe é o primeiro objeto de amor da criança. O bebê experimenta as primeiras sensações de prazer ao sugar o seio da mãe, experiência que é vital para o sujeito. Inicialmente, sugar o seio materno atende ao instinto de autopreservação porque alimenta. Mais tarde, a necessidade de repetir este ato, já desligado da finalidade de nutrição, demonstra que houve uma satisfação experimentada que justifica o desejo de repeti-la. No texto *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud (1974, p. 220) afirma:

A relação de uma criança com quem quer que seja responsável por seu cuidado proporciona uma fonte infindável de excitação sexual e de satisfação de suas zonas erógenas. Isto é especialmente verdadeiro já que a pessoa que cuida dela, que afinal de contas, em geral é a sua mãe, olha-a ela mesma com sentimentos que se originam de sua própria vida sexual: ela a acaricia, beija-a, embala-a e muito claramente a trata como substitutivo de um objeto completo.

Neste sentido, fica evidente que existe algo da ordem do desejo da mãe sobre o filho que estará atuando na relação e, provavelmente, provocará respostas específicas. No caso da criança surda, o olhar que a mãe lhe endereça tem um valor específico, pois reflete o desconhecido e permite que tenha acesso a um mundo que não pode ser decifrado pela palavra que não pode escutar. Na relação da criança surda com a mãe é necessário que esta dê significado ao seu corpo, para que se expresse e seja criada a possibilidade desse pequeno ser estabelecer com a mãe um diálogo. Toda percepção e sensação, incluindo o sentido cinestésico, dá à criança surda uma possibilidade de se relacionar com o seu próprio corpo e com o mundo. Sentindo o seu próprio corpo, a criança surda encontra os meios de exprimir suas percepções.

A primeira contribuição de Freud acerca de uma representação estrutural da mente data de 1900 e foi concebida sob um ponto de vista tópico, que não tinha relação com anatomia. O aparelho psíquico foi abordado como um *instrumento*, composto por instâncias interdependentes: *inconsciente, pré-consciente e consciência*.

Segundo a teoria freudiana, a primeira percepção da criança seria de natureza essencialmente auditiva, ou seja, um som. Assim, para algo se tornar consciente, teria que ser antes escutado, para então ser lançado no arquivo mnemônico. A palavra expressa na consciência é, em última análise, o resíduo do que foi ouvido. Para Freud (1958), priorizar os resíduos mnêmicos auditivos não seria destituir de importância os resíduos mnêmicos óticos, mas sim colocá-los no seu devido lugar. Os componentes visuais de representação verbal adquiridos na leitura, assim como seus componentes de movimento, representam papel

secundário para a maioria das pessoas. Para os surdos, porém, a percepção de natureza visual ganha prevalência.

Do ponto de vista psicanalítico, essa particularidade, inerente ao surdo em função de suas representações verbais serem adquiridas pela percepção visual e não auditiva, não determina uma diferença na estruturação e no funcionamento do seu aparelho psíquico. Portanto, o seu processo psíquico é equivalente ao da pessoa ouvinte.

Isto vai ser melhor esclarecido na segunda tópica Freudiana, na qual o que está em relevo é a questão do funcionamento. Nessa segunda tópica, Freud propôs outras instâncias: *ego*, *id* e *superego*. O *ego* é concebido como um sistema ou uma instância ajustada às modalidades dos conflitos psíquicos que intervêm como agente de defesa; o *superego*, como agente das interdições; e o *id*, como pólo pulsional. Essas definições indicam a dialética entre os dois princípios do funcionamento mental: o princípio do prazer e o princípio da realidade. Freud (1958) vai introduzir a noção de que há uma instância a serviço da qual os órgãos e o conjunto da existência funcionam. Essa instância é o *ego*, que é modificado por influência direta do ambiente, percebido por meio dos sentidos, e tem por função a conciliação da realidade com as exigências procedentes dos impulsos que emanam do *id*. Assim, o *ego* aproxima-se da realidade, mas, por outro lado, não se opõe ao *id*. Então, o *ego* tem uma parte consciente – mundo conhecido – e outra no *id* – mundo desconhecido. Neste sentido, o *ego* pode ser entendido como uma parte do *id* que se diferencia e se modifica pela influência do mundo externo.

Na medida em que o critério de consciência perdeu utilidade na representação estrutural da mente, o *ego* ganhou cada vez mais utilidade e importância. Isto porque, o conceito de consciência está distanciado do *id* e do reprimido, enquanto o *ego* está conectado com todas essas instâncias ou sistemas, procurando influenciá-la num processo mútuo. Freud (1958) constatou a impossibilidade de superpor o *ego* à consciência. Um exemplo disso é o

movimento que o *ego* faz para substituir o princípio do prazer, que reina irrestritamente no *id*, pelo princípio de realidade. Este se articula ao princípio do prazer modificando-o, na medida em que consegue se impor como princípio regulador. Sendo assim, a procura de satisfação já não se efetua pelo caminho mais curto. Desvia-se, pois o mundo exterior se impõe.

No seu ensaio, *Formulações Sobre os Dois Princípios do Funcionamento Mental*, Freud (1958) afirma que a educação pode ser descrita como um estímulo à dominação do princípio do prazer e a sua substituição pelo princípio da realidade”. Segundo esse autor, a primeira realidade à qual a criança tem que se submeter e adequar para buscar sua satisfação é, antes de mais nada, o desejo dos pais. Portanto, a satisfação de suas necessidades, tais como sede, fome, cuidados, está, desde o princípio, submetida à sua condição de pertencer à realidade humana. Anos depois, a psicanalista francesa Millot (1987, p.61), vai afirmar:

Mais que a brutal necessidade de transformar a natureza para retirar dela o que possa satisfazer-lhe as necessidades, o que os pais vêm a representar para a criança são as exigências nascidas da vida em sociedade, isto é, as de adaptar seu comportamento às normas sociais. Nesse sentido, a realidade do princípio de realidade se confunde com a realidade social.

O que está em destaque nessa articulação teórica é justamente a passagem do princípio do prazer, como regulador do funcionamento mental, para o princípio de realidade. A capacidade adquirida pelo aparelho psíquico, pela ação mediadora do eu, de suportar o desprazer, permite que a criança possa se inserir na realidade social e ser educada. Porém, o que está em jogo não é apenas a realidade externa, que a convoca para uma inserção a partir da assimilação das normas, regras e valores sociais, mas também a possibilidade da criança experimentar a sua realidade psíquica, que comporta a sua vontade e o seu próprio desejo, inclusive de ordem sexual. Desta forma, para Freud (apud MILLOT, 1987, p. 57): “As exigências impostas pela realidade externa tornam-se um apelo nem sempre possível de ser atendido, pois o ego e a sexualidade são, em certo sentido, tão estranhos um ao outro, como o

urso branco e a baleia: não pertencem ao mesmo mundo.” Em função do apelo da realidade externa, instala-se o conflito psíquico que tem como consequência a incidência do recalque sobre a sexualidade infantil.

Em vários momentos de sua teoria, Freud chama a atenção para uma questão presente no contexto educativo: o esquecimento do educador do seu período infantil. O recalque da sua própria sexualidade infantil impede o educador de reconhecer as manifestações desta nas crianças que educa. Em função desse recalque, o educador não dá a devida importância aos desejos e à curiosidade sexual, que são marcantes nas crianças. Agindo desta maneira, os responsáveis pela educação deixam a criança despreparada para encarar e considerar a importância de sua própria sexualidade. Uma educação baseada na proibição da curiosidade sexual obstaculiza a manifestação de uma outra curiosidade, a de ordem intelectual. É necessário que o professor identifique o momento em que a criança se encontra, para não insistir numa normatização própria ao processo de educação. Para Freud (1958), os excessos de repressão praticados pelos educadores estão relacionados à intensidade do recalque que estas pessoas experimentaram. Partindo dessa perspectiva, ele recomenda àqueles que exercem a tarefa de educar que se submetam a uma análise pessoal, pois a criança será sempre um enigma, e a única via para abordá-la é saber a criança que o educador foi um dia.

Jacques Lacan foi o teórico que atualizou conceitos relevantes da teoria psicanalítica. A psicanálise, numa perspectiva lacaniana, utiliza quatro conceitos fundamentais para a construção do seu arcabouço teórico: inconsciente, repetição, pulsão e transferência. A estes pode ser atribuída a função de eixos norteadores ou lastro teórico deste estudo. Junto a eles, outros conceitos deles derivados também compõem a teoria. Estes, porém, embora não sejam necessariamente norteadores, permitem-nos tratar de temas que se relacionam com a construção ou entendimento dessa teoria.

Deste modo, quando nos referimos, nesta pesquisa, aos dois princípios da teoria psicanalítica em Freud – *Princípio do prazer* e *Princípio da realidade* – que nos oferecem

subsídios para pensarmos aspectos teóricos do caso estudado, a nossa pretensão não é esgotarmos ou nos expandirmos numa elaboração mais ampla, porque esse não é o propósito desta dissertação.

Queremos ressaltar o lugar de destaque concedido por Lacan, em 1966, à linguagem, ao definir o inconsciente como *estruturado como uma linguagem*. Esta forma de abordar o inconsciente difere daquela formulada por Freud, em 1921, que o definia sob um ponto de vista tópico, como uma instância do aparelho psíquico.

Foi baseado no estudo da lingüística desenvolvido por Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson, que Lacan reconheceu as leis que regem o inconsciente. Na sua formulação, o inconsciente possui uma estrutura equivalente ao da linguagem. Para chegar a essa constatação, recorreu aos conceitos de significante e significado. Estes, entretanto, não são empregados da mesma forma que na lingüística. De acordo com Lacan (1988, p. 247): “[...] esses conceitos só adquirem pleno sentido ao se orientarem num campo de linguagem, ao se ordenarem na função da fala.”

Ao se apropriar do conceito de significante, esse autor inaugura uma abordagem que comporta a dimensão inconsciente. Esta é revelada à medida que um ser falante utiliza a linguagem e interpreta um significante de uma maneira particular, ou seja, atribui um significado conforme sua leitura ou percepção de mundo. Deste modo, é através da articulação de significantes que o discurso de um sujeito é diferente do discurso de um outro sujeito.

Para Lacan (1985, 1988), um significante representa um sujeito para um outro significante. Portanto, o termo sujeito refere-se ao sujeito do inconsciente que é diferente da noção de indivíduo ou pessoa. Assim, sujeito da psicanálise só pode ser entendido a partir da linguagem. Temos que ressaltar que o discurso é um outro conceito importante nessa teoria, porque é ele que particulariza cada sujeito. A apropriação que o sujeito faz da linguagem, imprimindo a sua própria marca, revela o seu modo particular de inserção no mundo. É desta forma que o sujeito vai construir sua realidade psíquica.

Neste sentido, o que particulariza a condição de sujeito é, precisamente, o fato de não bastar o nascimento no sentido biológico do termo. Lacan (1985) vai dizer que, ao nascer, o ser humano vai se deparar com uma rede simbólica que o antecipa, ou seja, a linguagem já está posta de saída e o pequeno humano, na sua *prematividade* simbólica, deverá extrair da linguagem um significante qualquer que possa representá-lo. A prematuridade a que nos referimos está associada à incapacidade que esse pequeno ser tem de discernir ou manifestar o seu próprio desejo, sem que antes esteja assujeitado à interpretação de uma outra pessoa.

Antes que a criança possa articular qualquer palavra, ela já é falada pelo Outro. Lacan (1985, 1988) chamará Outro, ao tesouro de significantes que a linguagem comporta, explicitando que o campo da linguagem oferece à criança vários significantes que são transmitidos pelo discurso da pessoa que lhe é próxima. Essa pessoa, que geralmente é a mãe, ocupa o lugar do Outro primordial para a criança, ou seja, o lugar da linguagem, que é também o lugar da transmissão da cultura, das normas sociais e do aparecimento do desejo do Outro.

Deste modo, é a partir da eleição de um significante qualquer e sua articulação com um outro significante que um sujeito se representa e tem a possibilidade de construir o seu próprio discurso. Esse momento não pode ser definido *objetivamente*, mas logicamente. Isto quer dizer que não é possível precisar nem o tempo nem o significante que o afetou, mas que são justamente esses significantes primeiros, escutados ou visualizados, que permitirão a instalação de uma cadeia de pensamento. Portanto, uma cadeia de pensamento é constituída por significantes extraídos do campo do Outro, que indicam a presença de um sujeito que dará o seu significado. Em outras palavras, a interpretação, o sentido, é dado por quem escuta ou vê o que lhe é endereçado.

Segundo essa proposta teórica, podemos pensar, no caso da criança surda, que a privação auditiva não impede o acesso à linguagem enquanto via de manifestação da sua subjetividade. A privação auditiva constitui, sim, um impedimento ao acesso natural à língua

oral. Quanto à língua de sinais, isso se dará, naturalmente, se a criança surda tiver acesso ao Outro da linguagem que lhe é própria. Esse Outro deverá ser um usuário da língua de sinais, que possa usá-la com a desenvoltura de um nativo de uma língua.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a identidade de um sujeito, segundo a psicanálise, não coincide com o que constitui uma linguagem. O conceito de linguagem é tomado como apropriação de um significante que convoca o sujeito a se posicionar enquanto um elemento que esteja inserido num contexto mais amplo de uma cultura. A identidade diz respeito a um conjunto de significados que um sujeito reconhece enquanto detentor de um código lingüístico. Deste modo, não há correspondência entre o conceito de identidade e o conceito de linguagem, ou seja, o conceito de identidade, por um lado, aponta para o que particulariza um sujeito e, por outro, refere-se às características daquele determinado lugar em que o sujeito está inserido, para que ele possa ser reconhecido na sua particularidade e possa também ser nomeado enquanto participante ou membro de uma dada cultura (BASTOS, T., 1999a).

Desta maneira, ao dizermos que a linguagem não se refere propriamente ao que seja da ordem da identidade, remetemo-nos ao conceito de apropriação de traços que particularizam um dado sujeito. Essa particularidade que marca, que individualiza, constitui, para a psicanálise, os traços identificatórios, traços ou marcas que foram extraídos do campo do Outro (Outro da linguagem), ainda que este Outro da linguagem se configure como um Outro que remeta à linguagem oral ou à linguagem de sinais. Portanto, a identificação ao traço que particulariza o sujeito é o que, na escrita, distingue um “indivíduo” de “outro indivíduo”, marcando o estilo de escrita de cada um. Distinguir significa, portanto, a particularização que marca um sujeito numa dada cultura.

A identidade referida ao que individualiza, conforme Thereza Bastos (1999b), não coincide propriamente com o todo da cultura. Assim, quando utilizarmos, mais adiante nesta

dissertação, o conceito de identidade surda, este se referirá a algo da ordem do universal (ou coletivo), distinto, portanto, do conceito que ora reportamos. Neste sentido, faz-se necessário situar o surdo num contexto lingüístico que o possibilite representar-se. A língua de sinais oferece ao sujeito surdo a condição de inserção social, pois, a partir desse instrumento, ele pode verbalizar o seu discurso, expressando a sua forma particular de leitura de mundo, manifestando a sua subjetividade. A língua de sinais, então, é usada não somente como veículo que um determinado sujeito pode dispor para se comunicar, mas, acima de tudo, configura-se como uma possibilidade de inserção num código lingüístico, no qual o sujeito pode também se representar. Isto evidencia que a entrada de um sujeito na linguagem é uma operação que resulta na possibilidade de articulação de um discurso. Este implica na apropriação de um significante que represente o sujeito como unidade dentro de uma série significante.

Como exemplo, mencionamos o caso de uma jovem surda, que utiliza a arte gráfica como possibilidade de representar sua forma de leitura de mundo, o que, sem dúvida, pode ser tomado como uma interpretação. Do mesmo modo que um ouvinte interpreta uma obra surrealista a partir dos seus próprios significantes, o sujeito surdo também interpreta e nomeia a sua obra quando a produz. Fica evidenciada, nessa nomeação, a equivalência entre ambas, permitindo aos sujeitos uma expressão do seu pensamento. Assim, a leitura de mundo do sujeito surdo precisa, necessariamente, ser preservada numa marca que expresse o que há de coletivo. Essa equivalência é o que possibilita ao surdo o seu reconhecimento como sujeito que pensa, o que torna a educação uma operação que faculta ao surdo a sua inserção no meio social. Neste sentido, o educando surdo se depara com um conjunto de representações que o designam como um sujeito que pode ser reconhecido como tendo uma identidade ou não. De um lado, ele é visto como detentor de um saber, reconhecendo-se a partir de representações; por outro lado, ele está também inserido num contexto que o representa enquanto indivíduo, que não porta sequer uma linguagem que o represente (linguagem oral).

Ao nos apropriarmos do conceito de consciência fonológica⁴ em relação à surdez, não estamos nos referindo estritamente à questão do som e à possibilidade que um determinado sujeito possa estar fazendo de apropriação significativa como uma modalidade audível, enquanto entrada na linguagem através do registro acústico.

Assim, não é enquanto *consciência fonológica* como modalidade sonora que nos referimos, no caso específico, à surdez. Nesta, o sujeito se reporta, na sua apropriação significativa, ao som enquanto ausência. A *consciência fonológica*, no caso do surdo, remete ao que escapa de um sentido, enquanto articulação significativa ligada ao órgão do sentido responsável pela audição, compreendendo, no caso do surdo, que o processo de apropriação do significante se dá a partir da experiência visual. A experiência da apropriação do significante referente ao seu processo de escrita pode ser equivalente ao processo de uma transliteração⁵. A partir da imagem visualizada, o sujeito surdo terá a possibilidade da construção de uma escrita. No seu processo de apropriação significativa, o surdo se valerá da imagem, reconhecendo-a num primeiro momento como equivalência do objeto, para, logo em seguida, ser capaz de fazer a apropriação da imagem a partir de sua ausência.

Referindo-se ao registro óptico, Sônia Vicente⁶ afirma que o sujeito surdo pode se apropriar das imagens visuais enquanto registros significantes que o remetem a uma cadeia que se configura como o seu próprio discurso. Desta forma, obrigar ou querer que um sujeito surdo, que porta essa diferença lingüística, se faça representar enquanto uma referência acústica é invalidar a sua própria inscrição significativa que é pautada, inscrita, na sua condição de falante de uma língua de sinais. Assim, baseadas nessa asserção, podemos deduzir que o sujeito surdo pode se referendar numa marca significativa que está atrelada à sua

⁴ Segundo Salles et al (1999) é a consciência da natureza segmentada da fala.

⁵ “Representar (os caracteres de um vocábulo) por caracteres diferentes no correspondente vocábulo de outra língua.” (FERREIRA, 1975, p. 1410).

⁶ Psicanalista, membro da Escola Brasileira de Psicanálise, ministrou o Seminário intitulado “O Sinthoma”, que teve início no primeiro semestre de 2002, baseada na obra de Lacan de mesmo título. As anotações feitas ao longo desse seminário permitiram nos reportar aos conteúdos nele tratados.

condição de usuário de uma língua que lhe possibilita metaforizar, expandindo-se enquanto aquele que cria, apropriando-se de significantes que o referendam.

Como exemplo, podemos citar a escrita em sinais, que confere ao sujeito surdo uma particularidade que o faz representar-se como sujeito singular. Escrita em sinais, portanto, como marca significante, é o que podemos, partindo dessa teorização, estar trazendo como o conceito de *consciência visual*. Neste sentido, compreendemos que a criança surda será beneficiada se a ela for dada a condição lingüística necessária para se desenvolver num ambiente escolar em que tenha a oportunidade, assim como as crianças ouvintes, de acesso livre à sua língua natural, podendo brincar com a língua e inventar palavras. Cabe ao sistema educacional, oferecer à criança surda a possibilidade de aproximação, o mais precocemente possível, a um ambiente escolar que respeite a sua diferença lingüística e lhe ofereça o contato com pessoas usuárias e falantes da língua de sinais.

Apoiadas em Sônia Vicente, podemos dizer que a linguagem é o que demarca a possibilidade de apropriação de um conceito. No caso específico do surdo, podemos pensar que, para que esse sujeito possa estar na linguagem, é preciso que tenha podido, ao visualizar, localizar um objeto e ao mesmo tempo nomeá-lo, enquanto distinto do outro. É de fundamental importância que um surdo possa reconhecer e nomear cada um dos objetos que constituem uma série, demonstrando o que os singulariza e os individualiza. Neste sentido, a apropriação de um conceito significa a possibilidade de uma diferenciação.

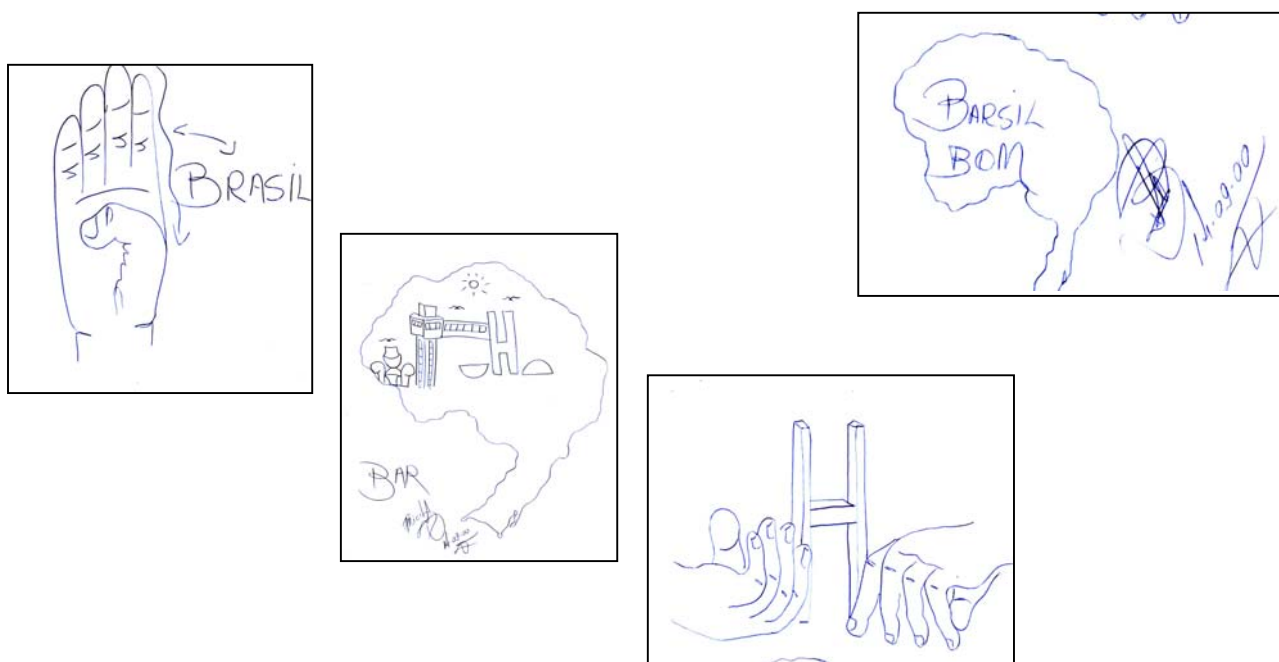
Para ilustrar esse fato, podemos nos reportar a um contexto em que uma jovem surda se representa a partir de desenhos. O sinal que ela elege para se fazer reconhecer é um sinal que remete à sua atividade principal de inscrição no mundo – a escrita. A sua escrita se reveste de uma modalidade de expressão bastante singular, pois, para isso, ela se utiliza dos desenhos e das letras do alfabeto dactilológico, que é o alfabeto próprio dos surdos. Na concepção desse sujeito, ler significa olhar, e escrever significa desenhar. Ela representa essa escrita desenhando cada palavra, o que demarca sua maneira particular de apropriação do

significante. Nesta situação, podemos pensar que a marca que individualiza esse sujeito remete a um traço que pode ser reconhecido pelo que está ao seu redor, pelas pessoas que compõem o seu ambiente e com ela interagem.

A sua escolha de um sinal que a identifique porta a sua diferença e oferece a possibilidade do estabelecimento do laço social. A sua escrita é permeada ora pelo uso do alfabeto manual, ora pelo desenho, que é a própria representação dos objetos e/ou das palavras. Assim, a escrita de uma letra possibilita aos surdos o reconhecimento do universo que ele habita, demarcando a sua particularidade de inserção. Para exemplificar, utilizaremos duas produções que possivelmente *falarão* melhor do que a nossa exposição, ainda que, para isso, estejamos utilizando o código da língua dominante.

O que particulariza a produção desse sujeito é a sua maneira própria de representação *iconográfica* que poderíamos estar chamando de *consciência visual*. Esse termo é aqui referido no sentido de apropriação das imagens visuais. Podemos dizer que essas representações constituem sinais indicativos do processo mnemônico.

Ex. 1 - Escrita de sinais. Além de escrever, PA apropria-se desses sinais, modificando-os para representar, por exemplo, o Brasil, a cidade de Salvador e Brasília.



Ex. 2 – Primeiro criou o desenho *O Rosto que Dança*⁷. Quando perguntamos sobre o que pensava sobre aquele desenho, ou seja, o que o desenho exprimia, ela respondeu com o segundo desenho, explicando que o desenho expressava *o pensamento sobre o próprio desenho*.



Para nós, este é o aspecto em que a proposta da educação bilíngüe ganha o real sentido de existência. A língua, na sua modalidade escrita, oferece ao surdo a possibilidade de estabelecer o laço social com a comunidade surda e ouvinte, tendo em vista que a escrita, a representação gráfica, permite ao sujeito surdo a manifestação da sua subjetividade.

Não se pode, entretanto, abdicar de mostrar a contradição que sempre marcou e marca a educação brasileira. A existência de grandes pensadores que norteiam as concepções teóricas e políticas da educação não parece exercer grande influência na prática pedagógica presente no cotidiano das escolas. Questões problemáticas como a segregação da criança no contexto escolar continuam ocorrendo. Em relação à criança surda, essa segregação parece estar associada ao fato da escola não reconhecer a língua de sinais como a via possível de ascensão da criança à sua condição de *ser* falante.

Se partirmos do que nos mostra a experiência da educação, em que a leitura antecipa a escrita, podemos dizer que a língua de sinais é a possibilidade da escrita para o surdo. Nesse aspecto, tanto a teoria psicanalítica quanto o sócio-interacionismo, oferecem subsídios que

⁷ Denominação dada pela autora desta dissertação aos desenhos.

indicam o uso da língua de sinais como condição de acesso a uma linguagem que não é labial, entretanto, é linguagem, enquanto emissão de significantes que conduzem a uma significação.

A escrita do surdo porta uma singularidade que vai além da questão da escrita das frases. Para nós, passa pela questão da *consciência visual*, a consciência das imagens que, enquanto encadeamento significante, pode se configurar numa possibilidade que aponta para uma inscrição na cadeia significante que se liga à própria condição do falante de uma língua de sinais.

2.2 SÓCIO-INTERACIONISMO

Os trabalhos de Lev Semiovitch Vygotsky e colaboradores, explicitando a visão sócio-interacionista sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança portadora de deficiência, oferecem grande contribuição para o estudo e a prática pedagógica com essas crianças, pelo fato de apontarem para a repercussão do meio social nos processos mentais do ser humano. O enfoque pedagógico defendido por Vygotsky (1997) no trabalho direcionado à educação da criança especial é coerente com a sua concepção a respeito do desenvolvimento humano, em que o potencial intelectual do sujeito não é apenas considerado como uma consequência da maturação biológica, mas, principalmente, delineado pelo seu desenvolvimento histórico e social. Assim, os processos mentais são influenciados pelas condutas sociais e pelas interações e qualquer insuficiência congênita não somente modifica a relação do homem com o mundo, como também se manifesta na sua relação com as pessoas. Nessa perspectiva, a deficiência se evidencia como anomalia social da conduta.

2.2.1 Vygotsky: A Defectologia

A produção de Vygotsky no campo da psicologia e da defectologia foi ampla e significativa na estruturação das bases da educação especial russa, nas décadas de 20 e 30 do século XX, período em que esse teórico teve intensa produção científica e uma ativa participação política no seu país, alicerçada no materialismo histórico dialético.

No ano de 1924, Vygotsky foi convidado por Konstantin Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, para trabalhar como pesquisador. Nessa instituição, conheceu Lúria e Leontiev, com os quais formou um grupo de pesquisa conhecido como a *troika*. Na época, as suas produções apontavam, principalmente, para uma preocupação em estruturar as bases marxistas da psicologia. Esse grupo estava engajado politicamente em um compromisso de reforma social e, com isso, era grande a preocupação com a problemática do atendimento à população que se encontrava em fase de escolarização e era vítima do colapso social russo pós-revolução (RUSSO, 1994).

Nesse período, as instituições educacionais e de assistência à saúde apresentavam-se desgastadas. Portanto, o trabalho desses teóricos se configurava como um grande desafio, que apontava para a possibilidade de superar as dificuldades que aquela sociedade vivenciava. Vygotsky ampliou o seu grupo de trabalho e também suas pesquisas no âmbito do desenvolvimento humano.

Em 1925, Vygotsky fundou em Moscou o Laboratório de Psicologia de Crianças Anormais e, em 1929, esse laboratório transformou-se no Instituto de Defectologia, instituição dedicada à pesquisas no campo do desenvolvimento e aprendizagem da criança portadora de deficiência. As bases epistemológicas que norteavam o trabalho de Vygotsky e seus colaboradores na defectologia originavam-se no materialismo histórico dialético,

doutrina encontrável nos trabalhos de Marx, Engels e Spinoza, e na psicanálise, nos trabalhos de Alfred Adler⁸. Assim, o estudo da deficiência em crianças era tratado no campo da defectologia, área do saber teórico e do trabalho científico que investiga a criança, cujo desenvolvimento está comprometido por uma alteração do seu curso normal.

Vygotsky (1997) defende a tese de que a criança, cujo desenvolvimento está comprometido por uma deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas é alguém que tem um desenvolvimento diferente, qualitativamente distinto de uma simples soma de funções e propriedades pouco desenvolvidas.

O tema da deficiência em crianças é abordado sob um novo ponto de vista, contrariamente à tendência de outras teorias em enfatizar o aspecto negativo da deficiência. Em 1925, Vygotsky debruçou-se sobre o aspecto positivo, criando a partir da existência da deficiência, por ele denominado de compensação do defeito. Como exemplo, ele cita a criança surda que apresenta dificuldade de adaptação. Essa dificuldade a impede de criar um mecanismo singular e especial que se sobreponha ao defeito. No decorrer da sua experiência, a criança compensa suas deficiências naturais através de técnicas e habilidades culturais, criando, assim, novos e diferentes caminhos. O comportamento culturalmente compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso, instituindo uma cultura do defeito específico. Assim, além das características negativas, a pessoa fisicamente deficiente adquire características positivas.

Embora na época da elaboração dessa teoria, Vygotsky não tenha enfatizado o uso da língua de sinais, podemos extrapolar, a partir do próprio desenvolvimento posterior de sua teoria, quando a língua de sinais ganhou o seu real valor na obra desse autor, e enunciar que é através da língua de sinais que a criança surda encontra a possibilidade para a sua constituição

⁸ Psiquiatra e psicólogo austríaco, foi discípulo de Freud. As suas idéias em relação ao mecanismo de compensação como força motriz do processo de desenvolvimento das crianças deficientes exerceram forte influência em Vygotsky.

como sujeito pertencente a uma cultura, e também, que a língua de sinais representa a chave para todo o seu desenvolvimento.

Para defender sua concepção, Vygotsky (1997) buscou inspiração nos estudos do psiquiatra e psicólogo alemão Alfred Adler, que, em 1905, lançou os fundamentos de uma tese original sobre a personalidade. Esse estudo abordava o desenvolvimento da mente e do comportamento da criança fisicamente defeituosa. Adler era médico e observou que regularmente os pacientes que tinham algum órgão lesionado (o órgão que tem pares) o outro órgão sadio assumia a posição de dublê, o mesmo ocorrendo com os órgãos em que a função não é totalmente interrompida. Adler mostrou que as pessoas não só lutam contra os defeitos, compensando as fraquezas congênitas, como também, freqüentemente, super compensando-as. Um exemplo é fornecido pela existência de pessoas que têm problemas de audição e tornam-se músicos ou aqueles que têm problema na visão e tornam-se artistas plásticos.

Vygotsky (1997) aborda o mecanismo básico da compensação e da supercompensação de um defeito, afirmando que o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa estrutura psicológica que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa, caso seja fraca, ou de outras funções substitutivas, em caso de ausência de dada função. Para ele, um defeito natural organiza a mente de tal modo que é possível o máximo de compensação, criando também uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão. Como resultado, surge um quadro singular: a pessoa concentra sua atenção sobre esse defeito e dirige toda sua atividade neuropsicológica para ele. Esse órgão defeituoso desenvolve, então, uma capacidade especial de fazer o máximo uso da informação que recebe. Desta maneira, a pessoa não só é capaz de superar o defeito natural e reorganizar sua estrutura psicológica, como também se destaca justamente naquela área em que o caminho estava quase totalmente obstruído.

Se a deficiência cria dificuldades para o desenvolvimento, por outro lado estimula um intenso avanço. Vygotsky (1997) afirma que a deficiência se converte em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico e da personalidade. O defeito cria uma elevada tendência ao conflito entre a débil capacidade do indivíduo e as atividades que é convocado a realizar, estimulando um intenso avanço como possibilidade de compensação. Isto significa que os processos compensatórios são substitutos de outros processos que estavam em defasagem. Como as funções psíquicas trabalham em conjunto, conformando uma unidade orgânica na estruturação da personalidade, uma função que está em déficit é compensada por outra que a suplanta. Por exemplo, uma memória frágil pode ser compensada por uma compreensão elaborada que serve para a capacidade de observar e recordar; uma vontade débil e uma insuficiência de iniciativa podem ser compensadas por uma sugestibilidade ou pela tendência de imitação.

No contato com o meio exterior, surge o conflito psíquico pela falta de correspondência entre o órgão debilitado ou a função insuficiente e a ação que se deseja realizar. Essa situação pode trazer como conseqüência tanto o aumento da possibilidade da enfermidade e da morte como também criar grandes possibilidades de estímulos para a compensação e a supercompensação.

Vygotsky (1997) afirma que a cegueira e a surdez representam a falta de uma importante via para a formação de vínculos com o meio social, que traz implicações no processo de adaptação da pessoa. O órgão de percepção faltante será substituído por outra via de acesso. Por exemplo, a criança cega aprenderá a ler através do tato (leitura *Braille*). O surdo aprenderá a língua de sinais. Neste sentido, a conduta do cego e do surdo, do ponto de vista psicológico e pedagógico, pode ser comparada à conduta do indivíduo normal. No caso da criança, a cegueira e a surdez não a impedem de levar uma vida ativa normal. A particularidade de seu processo de desenvolvimento está baseada na substituição de uma via por outra, permeando o mesmo mecanismo psicológico.

Neste sentido, o educador que lida com essas crianças vai enfrentar não tanto a questão da cegueira ou da surdez em si, mas as conseqüências sociais dessas deficiências. Entretanto, é preciso estar atento à via que a criança segue para interagir com o seu meio social. Se uma limitação orgânica psiquicamente implica uma *ferida social*, do ponto de vista da pedagogia, educar essa criança equivale a criar possibilidades para que ela se desenvolva.

A criança surda deve estar exposta o mais cedo possível a um ambiente que a estimule a adquirir a linguagem, pois esta cumpre não só a função de comunicação, como é também um instrumento do pensamento. A linguagem emerge da necessidade de comunicação e pensamento e estes são resultantes da adaptação às condições completas da vida. Partindo dessa concepção, Vygotsky (apud RABELO, 1996) vai defender a idéia de que todo o sistema educacional deve ser estruturado de modo a fornecer ao surdo condições de poliglossia⁹. O uso máximo de todas as formas de comunicação disponíveis para a criança surda é a condição necessária para realmente prover sua educação.

2.2.2 A Interação Social como Fator de Desenvolvimento da Criança

O processo de educação se dá, prioritariamente, a partir de interações verbais, sendo, por esta via, estabelecido o laço social. É através da linguagem que se constrói a experiência educativa. Esta é realizada não apenas pelo que é dito explicitamente, como também pelo que está nas entrelinhas. O cuidado com essa formação implica que o educador possa ocupar uma posição de abertura e de compromisso que o permita escutar o aluno na sua subjetividade e, assim, saber fazer um uso construtivo dos conteúdos que emergem no processo educativo. O professor/educador precisa estar atento para o fato de que ele não trabalha apenas com os

conteúdos didáticos, que são os objetivamente estabelecidos pela grade curricular da série da qual ele é o responsável. Os conteúdos a que estamos nos referindo emergem em função da própria *práxis* pedagógica e aparecem de maneira contingencial, apontando para a particularidade de cada aluno. O tratamento ou endereçamento dado às questões subjetivas dependerá da menor ou maior habilidade do professor em lidar com o novo, com o circunstancial. Essas questões, muitas vezes subjetivas, estão relacionadas à dificuldade de cada aluno em particular para aceitar as normas estabelecidas para todo o grupo escolar (BASTOS, T., 1999a).

De acordo com Sonia Vicente¹⁰, cada aluno escuta o que é dito pelo professor de um modo particular, o que quer dizer que ele é atingido a partir de sua subjetividade. Em relação ao professor, podemos dizer a mesma coisa. Ele também fala e escuta a partir de sua subjetividade. É por essa via que ele pode transmitir algo. Cada professor tem seu estilo próprio, sua forma particular de se apropriar das palavras.

Teoricamente, a formação acadêmica do professor deveria instrumentalizá-lo para escutar e lidar com as diferenças, com o inusitado, que surgem na dinâmica das interações. Porém, como isso não ocorre, é na própria vivência que ele vai se defrontando com a diversidade. A maneira como ele vai conduzir essa experiência vai depender de sua concepção sobre a educação, dos seus valores, das suas expectativas e desejos. A sua visão de mundo fundamenta a sua prática pedagógica e determina o seu modo de agir. É desse lugar que ele vai poder escutar e interagir com cada aluno em particular (BASTOS, T., 1999a).

Em relação ao professor, Sônia Vicente defende que o tratamento por ele dispensado aos alunos, seu interesse por cada um, vai depender do traço ou da marca que ele reconheça nesse aluno, que, de alguma maneira, se aproxima do modelo de aluno inconscientemente

⁹ Uso de diferentes formas de linguagem para a construção de sentidos dos conteúdos negociados nas interações.

¹⁰ Anotações feitas durante a nossa participação no Seminário “Mais Ainda”, realizado no período 1998-2000, ministrado por essa psicanalista, numa releitura da obra laciana “Mais Ainda”, livro 20.

construído por ele. Nessa perspectiva, podemos entender que educação é, antes de tudo, uma operação.

Esse modelo de aluno, ainda que não possa explicitamente ser descrito pelo professor, porque não é algo que ele possa objetivar, uma vez que é inconsciente, comporta nessas marcas e traços algo que é dele mesmo e que ele reconhece no aluno. A partir desse reconhecimento, o professor pode estabelecer com o aluno um diálogo, na expectativa de que essa experiência traga efeitos para a formação da criança. O professor espera que o aluno possa, no final da experiência, sair com algum acréscimo, que possa apreender algo novo.

O professor transmite sua leitura de mundo, construída a partir da sua relação com a linguagem, ou seja, do lugar que ele escutou as normas sociais que lhe foram transmitidas, os valores próprios de uma dada cultura que ele incorporou. Foi desse lugar que ele pôde se inscrever na rede simbólica e a partir daí pôde construir o seu próprio discurso. Quando, no contexto educativo, o professor se depara com alunos que parecem portar traços muitos diferentes do modelo por ele esperado, distanciando-se, assim, da norma estabelecida, freqüentemente esses alunos experimentam situações de segregação escolar, por parte do professor.

A situação da criança surda, no contexto de sala de aula comum, normalmente um contexto monolíngüe, pode ser pensada a partir dessa problemática, pela própria relação da surdez com a linguagem oral. Pelo fato da criança surda não fazer uso da língua oral, seu processo de interação com professores ouvintes fica bastante comprometido. Neste sentido, por não corresponderem ao modelo esperado, essas crianças não dão a resposta educativa esperada pelo professor. Na nossa prática profissional, freqüentemente encontramos professores que trabalham insistentemente na tentativa de transformá-las em crianças ouvintes, objetivo que jamais será atingido. Tal atitude é problemática e penosa para a criança surda, que é negada na sua diferença e não é respeitada como uma falante na língua de sinais.

A criança ouvinte pode fazer interpelações, participar da aula, dizer o que entendeu ou não entendeu, pode dialogar com o professor e com os seus pares ouvintes. No caso da

criança surda não oralizada, a sua interpelação só pode ocorrer em língua de sinais, porém, o que lhe é transmitido é uma língua oral, que não lhe pertence ou, se lhe disser alguma coisa, será sempre algo descontínuo, que não lhe permite entender claramente. As suas interpelações, portanto, serão demonstrativas de que algo na transmissão falhou.

A partir dessas observações, podemos pensar que um maior investimento das pessoas implicadas no processo educativo passa necessariamente pela possibilidade do estabelecimento de trocas comunicativas significativas. Estas devem propiciar a educadores e alunos condições de terem os seus interesses manifestados e, por outro lado, permitir-lhes sentir confiança que estão sendo escutados a partir de uma língua que lhes possibilite efetivamente construir o seu próprio discurso.

Para Vygotsky (1989), o processo de desenvolvimento pode ser pensado como uma apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança esteja inserida. É preciso que a criança aprenda com o seu meio social. Para que isso ocorra, é preciso que ela se integre, assimile os valores e construa um conhecimento sobre essa cultura. Esse processo irá ocorrer a partir do que lhe for transmitido através da linguagem. Devido às regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto-regulações, desenvolve-se o funcionamento mais complexo. A fala, em especial, é apresentada, repetida e elaborada, acabando por ser internalizada, permitindo à criança processar informações de uma forma mais elaborada. Em seu texto de 1930, *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, cujas idéias encontramos em *A Formação Social da Mente*, o papel social na produção do conhecimento é destacado por Vygotsky (1989, p. 33), que afirma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigida a objetivos definidos são refratadas através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Constatamos que o sócio-interacionismo atribui uma grande importância à dimensão do Outro social, que se manifesta através da linguagem, para a estruturação do psiquismo infantil. A partir desse ponto de vista, podemos fazer uma aproximação com o lugar que a linguagem, enquanto *Outro simbólico*, ocupa na teoria psicanalítica.

Góes (1995) chama a atenção para o fato de que a criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce, em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitivas e afetivas e fundam a construção da subjetividade.

A autora ressalta que não existem limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez; tudo depende das possibilidades oferecidas pelo meio social para que o surdo possa se desenvolver e consolidar uma linguagem. Logo, podemos afirmar que a problemática da surdez está intrinsecamente relacionada a questões sociais.

Vygotsky (2000) afirma que a fala mais primitiva da criança é essencialmente social. A princípio é global e multifuncional; posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa. A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais.

Para esse autor, algo semelhante acontece quando a criança começa a conversar consigo mesma da mesma forma que conversa com os outros. A fala egocêntrica, dissociada da fala social, leva, com o tempo, à fala interior. Tal concepção diverge tanto do esquema behaviorista que concebe a seqüência – fala oral, sussurro, fala interior –, quanto da seqüência de Piaget – pensamento autístico, não verbal, fala socializada e pensamento lógico.

Segundo a concepção de Vygotsky (2000), o curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. O fundamento básico desta concepção é que os processos psicológicos superiores são mediados pela linguagem e pela fala, não sendo localizações anatômicas fixas no cérebro. As funções psíquicas superiores seriam sistemas, portanto, funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, e a linguagem, entendida como um instrumento simbólico, determinaria o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

A partir de observações realizadas com crianças, Vygotsky (2000) conclui que estas resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. A unidade que se estabelece na percepção, fala e ação, como proposto por esse autor, demarca o aspecto simbólico da existência humana, conferindo à linguagem um lugar privilegiado de objeto central das formas caracteristicamente humanas de comportamento. Neste sentido, assim como a linguagem oral ocupa esse importante lugar para o ouvinte, a língua de sinais desempenha um papel relevante para os surdos.

Na visão desse autor, a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte da mesma função complexa, dirigida para a solução do problema em questão. Vygotsky (2000) afirma também que a fala adquire importância na operação como um todo, quanto mais complexa for a ação exigida pela situação e menos direta a solução.

Para ressaltar o entrelaçamento da fala com a ação prática sobre objetos, esse autor ilustra com um exemplo em que uma criança tenta alcançar um doce que não está diretamente acessível. Para a resolução desse problema, a criança utiliza a fala auto-orientada. Inicialmente a verbalização da criança consiste na descrição e análise da situação, adquirindo, aos poucos o caráter de planejamento, expressando possíveis caminhos para a solução do problema. Finalmente a verbalização passa a ser inserida como parte da própria resolução que invade a ação sobre os objetos, estruturando, dessa maneira, sua atividade.

Vygotsky (2000) destaca o importante papel desempenhado pela fala interna como instrumento que permite a reelaboração do social no plano individual. A fala interna é um aspecto da transmissão da atividade social e coletiva da criança para o funcionamento mental individual.

Segundo a teoria sócio-interacionista, a linguagem é a via capaz de transformar as funções elementares, de origem natural (predisposição biológica), em funções superiores, de origem sócio-cultural. Essa passagem ocorre quando os signos são incorporados à ação prática. A incorporação da fala (sistema de signos) à ação prática (simples uso do instrumento) marca, nessa teoria, o limiar que separa a atividade propriamente simbólica da atividade prática (simples uso do instrumento), o que denota que a criança, ao fazer essa incorporação, já é capaz de utilizar a linguagem na resolução de problemas.

Essa atitude da criança evidencia a internalização da cultura, e a linguagem é a mediadora nos processos inter e intra-psíquicos. A utilização da fala, nesse contexto, demonstra que a criança já se apropriou da linguagem, podendo utilizá-la com outro fim distinto do endereçamento para o outro, ainda que a presença do outro social seja irrefutável em qualquer contexto. Todas as formas básicas de interação social verbal do adulto com a criança tornam-se, mais tarde, funções mentais. Ao ser internalizada, a fala da criança participa da organização dos objetos, da construção do plano de funcionamento interno e das transformações dos processos mentais.

Góes (1995) discute os princípios teóricos do sócio-interacionismo e aborda o funcionamento conceitual sobre significado e sentido da palavra. O conceito não se reduz a um conjunto de impressões (pela percepção, pela memória) que é na seqüência representado ou designado pela palavra. O conceito se forma na relação com a palavra. É por esse caminho que um sujeito pode significar algo, fazendo a sua própria leitura de mundo. O contato com os objetos permite ao sujeito abstrair e fazer generalizações, interpretando o que vê ou escuta, atribuindo, assim, o seu próprio sentido.

Na concepção de Vygotsky (2000), a linguagem tem um papel fundamental para a construção do pensamento, repercutindo nas funções mentais, permitindo transformações na atenção, memória, raciocínio e na própria constituição da subjetividade. Portanto, a palavra, a fala, a linguagem em última instância, é a possibilidade central para a formação da consciência. Segundo esse teórico, a formação da consciência implica também a relação do homem consigo próprio. Essa relação só pode ocorrer mediada pelo signo e sempre em relação com o outro social. Com esse argumento, Vygotsky (1991) situa a Zona de Desenvolvimento Proximal, que remete às funções psicológicas emergentes que se constituem nas relações interpessoais.

2.2.3 A Mediação do Professor como Propulsora da Zona de Desenvolvimento Proximal

A idéia de mediação perpassa toda a obra de Vygotsky. Para ele, o conceito de mediação está articulado à concepção de que as funções psicológicas têm sua origem nos processos sociais. É pelo mecanismo da internalização que acontece simultaneamente a apropriação do conhecimento e do uso desse conhecimento na sociedade. Esse autor apresenta dois tipos de mediadores externos: os instrumentos, orientados para regular as ações sobre os objetos; e os signos, orientados para regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. Devido à sua natureza reversível, os signos tornam-se particularmente aptos para a regulação da atividade do próprio sujeito, fazendo deles os mediadores na formação da consciência.

Para Vygotsky (1991), a consciência está refletida na palavra. Esta pode ser entendida como um microcosmo da consciência, estando ligada à consciência como uma célula viva a um organismo, como um átomo ao cosmo. A formação da consciência implica também a

relação do homem consigo próprio. Para esse autor, essa relação só pode ocorrer mediada pelo signo, estando sempre implicada na relação com o *Outro social*.

Assim, para Vygotsky (1991), a linguagem é uma instância de significação na relação do homem com as coisas, com outros homens e consigo mesmo. A esse complexo mecanismo, ele vai denominar desenvolvimento cultural, que só pode ocorrer através da linguagem. O desenvolvimento cultural implica a construção e apropriação do conhecimento socialmente construído. Segundo Vygotsky (1997), a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na resolução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem uma solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento.

De acordo com esse autor, existem dois tipos de conhecimento. Um que se dá assistematicamente, através das interações sociais, levando a criança ao conhecimento dos costumes que caracterizam a cultura da sociedade em que está inserida – o conhecimento cotidiano. E um outro denominado científico, que é adquirido sistematicamente, pela educação formal. Esse conhecimento é adquirido a partir da relação da criança com seus pares, como também da relação desta com o professor.

Para esse autor, quando a criança é capaz de resolver sozinha questões relativas a diferentes situações, aplicando o conhecimento construído socialmente, este fato representa seu desenvolvimento real. Entretanto, ao não ser capaz, no processo de interação, de resolver sozinha algumas questões, e precisar da intermediação de outra pessoa, essa interação fará a criança avançar na construção de seu conhecimento, revelando seu nível de desenvolvimento potencial. O intervalo entre esses dois níveis constitui a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Como exemplo desse processo, faremos referência ao depoimento de Helen Keller (1939, p. 26), que vivenciou com sucesso a oportunidade de ter a mediação de um adulto:

O dia mais memorável da minha vida foi aquele em que a professora Anne Sulivan veio juntar-se a mim. Ainda hoje, não posso deixar de extasiar-me com o mundo de sensações novas que tal acontecimento inaugurou na minha vida. Estávamos a 3 de março de 1887, três meses antes de eu fazer meus sete anos, eu já possuía a chave da linguagem e desejava ardentemente aprender a utiliza-la. As crianças que tem a felicidade de ouvir, aprendem a falar sem esforço: apanham as palavras no ar. Mas, a criança surda só as pode aprender por um processo penoso e lento, vai-se então vencendo palmo a palmo a enorme distância que há daí até o mundo de pensamento. No começo quando a professora me explicava as coisas, eu lhe fazia poucas perguntas, tinha idéias confusas e vocabulário insuficiente, todavia, à medida que os meus conhecimentos se multiplicavam, e o vocabulário se enriquecia, via que as dúvidas aumentavam. Ávida de saber cada vez mais insistia em perguntas sobre assuntos mal compreendidos.

A influência mencionada por Helen Keller pode ser ratificada pelo depoimento da professora Anne Sulivam (apud KELLER, 1939, p. 315-316):

Helen apoderou-se do uso da linguagem pela prática. Todos os quebra-cabeças gramaticais – classificações, nomenclaturas e paradigmas foram completamente abandonados. Ela aprendeu a língua pelo contato com a língua viva, nas suas necessidades cotidianas e pelo uso dos livros. É verdade que eu falava com ela pelos dedos, muito mais do que faria com a boca, isso porque, tivesse ela a vista e o ouvido não dependeria só de mim para conversar no início. Creio que a fluência que Helen demonstra em sua conversa, vem do fato de que quase todas as impressões lhe chegaram ao espírito através da linguagem.

Esses dois depoimentos evidenciam a relevância do papel do adulto como mediador no processo de aquisição do conhecimento para a criança surda. A ênfase com que Helen Keller, que era surda e cega, fala da presença da professora Anne Sulivan em sua vida demonstra a possibilidade de inserção social que este sujeito teve a partir da interação com um adulto, usuário da língua de sinais. Essas trocas interativas tiraram Keller do isolamento social no qual se encontrava e possibilitaram a esse sujeito surdo-cego a construção da sua identidade.

A partir desses depoimentos, podemos pensar que a apropriação de uma palavra, o sentido que uma palavra adquire no discurso de um sujeito, comporta a própria convocação

para a emergência de um sujeito que dela se apropria. Assim, podemos dizer que o processo de construção de um discurso, pensando especificamente no que diz respeito a um sujeito surdo, comporta a sua emergência, que se revela nas suas frases, enquanto investidas de sentido. Sentido é aqui tomado como direção, como endereçamento para uma ação que comporta uma decisão de apropriar-se enquanto falante de uma língua. Ou seja, só podemos considerar a emergência de um sujeito falante enquanto apropriação de uma língua, quando essa língua permite inscrevê-lo na linguagem.

Entendemos que a língua de sinais se constitua na possibilidade, no canal privilegiado para a emergência do sujeito surdo na rede simbólica do discurso. Neste sentido, tanto a teoria psicanalítica quanto os fundamentos do sócio-interacionismo convocam-nos a pensar nessa direção. Entretanto, não podemos deixar de considerar a relevância do contato para a criança surda, a possibilidade de estar inserida num meio culturalmente rico de estímulos e desafios que a solicitem para ampliar cada vez mais o seu repertório lingüístico.

O contato com usuários da língua majoritária que se apropriam dessa língua, tanto na sua modalidade oral quanto escrita, pode significar para a criança surda essa riqueza de estímulos, desde que ela seja respeitada em sua particularidade lingüística, como falante da língua de sinais. É enriquecedora a oportunidade dada à criança, para que ela esteja exposta a situações que venham a somar possibilidades de contato com múltiplas manifestações lingüísticas, porém não se pode tomar uma língua em substituição a outra.

Chamamos a atenção para a relevância do papel da escola numa experiência lingüística. A questão da proposta de inserção do surdo em classes regulares de ensino ganha importância de debate, quanto à viabilidade dessa inserção, em função do estatuto atribuído à questão lingüística. O assunto, portanto, muito mais problematizado em relação ao contexto lingüístico, convoca-nos a refletir sobre a qualidade das interações possíveis entre os pares educativos, e o lugar do professor nesse conflituoso e profícuo espaço de emergência de múltiplas linguagens.

2.2.4 O Ambiente Escolar e a Construção da Identidade da Criança Surda

Compreendemos que a proposta de inclusão social da pessoa surda só pode ser efetivada se a língua de sinais for reconhecida como a língua de referência dessas pessoas. A escola, como um lugar que por sua própria natureza agrega em seu seio pessoas em processo de formação e, portanto, propensas a escutar o que lhes seja transmitido, tem como função preparar essas pessoas para o convívio com a diferença lingüística que o surdo introduz no contexto escolar. Entendemos que a escola, como lugar da produção do saber, precisa atentar, enquanto instituição de formação, para a particularidade que esta diferença lingüística demarca para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

A diferença lingüística não implica tão somente a tolerância ao uso da língua de sinais, adotada por algumas práticas pedagógicas, como se a língua de sinais fosse mais um recurso de uma série para permitir a comunicação do surdo com o ouvinte. Considerar a diferença lingüística implica no reconhecimento de que o surdo se manifesta enquanto um sujeito que porta uma identidade, que é revelada a partir de uma forma distinta de se inserir na realidade social através do uso de uma língua de sinais. Isso quer dizer que o uso dessa língua implica a presença de uma minoria lingüística que se faz presente numa sociedade marcada pela exclusão. Porém, esse efeito de exclusão não pode ser tomado como regra, nem tampouco como um impasse que se impõe, barrando o processo de um novo tempo, que chega pondo um limite na intolerância para com as diferenças. A cultura surda, no seu bojo, tem muito que oferecer à cultura ouvinte, demarcando novas possibilidades de convívio social, mostrando para a humanidade que existe uma outra forma de abordar as questões ligadas à minoria.

Durante muito tempo, em sua prática de exclusão, a sociedade rejeitou as pessoas que se distanciavam do conceito de normalidade. Por sua vez, esse conceito era sustentado no

3 O PANORAMA E A DINÂMICA DA PESQUISA

3.1 OPÇÃO DO MÉTODO

A escolha do método de pesquisa etnográfico se deu em função de adequar-se bem aos propósitos desta pesquisa, tendo em vista a possibilidade de leitura do fenômeno sem alterá-lo o sentido, bem como, por permitir ao pesquisador interagir com seu objeto a partir da escuta dos atores sociais. O etnopsiquisador não parte de hipóteses fechadas, pelo contrário, faz um esforço para abrir-se ao fenômeno. Como afirma Macedo (2000), no processo de construção do saber científico, a etnopsiquis crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista, ressaltando a necessidade de uma construção conjunta. A voz do ator social deve ser trazida para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo.

Nessa modalidade de pesquisa, a linguagem tem um papel fundamental. O dizer do ator social é percebido como estruturante para a construção do saber. As contradições, os paradoxos, a leitura do contexto ganham valor de destaque para o processo de investigação. Segundo esse caminho de pesquisa, a realidade social é vista como constituída por pessoas que se relacionam através de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem

usada pra descrevê-la, invocá-la e executá-la, daí o interesse pelas especificidades predominantemente qualitativas da vida humana (MACEDO, 2000).

Para a etno-pesquisa, é relevante não só a observação e a descrição do comportamento das pessoas em si, mas também da significação construída nas relações inter e intrapessoais, assim como das observações e descrições das escolhas explícitas ou implícitas das atribuições de significação que as pessoas fazem nas ações do dia-a-dia.

Nessa modalidade de pesquisa, o observador é o próprio pesquisador. Ele é parte integrante do contexto, pois participa da vida dos atores sociais no seu cenário cultural, com a finalidade de realizar uma investigação científica. Cabe a este adotar uma atitude de colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado com respeito, empatia e profunda inserção.

Como alerta Macedo (2000), é importante que o pesquisador construa um bom laço emocional em relação à sua pesquisa. Como observadora da experiência, colocamo-nos com o distanciamento necessário para apreender e registrar os fatos num esforço de não perder de vista o foco de nossa atenção, que no caso específico desta pesquisa, foi o processo de interação das crianças surdas entre si, com os colegas ouvintes e com a professora, e o papel relevante que as diversas formas de linguagem ocuparam nessas interações.

Como participante do contexto, envolvemo-nos na experiência, ocupando o lugar daquele que escutava o que diziam as crianças ouvintes e a professora sobre a presença das crianças surdas na sala de aula, e a resposta educativa que estas davam. Desta maneira, além de escutar atentamente como pesquisadora, intervimos, quando se fez necessário, solicitando da professora que estimulasse as crianças surdas e ouvintes a emitirem a sua própria opinião sobre as atividades que elas eram convocadas a participar.

A coleta de dados desta pesquisa teve início no mês de março de 2001, período em que recebemos da diretora da escola a permissão para realizar o trabalho naquela instituição. Após

o seu consentimento, começamos pelo contato inicial, que se deu nos meses de março, abril e maio, com os pais das crianças surdas, a professora da classe inclusiva e a diretora da escola.

O diálogo com os pais dos alunos surdos teve como finalidade verificar dados referentes à idade, sexo, número de anos de escolarização dessas crianças, período em que foram detectados a surdez e o grau, se foram submetidas a exame audiológico, se utilizavam aparelho individual de amplificação sonora, se receberam acompanhamento sistemático com fonoaudiólogo, se foram oralizados, se tiveram acesso à língua de sinais e se tinham contato com adultos surdos. Quanto aos dados referentes aos próprios pais, as perguntas a eles dirigidas tratavam do nível de escolarização, renda familiar, uso da linguagem oral, de sinais e/ou gestos familiares para se comunicarem com os filhos surdos e, no caso dessas crianças não serem oralizadas, se eles criavam expectativas nesse sentido.

Nos contatos que realizamos com a professora, indagamos sobre o tempo de serviço no magistério, experiência de trabalho com crianças surdas, formação profissional, abordagem teórica na qual fundamentava a sua *práxis* e se essa referência teórica contemplava o uso da língua de sinais; se recebia suporte técnico do órgão competente, no caso a Secretaria Municipal de Educação, que orientasse a sua prática pedagógica e a capacitasse para realizar o trabalho numa perspectiva inclusiva.

Quanto à diretora, perguntamos qual a sua concepção sobre inclusão, de onde partiu a iniciativa para a criação das classes inclusivas para surdos, se a Secretaria Municipal oferecia subsídios teóricos e práticos norteadores para o trabalho da escola, se os professores eram capacitados para trabalhar com os PNEE-surdos, e se os profissionais dessa escola conheciam a LIBRAS e sabiam se comunicar com as crianças surdas através dessa língua.

Após coletarmos esses dados com os informantes, iniciamos o processo de observação na sala de aula. Este teve início em maio de 2001 e término em dezembro do mesmo ano, com um encontro semanal de quatro horas de duração, perfazendo um total de 100 horas de

observação. Utilizamos o diário de campo para fazer o registro descritivo dos fatos observados, priorizando os seguintes aspectos: dia e número da observação; atividade proposta pela professora; linguagem utilizada por ela (oral/sinal/escrita) e recurso didático; resposta do aluno ouvinte e linguagem utilizada; resposta do aluno surdo e linguagem utilizada; atitude da professora frente à resposta dos alunos; integração entre as crianças (surdas e ouvintes); comentário da pesquisadora.

Como documento fonte de análise para a pesquisa, além do contato com os pais, recorreremos às pastas individuais dos alunos surdos, verificando a ficha cadastral, que continha nome, local e data de nascimento, filiação, endereço, referência sobre a vida escolar nos anos anteriores e no ano em curso e cópia de exame audiológico. Um outro instrumento ao qual recorreremos foi o *Documento de Apoio à Prática Pedagógica: Ciclo de Estudos Básicos: Marcos de Aprendizagem, Conteúdos e Orientações Didáticas* (BAHIA, 2000), baseado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, definido pela Secretaria Municipal de Educação como o documento destinado a instrumentalizar os professores das séries iniciais do ensino fundamental, para realizarem a sua prática docente, de maneira que possibilite a construção e o desenvolvimento das competências necessárias para lidarem com as diferenças entre os alunos, sem transformá-las em desigualdade.

Para efeito desta pesquisa, consideramos marcos de aprendizagem os conteúdos e orientações didáticas indicadas nesse documento, relativas ao 2º ano de escolarização, referentes à língua portuguesa (cf. Anexo A), sendo considerados os aspectos da linguagem oral, linguagem escrita e leitura. Vale ressaltar que esse documento não contempla a língua de sinais. Utilizamos também como fonte de dados para esta pesquisa, os pareceres descritivos formulados pela professora, relativos ao processo de aprendizagem dos alunos, no período correspondente ao 1º e 2º semestre de 2001 (Cf. Anexo B e C).

Os planos de aula da professora também foram analisados, com o objetivo de verificar as atividades por ela propostas, a metodologia e os recursos utilizados em sua prática

pedagógica, observando se no planejamento ela propunha adotar uma ação inclusiva, de modo a possibilitar a integração entre os alunos surdos e ouvintes.

As produções textuais provenientes de atividades de leitura e escrita dos alunos foram igualmente consideradas como dados de pesquisa. Nestas atividades, a prática discursiva emergente dos alunos foi observada no uso significativo, através da LIBRAS e da língua portuguesa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

3.2.1 A Escola

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 2º ano de escolarização do Ciclo de Estudos Básicos (CEB), em uma escola regular que faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Salvador. Segundo relato da Diretora, o processo de inclusão dos alunos surdos nessa classe decorreu da determinação da Secretaria de Educação do Município para que fossem extintas as duas classes especiais para surdos que existiam na escola. Nesse contexto de aprendizagem, os alunos tiveram acesso à língua portuguesa e à língua de sinais – LIBRAS.

Considerando que, dentre todas as professoras da escola, apenas uma conhecia a língua de sinais, como também tinha experiência no trabalho com surdos, a diretora e sua equipe compreenderam que somente essa professora estava capacitada para dar continuidade ao trabalho com os surdos. Deste modo, na tentativa de atender à determinação do órgão superior, bem como adequar à realidade da escola, foi decidida a permanência dos alunos

surdos juntos, numa mesma classe, sob a regência dessa professora, que receberia também os alunos ouvintes, configurando, assim, uma classe inclusiva.

Chamamos a atenção para um fato que nos pareceu relevante. Embora a professora tivesse experiência no trabalho com crianças surdas e soubesse a língua de sinais, ela não utilizava a LIBRAS como uma língua que garantisse uma clara e efetiva comunicação com as crianças surdas, como também demonstrava dificuldades para ensinar em uma sala de aula inclusiva. Seria fundamental que a professora tivesse recebido orientação adequada, para que pudesse realizar a adaptação metodológica e do currículo, contemplando a diferença lingüística e a heterogeneidade dos alunos.

Vale salientar que toda a orientação de trabalho dessa escola está respaldada no *Documento de Apoio à Prática Pedagógica* (BAHIA, 2000), que define os marcos de aprendizagem, conteúdos, itens de avaliação e orientações didáticas para o Ciclo de Estudos Básicos do Ensino Fundamental da Educação Municipal de Salvador. Segundo esse documento, a proposta de trabalhar com ciclo tem como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças, visando contribuir para a superação dos problemas de desenvolvimento escolar, evasão e repetência, ao flexibilizar a seriação, abrindo a possibilidade do currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitindo respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam. Não menciona, entretanto, as adaptações curriculares ou estratégias necessárias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais, de modo a favorecer o processo de inclusão, meta da política educacional.

A escola oferece educação infantil, ensino fundamental de 1ª a 4ª série e educação de jovens e adultos, atendendo a um total de quinhentos e oitenta alunos. Grande parte desses alunos é oriunda de uma classe social desfavorecida. Fazem parte do corpo administrativo e docente da escola: uma diretora, três vice-diretoras, duas coordenadoras, vinte e três

professoras regentes, duas professoras de arte, dois professores de educação física e sete funcionários de apoio.

3.2.2 O Local da Pesquisa: a Sala de Aula Inclusiva

No ciclo de Estudos Básicos, as classes são organizadas nas duas primeiras semanas de aula, a partir da avaliação diagnóstica inicial que estabelece as competências básicas já construídas pelo aluno. Os alunos são classificados considerando os *Marcos de Aprendizagem* previstos para cada ano do ciclo de estudos. Aquele que não alcançar a totalidade dos *Marcos de Aprendizagem* previstos para o respectivo ano de escolarização dentro do ciclo poderá dar prosseguimento na construção do seu conhecimento na série subsequente, sendo assegurado a reordenação pela escola, para que possa progredir nas suas aprendizagens.

A classe pesquisada era composta por alunos que, na sua maioria, cursaram o 1º ano de escolarização do ciclo de estudos básicos nesta mesma escola, com a mesma professora. Esta conta com mais de 20 anos de experiência de trabalho com crianças surdas. Antes da implantação da sala de aula inclusiva, que ocorreu no ano 2000, essa professora ensinava na classe especial para surdos. Dentre os seis alunos surdos, apenas LU não foi seu aluno anteriormente. Entendemos que o fato dessas crianças já estarem inseridas nesse ambiente educativo e terem um vínculo construído anteriormente poderia se constituir em um fator favorável para o processo de integração, se as condições fossem favoráveis, ou seja, se houvesse a garantia da transmissão da LIBRAS veiculada pela professora, intérprete ou adulto surdo, como também se as estratégias de ensino fossem voltadas para a educação da pessoa surda.

Quando iniciamos o processo de observação na classe, a escola estava começando a desenvolver o projeto *Literarte* que consiste no trabalho das disciplinas a partir de leituras de livros paradidáticos. O livro escolhido pela professora foi *A Bonequinha Preta*, de autoria de Alaíde Lisboa de Oliveira. O livro conta a história de uma boneca que fica sozinha em casa e desobedece ordens de sua dona, Mariazinha, e, por isso, vai morar com um gato, até ser resgatada por um verdureiro, que a leva de volta para a antiga dona. A partir desse enredo simples, as crianças discutiam questões associadas à higiene, disciplina, alimentação etc.

Uma boneca foi construída pelas crianças, na própria sala, durante as atividades destinadas ao trabalho de artes, e foi por elas transformada em companheira no aprendizado dos diversos conteúdos. Para a escolha do seu nome foi realizada uma eleição, saindo vencedor o nome LUANA.

As crianças organizaram a festa de aniversário de Luana; para isso, fizeram lista de convidados, escreveram convites, simularam a compra e venda de material para confecção de doces e salgados. Essas situações eram aproveitadas para a aprendizagem e enriquecimento dos conhecimentos requeridos para o 2º ano de escolarização. Deste modo, o ensino da leitura, escrita e cálculos matemáticos, baseado numa metodologia de trabalho a partir de projetos, estava articulado a um contexto definido.

Naquela oportunidade, as crianças ouvintes trabalharam a escrita de palavras e frases, contaram, recontaram e criaram histórias oralmente e foram estimuladas a escreverem as suas produções. Quanto às crianças surdas, elas, em geral, brincaram juntas, tocaram-se em abraços e exibiram os objetos pessoais que trouxeram de casa, mostrando-se dispersas em relação às atividades que estavam sendo desenvolvidas na sala de aula.

Na medida em que observamos que as respostas educativas das crianças surdas frente às atividades que eram realizadas evidenciavam que elas não estavam acompanhando o processo, sugerimos, em conversa com a professora, que também registrasse em seu diário de

classe suas reflexões sobre a experiência de trabalhar num contexto de inclusão, anotando as atividades propostas e as respostas das crianças nesse processo. Acolhendo a nossa sugestão, a professora passou a fazer esses registros, entretanto somente até o final do primeiro semestre. A partir do 2º semestre, a professora registrou apenas o Parecer Descritivo¹ de cada aluno.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

3.3.1 Os Alunos

A classe de 2º ano de escolarização, foco desta pesquisa, era composta de 16 alunos, totalizando 10 ouvintes e 6 surdos – filhos de pais ouvintes – conforme descrito abaixo:

- 5 meninas ouvintes;
- 2 meninas surdas;
- 5 meninos ouvintes;
- 4 meninos surdos.

Essas crianças estavam na faixa etária de seis a oito anos (incompletos). Nenhum aluno surdo era oralizado. Eles apresentavam perda auditiva acima de 70 decibéis, comprovada através de exame audiométrico, o que os impedia de entender a voz humana, com ou sem aparelho auditivo, bem como de adquirir naturalmente o código da língua oral. Eles não apresentavam comprometimento em outras áreas. Apenas uma aluna utilizava

¹ Modalidade de registro dissertativo instituído pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para avaliação semestral dos alunos feita também no diário de classe. Esse parecer descritivo, está fundamentado nos indicadores do processo de aprendizagem.

regularmente um aparelho individual de amplificação sonora; os outros alunos utilizavam o aparelho de amplificação sonora de maneira intermitente. Somente um aluno mantinha acompanhamento sistemático com fonoaudióloga.

Para fazer referência a cada um dos alunos serão utilizadas as suas iniciais. Meninas: AL e PA; meninos: AS, LU, WHAS e MA (alunos surdos). Meninas: IN, MP, RO, ELI e JU; meninos: HIL, YU, WEL, MT e THI (alunos ouvintes).

Cinco desses alunos surdos haviam estudado no ano anterior nessa mesma escola, onde tiveram acesso a alguns sinais que eram utilizados pela professora. Apenas um aluno era oriundo da comunidade e não se comunicava através de sinais convencionais, mas através de gestos criados no ambiente familiar; ou seja, não tinha nenhum conhecimento da LIBRAS. Em conversa conosco, os pais desses alunos relataram que gostariam que os filhos também fossem ouvintes. Eles lamentavam a escassez no oferecimento de serviço público gratuito em fonoaudiologia em Salvador, o qual ampliaria a possibilidade de seus filhos aprenderem a falar. Eles informaram também que tentavam se comunicar com seus filhos surdos utilizando a língua oral e quando não conseguiam, recorriam ao uso de sinais e gestos criados no ambiente familiar. Este relato evidencia que essas pessoas não reconheciam a língua de sinais como uma língua efetiva, capaz de garantir a essas crianças a possibilidade de comunicação. Provavelmente, em função da expectativa em relação à língua oral, esses pais não se disponibilizaram a frequentar comunidades de surdos junto com seus filhos, onde essas crianças poderiam ampliar o contato com usuários da língua de sinais, através da interação com surdos mais experientes.

Quanto à escolarização, a maioria cursou até a primeira fase do 1º grau. A renda familiar de cada família atingia até dois salários mínimos. Esta situação não permitia que essas crianças tivessem acesso a serviços especializados que possivelmente contribuiriam para melhorar a qualidade de vida.

Segue um quadro com a caracterização dos alunos quanto ao sexo, idade, escolarização anterior, tipo/grau de perda auditiva, uso de aparelho individual de amplificação sonora e nível cultural dos pais.

<i>Alunos</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade Dez/ 01</i>	<i>Número de anos de escolarização nessa escola</i>	<i>Perda Auditiva Grau / Tipo</i>	<i>Uso de aparelho individual de amplificação sonora</i>	<i>Nível Cultural dos pais</i>
AL	Feminino	07:03	2º anos	Severa / Profunda	Sim	1º grau
PA	Feminino	07:05	2º anos	Moderada / Profunda	Sim	1º grau
AS	Masculino	07:03	2º anos	Severa / Moderada	Não	2º grau
LU	Masculino	06:08	1º ano	Severa / Profunda	Sim	1º grau
WH	Masculino	07:06	2º anos	Profunda	Não	1º grau
MA	Masculino	07:05	2º anos	Severa / Profunda	Sim	2º grau

QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

3.3.2 A Professora

A professora da classe em questão sempre trabalhou com surdos em idade pré-escolar. Além do Curso Pedagógico, fez Estudos Adicionais na área de Deficiência Auditiva. Inicialmente, em sua prática pedagógica, seguiu orientação da linha oralista, em que era proibido o uso de sinais. Posteriormente, adotou a Comunicação Total, sentindo grande dificuldade em aprender e utilizar os sinais. Para ela, a língua de sinais se assemelha a uma língua estrangeira. Após participar de um curso básico de LIBRAS mudou seu posicionamento e adotou essa língua na sua prática pedagógica. Atualmente, como declarou, ainda utiliza metodologia de ensino baseada na Comunicação Total, que utiliza o sistema bimodal, ou seja,

o português sumarizado. Este não é uma língua, mas uma ajuda à comunicação, permitindo visualizar a língua portuguesa para facilitar o acesso ao sentido, recorrendo aos sinais na condição de suportes da palavra. A língua portuguesa em sua modalidade oral deverá ser fundamentalmente apreendida pelo surdo de forma visual.

Sua experiência de ensinar em classes inclusivas e com crianças em processo de alfabetização é recente e provoca-lhe muita angústia. Reconhece a falta de um suporte técnico e a necessidade de capacitação para que possa adotar uma prática pedagógica que garanta às crianças, tanto surdas quanto ouvintes, uma educação exitosa.

3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta pesquisa, buscamos conhecer o processo de integração das crianças surdas em um contexto lingüístico, em que essas crianças tiveram acesso à língua portuguesa na modalidade oral e escrita veiculada pela professora e pelos colegas ouvintes, bem como uma aproximação com a língua de sinais.

Tomamos como base teórica os princípios postulados pelo sócio-interacionismo e pela teoria psicanalítica, que enfatizam a importância da linguagem de sinais como a via privilegiada por onde a criança surda pode se inserir socialmente, estabelecendo vínculos que lhe permitam manifestar sua subjetividade. Como categorias de análise, estabelecemos a linguagem, interação e concepção da surdez.

Comprendemos que a utilização da língua de sinais, tanto pela professora quanto pelos alunos surdos no contexto da sala de aula, ganha relevância, porque possibilita aos surdos a inserção escolar pelo estabelecimento de trocas interativas com os seus pares e com a

professora, favorecendo que esses alunos tenham também um contato com a língua de sinais. É importante ressaltar que para a criança surda se apropriar do uso da língua de sinais é fundamental que lhe seja garantida a freqüente interação com pessoas que tenham o pleno domínio desta língua.

Um outro aspecto relevante é o contato dos surdos com a língua oral e escrita, através dos colegas ouvintes e da professora. Entendemos que a interação entre crianças que têm referências lingüísticas distintas configura um campo fecundo de possibilidades de experiências e trocas interativas significativas e enriquecedoras tanto para os surdos quanto para os ouvintes. É preciso, entretanto, que haja na dinâmica da sala de aula um trabalho direcionado para um objetivo, com a utilização de estratégias que propiciem o intercâmbio lingüístico.

Além da linguagem e da interação como categorias de análise, elegemos também o aspecto da concepção da surdez sob a ótica da professora e dos alunos ouvintes, pois, a depender de como o educador encare a diferença lingüística, a surdez pode ser vista como uma deficiência ou uma diferença. Compreendida como deficiência, o surdo será tratado como “mudo”, porque não fala a língua oral, e não pode interagir com a mesma desenvoltura do falante de uma língua, seja ela oral ou de sinais. Se a surdez for compreendida como uma diferença que se manifesta através do uso de uma outra língua, o surdo será respeitado como um falante da língua de sinais. Em relação à concepção da surdez sob a ótica da criança ouvinte, elegemos esse dado como categoria de análise porque compreendemos que a concepção que essas crianças têm sobre a surdez interfere no modo de interação com os colegas surdos.

A opção por estabelecermos categorias para analisar os dados coletados nesta pesquisa, demandou grande esforço no sentido da objetivação dos dados referentes aos fatos subjetivos ocorridos na dinâmica da sala de aula, relacionados às interações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na experiência de ensino/aprendizagem. Essas interações, por sua vez, estão articuladas à linguagem utilizada por cada sujeito. A utilização da língua oral ou da

língua de sinais demarcou o lugar que cada um ocupou no contexto educativo. A linguagem utilizada, ou seja, a apropriação dos significantes feita por cada um nessa experiência discursiva definiu não somente a sua condição como falante de uma língua, mas, principalmente, estabeleceu o lugar que cada um pôde ocupar frente à sua própria experiência.

Ao elegermos a interação entre as crianças surdas e ouvintes e a professora, bem como a língua oral e de sinais, e ainda a concepção de surdez sob a ótica da professora e da criança ouvinte, quisemos ressaltar o aspecto social da inclusão, a implicação de um ambiente bilíngüe para a criança surda e as interações que se estabelecem entre as pessoas envolvidas no contexto da sala de aula inclusiva.

A seguir, o Quadro 4 apresenta as categorias de análise, os procedimentos de coleta de dados e os indicadores. Ressaltamos que o estabelecimento de categorias de análise em uma etno-pesquisa decorre da necessidade de melhor sistematização dos dados coletados.

Utilizamos, também, para efeito de análise, a comparação constante do *corpus* levantado, cuja confiabilidade está garantida pela triangulação das fontes informativas, indicadoras do processo de aprendizagem contidos no diário de classe da professora, anotações da pesquisadora e a produção textual dos alunos.

Categoria de Análise	Procedimentos de Coleta de Dados	Indicadores
<p>Concepção da surdez sob a ótica da professora e da criança ouvinte.</p>	<p>Registro da fala espontânea da professora e da criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos registros da professora. 	<p>Análise do discurso da professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparação entre a concepção sobre a surdez e sua atitude na interação com a criança surda. - Parecer descritivo emitido pela professora através do instrumento – Indicadores de Aprendizagem, Diário de Classe. - Diálogo: professora X aluno surdo. - Discurso espontâneo da criança ouvinte.
<p>Interação.</p>	<p>Observação com registro descritivo da dinâmica das ações entre crianças ouvinte/ surdas, crianças surdas/surdas, crianças surdas/ professora.</p>	<p>Proximidade física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha espontânea nas brincadeiras e nas atividades didáticas. - Prática discursiva: frequência e extensão da “fala” na relação: professora/surdo; surdo/surdo; surdo/ouvinte. - Comportamento da professora: inibição (reprime, rejeita ou é indiferente à intervenção do aluno) ou estimulação na intervenção dos alunos.
<p>Linguagem utilizada pela professora para com os alunos e linguagem utilizada entre as crianças surdas/surdas; surdas ouvintes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de língua: portuguesa na modalidade oral e escrita - LIBRAS 	<p>Observação com registro cursivo da dinâmica da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plano de aula da professora e recursos didáticos e metodológicos. 	<p>Sistema de comunicação: língua oral, sinais, escrita, gestos, desenho, produções textuais dos alunos.</p>

QUADRO 4 – INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

4 A LINGUAGEM NO PROCESSO DE INTERAÇÃO ESCOLAR

Considerar a concepção da professora e dos alunos ouvintes sobre a surdez é relevante, visto que extrapola os limites da própria escola, estando fundamentada no significado atribuído por cada um, a partir de múltiplos determinantes históricos educacionais, sociais, psíquicos e culturais que acabam por direcionar a prática cotidiana da professora e as interações que os ouvintes, envolvidos nesse contexto educacional, estabelecem com os surdos.

A surdez pode ser concebida como uma deficiência e o surdo pode ser reconhecido como aquele que não fala por que não domina a língua majoritária. Nessa perspectiva, a dinâmica da sala de aula estará direcionada no sentido de fazer o surdo falar. Falar corresponde, neste caso, a se comunicar através da língua oral, a fim de que fique o mais parecido possível com o modelo esperado – o ouvinte.

Chamamos a atenção para a relevância do papel da professora nesse contexto de educação. Reportando-nos a Vygotsky (1997), ressaltamos o importante papel mediador exercido pelo professor na construção das funções psicológicas superiores. É justamente a adequação dessa mediação às atividades coletivas que possibilita a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem e nas relações pessoais.

Queremos ressaltar que escolha da categoria linguagem, para pensar a experiência de inclusão da criança surda, baseia-se na tentativa de abordar o que para nós se configura como o grande desafio da proposta da educação inclusiva, ou seja, a possibilidade de articulação, no

mesmo ambiente escolar, de uma experiência em que as crianças se vejam frente ao desafio de interagirem com os seus parceiros ouvintes e surdos, utilizando duas línguas – portuguesa e LIBRAS – que têm naturezas distintas: uma de expressão oral e escrita; outra de expressão gestual e visual. Essa pluralidade lingüística presente num mesmo espaço escolar revela uma possibilidade de articulação enriquecedora.

É importante destacar que o período infantil se configura como um momento propício para que os alunos se deparem com novas experiências que os convoquem à abertura frente aos desafios. A possibilidade de conviver com a diferença lingüística no mesmo espaço escolar, abre, certamente, um campo de interesse profícuo para que a criança se veja, se reconheça na sua semelhança em lidar com falantes de sua língua e na diferença, ao perceber que existem outras formas ou maneiras de se estabelecer o laço social.

Para a teoria psicanalítica, a articulação significativa, ou seja, a possibilidade de apropriar-se do código lingüístico para o estabelecimento do laço social, configura-se como uma experiência em que o sujeito revela o seu modo particular de inserção na cultura. A possibilidade apresentada pelo falante de uma língua, quer seja oral ou de sinal, de apropriar-se dos significantes, configura e marca a singularidade de cada um. Deste modo, a experiência de educação escolar revela-se um lugar privilegiado, no qual a criança surda e a ouvinte, no esforço de interlocução, têm a possibilidade do contato com suas diferenças de inserção na realidade social. Certamente, ambas sairão enriquecidas dessa experiência, porque vivenciarão momentos de confronto com a incompletude da língua, que é a própria experiência de estar no mundo.

Acreditamos que a experiência bilingüe que hoje podemos chamar de inaugural, distinta do que ocorre freqüentemente nos ambientes escolares monolíngües, torna-se bastante alentadora. Indica uma nova possibilidade na estruturação da dinâmica pedagógica que, ao nosso ver, se equivocou durante longos anos, na tentativa sempre frustrada de buscar a

homogeneização entre os alunos. Essa tentativa significava o dispêndio de muitos esforços e redundava freqüentemente num sentimento de impotência, tanto por parte dos educadores quanto dos alunos, que eram convocados a renunciarem à sua forma particular de inserção no mundo, na tentativa de se adaptar a uma suposta adequação demandada pelo outro, a partir dessa renúncia.

A experiência desta pesquisa permite-nos deduzir, a partir de uma situação que se configura rara porque o ambiente escolar em geral não é bilíngüe, que o sistema educativo precisa contemplar, dentro do seu eixo norteador, a diferença. Isso não somente em relação aos portadores de necessidades educativas especiais, mas na totalidade da experiência educativa. Toda situação de ensino e aprendizagem, e cada uma em particular, configura-se como uma experiência única, que requer professores preparados para lidar com as mudanças que as diferenças instalam.

Deste modo, é fundamental que o sistema público esteja em condições de prover os professores da qualificação necessária para o exercício da docência. Essas condições estão intimamente relacionadas com a formação continuada, com melhores salários e recursos pedagógicos que garantam uma qualidade na oferta do ensino, não bastando os acordos internacionais que são propícios para as mudanças, mas, acima de tudo, a garantia de real condição para o exercício de ensino de qualidade para todos.

4.1 A CONCEPÇÃO DA PROFESSORA E ALUNOS

OUVINTES SOBRE A SURDEZ

No primeiro dia de observação, na nossa chegada, cumprimentamos a todos, utilizando o sinal de *bom dia* antes de emitir qualquer palavra. Imediatamente após esse cumprimento, a

aluna ouvinte IN dirigiu-se a nós e, num tom de censura, perguntou: *-Por que você não fala com a boca? - Você não é muda!* Indagamos, então, como pôde perceber, no primeiro contato, se podíamos ou não falar com a boca. Ela respondeu que não sabia explicar, mas sabia distinguir quem ouvia de quem não ouvia.

Em outra situação, voltou a falar sobre a *mudez*, dessa vez associada à letra “H”. Essa aluna tentou escrever uma palavra, porém, como teve dúvida em relação à grafia de algumas letras, recorreu ao alfabeto que está afixado na parede da sala, falando cada letra. Quando se deparou com a letra “H”, disse: *- Eu não gosto da letra H, porque ela é difícil. Ela é muda e eu não sei como botar a letra muda na palavra.* Nesse mesmo dia, numa outra atividade em que tentava ajudar o colega surdo LU a copiar a palavra *bola*, este não aceitou a sua ajuda. Ela, então, fez oralmente o seguinte comentário, referindo-se ao colega e ao fato dele estar, naquele dia, fazendo uso do aparelho de amplificação sonora: *- O que empata ele de entender é esse aparelho que tá no ouvido e não deixa ele ouvir! Antes de usar isso, ele conseguia fazer uma bola e agora ele não consegue mais escrever.*

Pudemos perceber que a presença das crianças surdas na sala de aula afetava essa aluna ouvinte. Ela procurava uma explicação para a dificuldade que LU encontrava para realizar as tarefas, atribuindo a surdez ao uso do aparelho, indagando-se sobre a letra “H” que é *muda* tal qual os seus colegas que *não falavam*. Para IN, a LIBRAS não é uma outra língua; é algo que a incomoda. Em função disso, ela pediu à pesquisadora: *- Fale logo com a boca, e não utilize sinais.*

Acreditamos que se as crianças ouvintes fossem incentivadas a aprenderem a usar os sinais, se a LIBRAS fosse incorporada ao currículo dessa turma, certamente todos sairiam ganhando, enriquecidos, e possivelmente não conceberiam a surdez como um equivalente à *mudez*. Podendo estabelecer um diálogo com surdos, as crianças ouvintes teriam, certamente, outra concepção sobre a surdez.

Queremos ressaltar a importância do ambiente escolar como lugar propício para a construção e transmissão da cultura. É nesse ambiente que as crianças surdas e ouvintes podem ser estimuladas a interagirem entre si, respeitando as suas diferenças lingüísticas e individuais. É proposta básica da abordagem bilíngüe que se deveria deixar as crianças surdas serem crianças. Isto significa que os surdos encontram a oportunidade de usar a língua de forma livre nas interações estabelecidas espontaneamente com outras crianças, assimilando e transmitindo os valores próprios da cultura em que estão inseridos. Esse espaço de interlocução contribui para a construção não só de sua identidade como também de ferramentas para, mais tarde, viverem a cidadania de maneira completa.

Na observação ocorrida, pudemos verificar uma outra situação em que um aluno ouvinte expressou a sua concepção sobre a surdez. Numa aula em que a professora, sem utilizar a LIBRAS, trabalhou com os alunos o tema *importância do conhecimento*, ela pegou uma caixinha em forma de coração, apresentando-a aos alunos. Oralmente, ela falou que aquilo simbolizava o baú da sabedoria e que eles deveriam abrir o baú para terem conhecimento. Para isso, fariam uma representação. Quando lhe foi passada a caixinha, HIL disse que abriria os ouvidos e, simulando pegar uma chave imaginária, declarou: - *No ouvido tem um buraco aberto por onde entra o conhecimento. Se eu fechar o ouvido, tapando as orelhas, o conhecimento não entra.*

A atitude de HIL evidencia que ele foi capaz de compreender a proposta da professora e, por isso, simulou a abertura do ouvido, justificando o seu gesto através do comentário que relacionou o ouvido ao conhecimento. Nesta oportunidade, o aluno pôde também ampliar o seu comentário, referindo que, para ele, o fechamento simbólico do ouvido, tapado pela orelha era equivalente à surdez. A fala de HIL traduziu a sua visão sobre o surdo. Para ele, os surdos são representados como aqueles que têm os ouvidos tapados e, por isso, o conhecimento não entra.

Skliar e Lunardi (2000) salientam um aspecto importante em relação a esta concepção equivocada do ouvinte em relação ao surdo. Eles apontam que um ideário construído socialmente é ponto de partida para se estabelecer uma relação biunívoca entre a ausência de audição e a defasagem cognitiva. Segundo esse ideário, a surdez traz consigo uma série de limitações, tanto de comunicação quanto na aprendizagem. No estereótipo do ouvinte, a surdez representa a falta de um canal de comunicação e não a presença da língua de sinais, que é uma via pela qual o surdo pode estabelecer o laço social.

No seu tratado sobre defectologia, Vygotsky (1997) defende que o processo defeito-compensação está pautado numa complexa reestruturação de toda a atividade psicológica da pessoa portadora de uma deficiência, a partir do desenvolvimento dos seus potenciais e das suas estruturas que não se encontram prejudicadas. Para esse autor, o ser humano é histórica e socialmente construído, por isso é fundamental o papel da interação social e o papel constitutivo da linguagem que nela se estabelece para a construção do conhecimento.

Também a teoria psicanalítica concede à linguagem um lugar privilegiado, pois é através dela que a criança pode ter acesso ao mundo simbólico e se constituir como sujeito. É pela linguagem oral ou de sinal que o sujeito pode ter acesso ao mundo simbólico, estabelecer o laço social, estruturar o pensamento e expressá-lo, registrar os fatos. Em resumo, é por meio da linguagem que o sujeito pode interagir com o Outro. Deste modo, a linguagem é fator determinante que possibilita ao sujeito assumir uma posição discursiva que não se caracteriza como uma mera reprodução de palavras. A posição discursiva evidencia a maneira particular de cada sujeito se apropriar da língua, construindo seu estilo “linguageiro”.

Respaldados na psicanálise, podemos dizer que, no caso da criança surda, a privação auditiva não impossibilita o acesso à linguagem, mas se constitui em um impedimento ao acesso natural à língua oral. Quanto à língua de sinais, isso se dará, naturalmente, se a criança surda tiver acesso ao Outro da linguagem que lhe é própria. Esse Outro deverá usar a língua de sinais com a desenvoltura de um nativo de uma língua.

Para Jean Bergés e Gabriel Balbo (1997), o surdo fala deslocando da esfera oral para os braços, as mãos e a postura, a zona do corpo engajada na fala. Segundo esses autores, a língua de sinais evidencia que a inscrição significativa do simbólico que faz de um indivíduo um sujeito não está ligado à fonética. Assim, o acesso à língua de sinais permite à criança surda se constituir como um sujeito que porta uma diferença, por se apropriar de um código de comunicação viso-motora. Deste modo, ela tem uma maneira também particular de interagir socialmente. Isso traz implicações para o processo de interação, em virtude da maioria das pessoas sentirem dificuldades no convívio com as diferenças.

Se tomarmos como referência a concepção que afirma ser a língua o que possibilita a dimensão significativa de uma cultura, conceberemos que a língua de sinais é o que possibilita a pessoa surda fazer-se interlocutor, dimensionando-se como sujeito implicado numa cultura e, ao mesmo tempo, podemos aceitar que a dimensão discursiva é, ela mesma, a possibilidade de um encadeamento de idéias. Logo, não podemos conceber uma cadeia discursiva em que um sujeito possa se dizer falante, se essa cadeia discursiva não passar necessariamente pela possibilidade de apropriação dos conceitos. O ser falante aí presente está revestido de uma intencionalidade de interlocução e, ao mesmo tempo, impregnado de uma cultura que só pode ser gerida a partir da utilização ou da apropriação de significantes que, nesse caso, nada mais são que o efeito de um discurso em que um sujeito desejante pode emergir a partir do efeito da incidência dos signos sobre o seu ser, ou corpo, se assim quisermos nomear o indivíduo, no momento que antecede a sua entrada na cadeia discursiva. É importante mencionarmos que um sujeito se reveste de sentido, enquanto cadeia discursiva, no momento em que pode destacar um significante dentre outros. Essa possibilidade de apropriação significativa reveste o indivíduo de uma autonomia fundamental para a apropriação de uma cadeia discursiva.

A apropriação significativa passa necessariamente pela possibilidade do estabelecimento de trocas interativas que, a seu turno, possibilitam também a criação e a manutenção de uma

cultura veiculada pelo discurso de cada um dos seus elementos ativos, sujeitos que assimilam, criam e recriam a rede de significantes. Portanto, uma cadeia significativa é construída, à medida que é expressa enquanto atitude pessoal de inserção na interlocução entre sujeitos falantes de uma determinada língua, quer seja de sinais ou língua oral.

Uma língua é, antes de tudo, um conjunto de significantes que têm sentido convencional para uma dada comunidade e, ao mesmo tempo, é o que possibilita as trocas interativas que, em seu bojo, permitem ao sujeito constituir-se como um ser falante distinto.

Não podemos deixar de chamar a atenção para o que particulariza o usuário de uma língua de sinais. Ao se apropriar da expressão viso-motora – língua de sinais revestida de um sentido convencional para uma dada comunidade surda – o surdo reconhece o sinal/gesto como constituído de intencionalidade de comunicação, de veiculação de uma idéia que transmite uma leitura de mundo e, num dado momento, uma percepção particular.

Assim, a língua de sinais como recurso de expressão possui uma dimensão interpretativa, uma vez que, através de expressões faciais, imprime uma modalidade de comunicação que permite, ao mesmo tempo em que comunica, e isso é fundamental, transmitir o sentimento que o ser falante sente diante do que transmite. A língua de sinais requer, como via de comunicação, a utilização da expressão facial e corporal como recursos que imprimem ao texto, ao discurso que está sendo encadeado pelo sujeito que o expressa, a intencionalidade do autor. Não é possível haver uma efetiva comunicação em língua de sinais se o interlocutor não perceber, através da expressão facial e corporal, a intencionalidade de quem transmite o discurso. Portanto, a língua de sinais requer, para a sua efetiva transmissão, que o seu emissor se revista da intencionalidade e imprima no texto que transmite essa vontade, a sua impressão sobre o que transmite, se de agrado ou desagrado, aceitação ou rejeição do conteúdo que manifesta. Deste modo, a partir da marca que imprime em seu discurso, o receptor do discurso, saberá de imediato e sempre, qual é a intenção de quem veicula a mensagem. Sendo assim, ocorrerá efetivamente a comunicação (BASTOS, T., 1999b).

Com esses aportes, a nossa intenção foi marcar a importante diferença que há entre a língua de sinais como via de comunicação e o que a distingue de uma língua oral, que necessariamente não requer do seu usuário a transmissão de sua impressão do que emite, ou seja, quando um ouvinte transmite algo oralmente, não precisa imprimir, necessariamente, através dos seus gestos ou olhares, a sua intencionalidade sobre o que transmite. Ele pode, todavia, pensar algo e dizer distintamente do que pensa, sem que o seu interlocutor tenha acesso à sua última intenção, sem que o outro ouvinte, que recebe a mensagem, saiba o que, na verdade, o emissor pensa sobre a mensagem que veicula. Ressaltamos que surdos e ouvintes têm como referências línguas distintas, que imprimem nas relações interativas marcas também distintas de impressões.

A veiculação da língua de sinais como via de referência para a constituição do sujeito imprime no surdo uma marca pautada justamente na necessidade de coerência entre o que ele sente e o que ele expressa, não havendo, portanto, possibilidade de uma diferenciação entre o discurso, o pensamento e o desejo do seu emissor, numa efetiva comunicação através da língua de sinais.

Para que se dê a comunicação através da língua de sinais é imprescindível a transmissão da posição discursiva daquele que se comunica. A posição discursiva implica, portanto, o aspecto subjetivo; implica que o sujeito-emissor transmita, junto com a mensagem que veicula, a sua leitura de mundo, o modo pelo qual aquele determinado significante/sinal o afetou para que o Outro, nessa dimensão significante, possa também ser afetado pelo discurso que esteja sendo veiculado e, assim, possa dizer e perceber que houve efetivamente a transmissão de uma mensagem. Para que possamos perceber que efetivamente houve, naquele contexto, um processo de interação entre os sujeitos envolvidos numa dada experiência, para que haja comunicação através da língua de sinais, é preciso que os seus interlocutores sejam falantes, como também se munam da característica própria da cultura surda, que implica uma

coerência entre o que o sujeito diz e pensa sobre o seu dito, o que sente ou é afetado por aquele conjunto de significantes que estão sendo veiculados. Deste modo, acreditamos que a partir desses aportes teóricos a psicanálise tem muito a contribuir para o estudo e educação da criança surda.

Acreditamos ainda que o predomínio da língua oral em relação ao uso da LIBRAS, no contexto observado, não contribuiu no sentido de suscitar nas crianças ouvintes o interesse pelo aprendizado da língua de sinais, mas interferiu na concepção dessas crianças em relação à surdez e nas interações estabelecidas com os colegas surdos.

Verificamos que os alunos ouvintes se comunicavam entre si exclusivamente utilizando a língua oral. Na interação com os colegas surdos também usavam a língua oral, às vezes gestos indicativos, toques no corpo e, outras vezes, quando se referiam a algo concreto, mostravam o objeto correspondente. Esses alunos ouvintes conheciam todo o alfabeto dactilológico, utilizando-o quando a professora solicitava. Em nenhuma atividade observada, pudemos verificar a tentativa do ouvinte em comunicar-se com os surdos através de sinais, ou mesmo aprender a LIBRAS.

Apresentamos dois fragmentos de registro feito pela professora em seu Diário de Classe, que explicitam a sua concepção e expectativa em relação à criança surda e a resposta desta às atividades pedagógicas.

Seguindo a programação do dia, passamos para o reconto coletivo da história, o que foi realizado sem o auxílio do livro. Os alunos, mesmo os surdos, foram capazes de recontar a história parte por parte, cada um fazendo questão de falar tudo que lembrava.

O segundo fragmento demonstra que a professora tem antecipadamente a idéia de que a criança surda não será bem sucedida nas atividades:

Diminuída a euforia, surgiu a necessidade de se dar um nome à bonequinha. Para isso deveria ser feita uma votação entre os nomes sugeridos pelas crianças. Cada uma escolheu o

nome preferido, sendo incentivados a dizer o porque da escolha. Os alunos surdos, por não saberem ainda escrever, deram suas sugestões digitando as letras que para eles, formaria um nome (letras aleatórias), as alunas [...] também surdas, para minha surpresa, sugeriram, Kátia e Nice que é o nome da própria mãe!

Em ambos os comentários tecidos pela professora, podemos observar que chamou a sua atenção o fato do surdo ter sido capaz de realizar a tarefa proposta: - *Mesmo os surdos foram capazes e as alunas [...] também surdas, para minha surpresa, sugeriram o nome da própria mãe!*

A questão metodológica, nessa experiência de ensino, foi problemática para os surdos porque a professora privilegiava a língua oral para a transmissão dos conteúdos escolares, apesar dessas crianças não serem oralizadas. Para Bueno (1993), se por um lado a questão metodológica tem sido problemática, ela não pode ser analisada independentemente da professora, que tem a responsabilidade direta pelo ensino. O professor Bueno (1993) chama a atenção para o fato de que, no caso da educação do surdo, a questão da apreensão do conteúdo escolar está intimamente ligada à problemática surdez e linguagem, o que implica na necessidade dos professores responsáveis por esses alunos receberem orientação e formação adequada que os habilite para o exercício da profissão.

Para a realização da atividade, descrita pela professora no fragmento acima citado, as crianças foram orientadas oralmente sobre a seqüência do seu desenvolvimento. Cada criança deveria pensar no nome que daria à boneca. Em seguida, uma a uma seria chamada para escrever o nome escolhido no quadro de giz e dizer porque escolheu. Por fim, seria feita uma votação, devendo ficar no máximo cinco nomes. Estes seriam submetidos a uma nova votação, desta vez através de voto secreto, que seria colocado em uma urna localizada junto à carteira da professora. Feita a apuração dos votos, o nome mais votado seria escrito num crachá e colocado na boneca, preso por um alfinete. A partir de então, a boneca não mais seria chamada de bonequinha, mas pelo nome escolhido por toda a turma.

As crianças ouvintes ficaram bastante atentas à explicação, demonstrando acompanhar com interesse o que estava sendo transmitido pela professora. As crianças surdas, entretanto, não acompanhavam a explicação, pois não estava sendo traduzida em sinais. Enquanto a professora falava, elas franziam a testa, se agitavam e gritavam: *pó, pó, pó*. A partir desses apelos, a professora olhou para os surdos que estavam sentados juntos, como ocorria regularmente, e utilizou os sinais das palavras nome, pensar, boneca e eleição. Em seguida, dirigindo-se à pesquisadora, formulou a seguinte questão: - *Você acha que os surdos vão escolher um nome e saber explicar?* Ela mesma respondeu, dizendo: - *Eu duvido que eles saibam explicar.*

Podemos perceber, através desse pronunciamento, que a professora partia de um *a priori*, que atribuía à criança surda a posição *daquela que não é capaz* e, portanto, não compreendia. Desse modo, essas crianças eram tolhidas de terem acesso às informações na intensidade e ritmo necessários para a sua aprendizagem. Baseada na crença de que a criança surda tem um *ritmo mais lento e não responde prontamente ao que lhe é ensinado*, a professora deixava de lhes oferecer as condições necessárias para que se desse a aprendizagem. Essas condições passam, necessariamente, pelo acesso ao conhecimento através da língua de sinais, pois a utilização da *linguagem filtrada*, como a professora se refere, constitui-se em um impedimento no processo da comunicação.

A professora utilizava constantemente a expressão *linguagem filtrada* para designar a tradução resumida que ela fazia, após uma longa explanação oral, com a utilização de um número restrito de sinais. Nessa situação, ficava evidente que os surdos não estavam efetivamente incluídos, pois a eles e aos ouvintes não era assegurada a mesma chance de acesso ao conhecimento, como propõe a política da educação inclusiva, que considera necessária a presença do intérprete ou do surdo experiente em sala de aula inclusiva. O fato do surdo não ser oralizado, aliado à limitação do vocabulário em língua de sinais da professora e

também do próprio aluno surdo, contribuía para a dificuldade que esses alunos evidenciavam em se apropriar do conhecimento.

Como um sujeito que domina o código lingüístico da língua oral, a professora fazia a sua transmissão usando os recursos que essa língua oferece, dentre eles a metáfora. Para que o uso dessa estratégia fosse exitoso, o aluno surdo também deveria ser oralizado, para que, tendo se apropriado do código da língua oral, pudesse interpretar a atividade, atribuindo o seu próprio sentido. O pouco uso dos sinais no contexto de ensino/ aprendizagem observado não garantiu e nem propiciou uma oportunidade efetiva de transmissão de conhecimento e, conseqüentemente, não viabilizou a aprendizagem das crianças surdas. As diversas experiências pedagógicas, ricas e interessantes, realizadas na sala de aula inclusiva, referidas anteriormente, tiveram o seu valor diminuído, na medida em que a criança surda deixou de usufruir da oportunidade de compartilhar essa atividade com seus pares educativos.

A separação entre as crianças surdas e ouvintes que caracterizou o contexto pedagógico observado tornou-se, na nossa avaliação, um obstáculo que só poderia ser transposto se o ambiente escolar propiciasse um trabalho voltado para a integração, que realmente acolhesse as diferenças e estimulasse os alunos a ultrapassarem as barreiras de comunicação que se originam no convívio com as diferenças lingüísticas.

Como pudemos verificar, tanto em termos de planejamento como no processo de transmissão do conhecimento, a professora valia-se de estratégias interessantes, capazes de atrair a atenção dos alunos ouvintes, mantendo-os motivados em participar, como também estabelecendo com estes um laço de afeto e confiança capaz de propiciar a transformação do espaço da sala de aula num lugar fecundo para a aprendizagem.

Por outro lado, ficou evidente que as crianças surdas experimentavam situações de exclusão, pois o ritmo célere dos diálogos entre ouvintes, as questões próprias da relação ensino-aprendizagem que apareciam nas entrelinhas dos discursos não eram captados pelos

surdos, não só, porque a professora filtrava o que traduzia, como também porque essas crianças nem sempre participavam das atividades. Por uma questão de identificação com os alunos ouvintes e talvez pelo fato de serem maioria, a professora dirigia-se mais freqüentemente a eles. Decorrente do fato dos ouvintes serem falantes de sua própria língua, a professora dialogava com esses alunos através de um processo de comunicação fluente, estabelecendo com eles uma boa interlocução. Desse modo, fica evidenciada a dificuldade do educador de exercer duas funções: a de intérprete e de professor. Quanto às crianças surdas, por não acompanharem os diálogos, deixavam de participar das atividades, ficando, conseqüentemente, prejudicadas no seu processo de interação social.

No que se refere ao uso dos sinais para viabilizar a comunicação ouvintes/surdos, a LIBRAS não foi utilizada de modo a garantir uma interlocução que estimulasse a interação entre surdos e ouvintes. Não observamos o uso de uma língua comum de comunicação entre surdos e ouvintes. Deste modo, a LIBRAS não se configurou um campo privilegiado de interlocução entre todos os alunos.

4.2 A INTERAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

As crianças surdas interagiam entre si com desenvoltura. Elas brincavam e faziam atividades pedagógicas juntas, como também imitavam umas às outras não só nos movimentos corporais, como também nas respostas que davam às atividades pedagógicas propostas pela professora.

Quanto à integração com os colegas ouvintes, pudemos observar que a freqüência de interações com esses era menor que as estabelecidas com os seus colegas surdos, tanto em

termos de proximidade física e escolhas para brincadeiras, quanto em relação ao cumprimento das atividades pedagógicas determinadas pela professora. Para ilustrar, relatamos o desenvolvimento de uma atividade em que a professora propôs que todas as crianças, juntas, jogassem amarelinha. O aluno ouvinte WIL espontaneamente tentou ensinar LU como jogar. Para atingir o seu objetivo, WIL tocou no ombro de LU e demonstrou como deveria proceder. LU, então, fez um gesto negativo com a cabeça, enrijeceu o corpo, franziu a testa e, logo em seguida, demonstrando aborrecimento, afastou-se, dirigindo-se às outras crianças surdas que brincavam juntas.

Constatamos que, na maioria das vezes, como não havia um monitor surdo, o aluno surdo recorria aos colegas ouvintes para observar o que faziam e logo imitá-los. Podemos interpretar essa atitude da criança surda como uma estratégia utilizada para conseguir executar as atividades propostas pela professora, que normalmente as formulava oralmente, sem a respectiva tradução em sinais. Essa situação vivenciada pelas crianças surdas remete-nos ao que Skliar (1998a), chamou de ouvintismo²: a superioridade da identidade ouvinte sobre os surdos. Nesse contexto escolar, o surdo não podia ascender ao conhecimento porque o modo de transmissão era inadequado.

A experiência de interlocução dos surdos com os seus pares ouvintes, na nossa avaliação, poderia se constituir numa rica possibilidade de respostas educativas distintas, tendo em vista que esse contexto educativo era composto por sujeitos que tinham diferentes referências lingüísticas. Entretanto, tornou-se uma experiência que comprometeu a identidade surda dessas crianças, em virtude da prática pedagógica estar voltada para os alunos ouvintes. Este fato se constituiu em um fator comprometedor para a construção da identidade surda dessas crianças.

² Para Skliar (1998a), o termo ouvintismo sugere uma forma particular, específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações, práticas de significações, dispositivos pedagógicos, em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.

O conceito de identidade, na perspectiva da psicanálise, articula-se aos traços que marcam o aparecimento de um sujeito e o legitimam enquanto sujeito diferenciado e, ao mesmo tempo, enquanto um indivíduo que compõe uma série, por que possui atributos correlatos àquela comunidade social na qual está inserido. Por outro lado, se este sujeito, em função do próprio apelo social do meio em que esteja vinculado, necessitar renunciar às suas marcas, essa renúncia, por certo, significará para ele um obstáculo à sua constituição. A identidade de um sujeito é construída à medida que interage com outras pessoas que trazem consigo as suas próprias marcas e fornecem significantes que propiciam à criança que está em formação elementos indispensáveis para a sua representação como alguém que porta a sua própria singularidade.

A referência ao outro especular (ao outro igual, seu semelhante) é o que, em última instância, permite a construção de uma identidade. Assim, a criança surda precisa se munir do aparato que a assemelha, na conduta, ao modelo ouvinte, que tem como referência a língua oral. Tal apelo se constituirá em um impedimento para a sua autonomia. Se essa conduta se mantiver como uma referência contínua, podemos deduzir que a experiência de incluir os surdos em contextos educativos junto a ouvintes fracassa no seu propósito porque, ao invés de somar experiências, subtrai do surdo a oportunidade para a original manifestação da sua subjetividade, através da língua de sinais. A situação de interação das crianças surdas com as crianças ouvintes relatada a seguir é ilustrativa.

Nessa atividade, a professora propôs às crianças que deveriam levantar-se de suas cadeiras e, em fila, deslocar-se até o fundo da sala para simularem a compra de alimentos. A professora explicou oralmente e mostrou os cartazes que estavam afixados na parede, contendo os rótulos dos produtos, tendo, ao lado, o valor correspondente. Esses produtos estavam dispostos como se estivessem numa prateleira de supermercado. As crianças ouvintes, ordeiramente, seguiram em direção ao fundo da sala e fizeram um fila, respeitando a

ordem crescente de tamanho. Em relação aos surdos, eles observaram a atitude dos ouvintes e, logo em seguida, colocaram-se no final da fila, porém sem respeitar a ordem de tamanho. Uma aluna ouvinte JU, percebendo a posição em que os surdos se encontravam, tentou organizá-los, falando e puxando AL, que estava na frente de LU, que era menor. Nesse momento, LU empurrou a colega ouvinte e saiu da fila. Sua atitude foi seguida pelos outros surdos, que também se retiraram e formaram uma fila paralela, que seguiu a formação idêntica à anterior. JU, demonstrando irritação, comentou oralmente: - *Por mim, deixa pra lá!* E retornou para a fila em que estavam seus colegas ouvintes. Ficou evidente nessa atividade, que as crianças surdas, embora procurassem seguir as atitudes adotadas pelos colegas ouvintes, preferiam se agrupar, solidárias enquanto surdas.

Pelo fato de não terem acesso a todas as explicações dadas pela professora, visto que em grande parte era utilizada a linguagem oral, e outras vezes era a própria dinâmica da classe que determinava a ação seguinte, sem que fosse verbalizada, as crianças surdas precisavam *olhar* o que faziam os ouvintes para *saberem* o que deveriam fazer. Porém, uma vez entendida a tarefa a ser realizada, elas não se juntavam aos colegas ouvintes. Consideramos esse comportamento das crianças surdas indicativo da necessidade de todo sujeito de procurar interagir com o outro a partir dos traços identificatórios, sendo o uso da mesma língua um dos principais elementos de identificação. Uma vez que não dominavam a língua oral, as crianças surdas mostravam-se desestimuladas a interagirem com os colegas ouvintes, do mesmo modo que as crianças ouvintes, por não conseguirem estabelecer um diálogo com os colegas surdos, optavam por se manterem afastadas. Podemos também interpretar o comentário de JU – “por mim, deixa pra lá!” – como uma atitude de intolerância frente à reação do colega que não aceitou a sua intervenção. Essa intolerância não está associada apenas à problemática da surdez, mas também às dificuldades que surgem em função das diferenças entre as pessoas. A aceitação das diferenças é uma atitude importante, que deve ser construída ao longo do processo educativo.

A seguir, mostraremos interessantes aspectos da interação dos surdos com os surdos. As crianças reuniram-se em equipes para formar palavras com um jogo de letras. Só valiam palavras que estivessem contidas na história *Maria Vai Com as Outras*. Vale ressaltar que as equipes foram determinadas pela professora, que fez o seguinte agrupamento: uma equipe só de meninos surdos, outra de meninos ouvintes, uma equipe de meninas surdas e ouvintes, uma equipe com uma dupla de ouvintes. Para explicar o que as crianças deveriam fazer, a professora usou a linguagem oral e de sinais.

Nesse trabalho, MA, participante da equipe dos meninos surdos, cujas respostas serão descritas, tomou a dianteira do grupo e começou a escrever o título da história. Para isso, ele olhou o quadro onde estava afixado o texto da história e, logo em seguida, começou a copiar o título, obedecendo à seqüência correta das letras. Os colegas, demonstrando compreender a lógica que ele utilizava, olhavam para o quadro e para a mesa onde MA dispôs as letras. Interrompendo o que estava fazendo, MA passou a digitar cada letra, através do alfabeto dactilológico. Os colegas procuravam localizá-las e, quando achavam, entregavam-lhe. Desta forma, eles escreveram as frases: “MARIA VAI COM AS OUTRAS” e “ERA UMA VEZ UMA OVELHA CHAMADA MARIA”. No momento em que seria escrita a palavra “vez”, MA digitou a letra “Z”; AS pegou a letra “N”, inverteu a posição, e entregou a MA, que não a aceitou, fazendo o sinal de errado. AS fez o sinal de certo e iniciaram uma discussão.

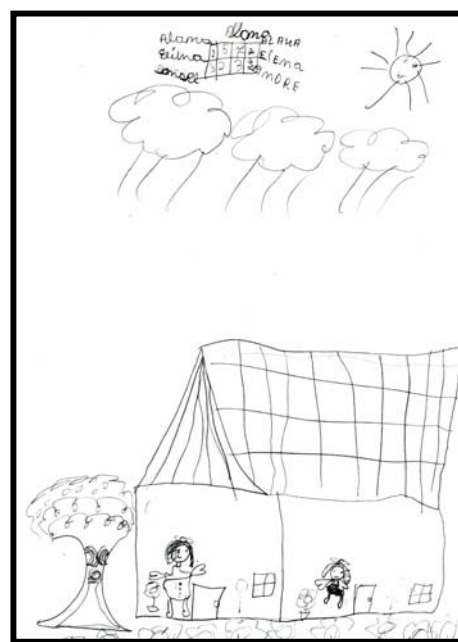
Eles sinalizavam, gritavam e gesticulavam muito e não conseguiam chegar a um consenso. WHAS interveio, entregando a letra “Z” a MA que agradeceu e, usando sinais, indicou que estava certo. AS voltou a mostrar a letra “N” invertida e sinalizou que também estava certo. A discussão foi reiniciada. Nesse momento, chamamos a professora, explicamos a situação e lhe pedimos para fazer uma intervenção. Dirigindo-se a MA e AS, ela pediu-lhes, em sinais, que contassem o que estava acontecendo. Ambos, mais tranquilos, atenderam ao que lhes fora pedido. A professora pegou a letra “Z”, inverteu-a e comparou com a letra “N”;

depois, pegou a letra “N”, e também a inverteu e comparou com a letra “Z”. MA sorriu e usou o sinal de igual. AS sorriu, usou o sinal de igual e falou: igual. Demonstrando muito entusiasmo, a professora usou para eles os sinais de certo e bom e avisou que iria escrever no quadro as frases que eles compuseram. Após essa intervenção, as crianças mostraram-se bastante alegres e continuaram a compor o texto. Quando concluíram o trabalho, chamaram a professora e pediram que ela escrevesse no quadro.

Nessa atividade, ficou evidente a importância da mediação da professora para possibilitar às crianças a resolução do problema criado a partir do momento em que a letra “N” foi colocada em outra posição espacial e, por isso, foi lida como “Z”. A partir da intervenção da professora, além de ampliarem os seus conhecimentos em relação às noções da escrita, as crianças também vivenciaram uma rica oportunidade de resolução de um conflito que possibilitou uma interação mais profícua, redundando em êxito da atividade pedagógica. Traremos um outro exemplo da interação entre as crianças para a realização dos trabalhos.

Nessa atividade, a professora pediu oralmente para os alunos fazerem um desenho relacionado à história *A Bonequinha Preta*. No transcorrer dessa atividade, as crianças surdas estavam sentadas próximas entre si e um pouco distantes dos ouvintes. Nesta, como em outras atividades, os surdos olhavam na direção dos ouvintes, observando o que eles realizavam. O aluno surdo MA levantou-se, foi até a carteira onde estava THI, que é ouvinte, olhou o que ele fazia e voltou para a sua carteira. Após esse ato, MA começou a desenhar, sendo seguido pelos outros meninos surdos. Quanto às meninas surdas, uma olhava a produção da outra, sendo PA, a primeira a iniciar o desenho e AL, à medida que olhava a sua produção, tentava fazer algo semelhante.

A professora verificou a “imitação” e comentou conosco que era freqüente as crianças surdas usarem esse expediente para realizarem os seus trabalhos, como podemos observar nos desenhos apresentados a seguir:



Uma outra atividade que demonstra a interação estabelecida entre as crianças surdas observadas nesta pesquisa foi desenvolvida espontaneamente por AS. Dirigindo-se a nós, ele apontou para si e falou oralmente o seu nome e a palavra *eu*. Foi até o quadro, escreveu seu nome, depois se aproximou de um gráfico que estava afixado na parede, que continha o nome de todos os alunos da sala e apontou para a ficha correspondente ao nome do colega surdo LU.

AS pronunciou a primeira sílaba do nome do colega e a digitou, através do alfabeto dactilológico. Logo em seguida, chamou LU, através de sinais, para que ele fosse ao quadro. Após entregar-lhe o *pilot* e digitar a letra “L”, pediu-lhe que escrevesse no quadro. LU fez o que lhe foi pedido e AS fez o sinal de positivo. AS repetiu essa mesma operação, obedecendo a seqüência correta das letras do nome do colega. Cada vez que o colega acertava, ele o abraçava carinhosamente, dando-lhe tapinhas nas costas.

No momento em que LU demonstrou dificuldade em escrever uma determinada letra, AS escreveu a letra no quadro e o convidou para contorná-la com o dedo. Para isso, comprimiu a mão do colega, tentando impor o movimento. Este se negou a executar, então AS coçou a cabeça, pôs a mão no queixo e fez expressão de quem está pensando. Depois gritou no ouvido dele (*lê, lê, lê*) e mandou que voltasse a escrever a letra que teve dificuldade. LU se zangou e se retirou. AS mostrou-se desapontado e retornou para sua cadeira. No momento em que as crianças surdas estavam realizando essa atividade, a professora inibiu AS, mandando-o sentar e dizendo que ele estava gastando tinta do *pilot*. A professora estava ocupada, distribuindo tarefas e possivelmente não acompanhou esse trabalho.

Neste, como em outros momentos em que as crianças surdas evidenciavam uma atitude indicativa da produção de conhecimento compartilhada, a professora não intervinha de maneira favorável, estimulando-as a continuarem as tentativas e incentivando-as a cooperarem com os colegas. A colaboração entre os colegas na sala de aula tem sido uma solução natural, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo neles o hábito de compartilhar conhecimento. Em todo e qualquer contexto educativo, a cooperação entre colegas deve ser estimulada e especialmente no contexto onde existam crianças surdas interagindo com crianças ouvintes, o valor da cooperação fica bastante evidenciado, como facilitador no processo interativo. Echeita e Martin (1995) ressaltam a importância da interação social para o processo de aprendizagem, argumentando que essa não pode ser pensada apenas sob a perspectiva cognitiva, mas também a partir da perspectiva do relacionamento, isto é, pelo aspecto social e afetivo.

A interação pode ser vista, como ponto central das atividades pedagógicas, considerando-se que o conhecimento é sempre construído em situação compartilhada por duas ou mais pessoas. No contexto pedagógico, é fundamental a intervenção do professor nos processos cognitivos e relacionais para que se dê a interação entre os alunos. Portanto, não podemos pensar na interação entre alunos, sem dimensionarmos a função de mediação

exercida pelo professor. No contexto observado, não eram garantidas as trocas interativas espontâneas entre as crianças, a partir do uso de uma língua comum.

Quando as crianças eram convocadas a realizarem atividades de grupo, freqüentemente havia separação entre surdos e ouvintes e esse fato impedia que as crianças vivenciassem situações de confronto de ponto de vista acerca de uma mesma tarefa que possibilitasse o contato mais estreito com a diferença lingüística o que, certamente, mobilizaria suas estruturas cognitivas e afetivas. Considerando que a educação escolar tem como principal objetivo criar situações que estimulem aprendizagens e produzam desenvolvimentos, a professora poderia mediar as relações, lançando desafios para as crianças, de modo a favorecer o avanço no seu desenvolvimento.

Vygotsky (1997) enfatiza a importância do papel da interação como agente mediador do desenvolvimento e da aprendizagem humana em toda a sua marcha histórica. Segundo esse autor, quando se considera o portador de deficiência, a natureza destas mediações social e afetiva deve ser pensada criteriosamente, pois poderão servir de referência para a reestruturação de um trabalho pedagógico significativo, tendo em vista que, muitas vezes, as manifestações secundárias da deficiência dizem respeito à qualidade das interações a que estes indivíduos estão sujeitos.

Echeita e Martin (1995) concebem a interação entre professor-aluno como um processo de *andaime*, ou seja, um processo em que o adulto executa uma atividade junto à criança, a fim de que ela possa, posteriormente, realizar a atividade sem necessitar de auxílio. Essa atividade inicialmente mediada pelo adulto permitirá que a criança construa o *próximo andar* sozinha.

Citando Nelson (1985), Edwards e Mercer (1987), Green, Weade e Grahan (1998), os autores Echeita e Martin (1995) demonstram que no processo de ensino-aprendizagem são produzidas negociações de significados em que o professor constrói contextos significativos para os alunos, possibilitando que o novo conhecimento faça sentido. Especialmente para

os alunos surdos, as atividades mediadas pelo professor permitem que eles realizem tarefas que a princípio podem não ser compreendidas, em função da privação auditiva, mas a partir do momento que o professor assume uma atitude facilitadora, o processo de aprendizagem ocorrerá mais facilmente.

Partindo da concepção da interação professor/aluno, Echeita e Martin (1995) apresentam três modelos de professores que se fundamentam na proposta de Pla (1990). O primeiro deles é o organizador-interventor, no qual o professor, considerado um transmissor de conhecimentos, reconhece a necessidade de planejar os conteúdos e atividades, cabendo aos alunos executar o que lhes for proposto. Nesse modelo de interação, o professor deve conhecer claramente o nível de conhecimento de seus alunos para ter condições de intervir acertadamente. Um outro modelo proposto por esses autores é o professor observador-facilitador, que dá plena liberdade de escolha para os alunos, cabendo-lhe a tarefa de satisfazer às demandas dos alunos. O último modelo apresentado é o professor observador-interventor, que cria situações de aprendizagem com as condições necessárias para que o aluno consiga construir o conhecimento. A sua observação permite que analise a situação em que se encontra cada aluno, avaliando a intervenção necessária para o seu desenvolvimento. Compete ao professor indicar o que e quando o aluno deve estudar, e cabe ao aluno escolher a melhor forma de fazê-lo. A possibilidade de escolher a melhor estratégia de estudo favorece a construção do conhecimento do aluno.

O papel de interventor junto ao aluno que precisa de apoio pode ser desempenhado tanto pelo professor quanto por outro aluno mais experiente, designado pelo professor. Nessa experiência, os envolvidos saem beneficiados, uma vez que o aluno que necessita de apoio pode avançar, desde que tenham sido superadas as suas dificuldades. Também o aluno interventor avança, dado que ele é convocado a estruturar seu pensamento para orientar o colega. Esse modelo de professor parece-nos o que melhor pode contribuir para o processo de

inclusão da criança surda, uma vez que contempla as diferenças individuais, além de estimular as trocas interativas fundamentais para que se efetive a integração do surdo no contexto educativo.

O comportamento do professor em estimular a intervenção dos alunos nas aulas favorece que eles aprendam a adotar uma atitude de respeito à opinião dos colegas, às suas diferenças, potencialidades e limitações, bem como encoraja a todos para que arrisquem a expressar suas próprias opiniões.

4.3 A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO

Durante todo o período de observação realizada nessa classe, o uso da língua oral prevaleceu. A professora dialogava com os alunos ouvintes com a desenvoltura e a espontaneidade próprias de quem se comunica com pessoas falantes do seu idioma, demonstrando segurança, clareza e riqueza vocabular. A interlocução com os ouvintes facilitava a participação dessas crianças nas atividades que lhes eram propostas, permitindo que expressassem a sua subjetividade.

A atividade relatada a seguir é ilustrativa. A professora propôs às crianças que deveriam procurar no caça-palavras os símbolos do Natal: estrela, bota, sino, bolas, pinheiro, guirlanda, Papai Noel e vela. Essas palavras estavam escritas embaixo do caça-palavras e a professora, ao entregá-lo aos ouvintes, não explicava a tarefa. À medida que esses alunos recebiam o exercício, eles liam em voz alta, conversavam entre si sobre as expectativas que tinham em relação à festa de Natal e, sem dificuldades, circulavam as palavras acertadamente. Ao observarmos esse comportamento dos ouvintes, pedimos que a professora lhes perguntasse: *Para você o que é um símbolo?* Nossa intenção era verificar se essas crianças

compreendiam o significado da palavra *símbolo*, que estava escrita no exercício que eles estavam realizando.

Para YU – Símbolo é como um escudo. É o que representa alguma coisa do Natal, pode ser uma vela ou um sino. Para mim, esses são os meus símbolos.

Para HIL – Símbolo é qualquer coisa que seja do Natal: estrela, Papai-Noel, árvore de Natal.

Para MT – É um negócio que tem assim, um buraco no meio, como um sino!

Para RO – O desenho que você achar bonito que seja de Natal: estrela, Papai Noel, um presente.

A partir da resposta que deram sobre o que é um símbolo, as crianças ouvintes demonstraram que já tinham se apropriado desse conceito e, portanto, entendiam que o símbolo é uma representação. Observamos que não foi necessário que a professora explicasse o conceito de símbolo para que as crianças pudessem fazer essa inferência. O próprio ato de ler e executar a tarefa permitiu que dessem o significado do conceito dos símbolos de Natal que são universalmente conhecidos.

Quanto às crianças surdas, não tivemos a oportunidade de verificar se dominavam o conceito de símbolo, pois, ao solicitarmos à professora que endereçasse a elas a mesma pergunta, através de sinais, a professora respondeu-nos: - *Não adianta falar isso para elas, pois não compreendem o que seja um símbolo*. A atitude da professora pode ser interpretada como uma dificuldade em traduzir para a LIBRAS a pergunta, uma vez que esse conceito é muito abstrato e, para elucidá-lo, seria necessário que tivesse um repertório mais amplo na língua de sinais.

Adotando uma atitude compatível com essa concepção, a professora convocou as crianças surdas para fazerem uma atividade paralela, ou seja, desenharem os símbolos de Natal que ela sugeriu, embora o contexto educativo fosse propício para trabalhar o conceito

referido, uma vez que as atividades que elas estavam realizando favoreciam a sua apreensão. Ao indicar o desenho que as crianças deveriam fazer e não permitir que cada uma fizesse a sua própria escolha do símbolo que, para elas, representava o Natal, a professora manifestou a sua própria subjetividade.

Quanto ao uso da língua oral e à presença das crianças surdas, a professora evidenciava atitude que revelava o desejo de fazer-se entender ou mesmo se comunicar com essas crianças a partir de emissões vocais, tratando-os como se fossem ouvintes. Ao fazer sua transmissão predominantemente através da língua oral, a professora, na condição de sujeito que domina o código lingüístico da língua oral, tratava as crianças surdas como se fossem oralizadas. Como esta não era a situação desses alunos, inúmeras vezes eles ficavam privados do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, excluídos da dinâmica da sala de aula.

Ficou evidente que a falta de domínio da língua oral por parte dos alunos surdos, aliada à limitação do vocabulário em língua de sinais por parte da professora e também do próprio aluno surdo, comprometia o rendimento escolar e a integração social dessas crianças. Quando a professora utilizava os sinais referia-se a elementos isolados das frases (substantivos e verbos). Tratava-se, como já foi esclarecido, de uma *linguagem filtrada*, à qual ela recorria para transmitir às crianças surdas o tema que estava sendo trabalhado na aula, como ela mesma informou: *-A LIBRAS é simplificada, não é como o português sinalizado que precisa do verbo e dos conectivos. Por trabalhar com crianças pequenas [...] uso mais a LIBRAS [...] não estudei muito o português sinalizado.*

Observamos que o diálogo que a professora estabelecia com os alunos surdos, através do uso de sinais, assemelhava-se à situação em que um nativo de uma língua precisa se comunicar com um estrangeiro, transmitindo-lhe informações, conceitos ou valores, através da língua do estrangeiro, que o nativo não se sente seguro em utilizar. Para exemplificar, apresentamos a seguir um fragmento do que nos disse a professora:

- *No caso deles [os surdos] a primeira língua é a língua de sinais. Nós não sabemos os sinais para ampliar o que eles trazem de casa. Todos trazem uma língua natural de casa, os surdos e os ouvintes; do morro ou da favela [...] é uma língua própria deles, não é a língua do país ou dos pais deles [...] isso é confuso não sei mais para lhe explicar [...] Isso é um TRANCILIM, uma coisa trançada difícil. Essa palavra, eu adaptei.*

- *Quando a gente estudava, fazia os planejamentos, fazia a filtragem do conteúdo. Acho que a palavra “estudava” não combina aí. Os conteúdos, textos, tinham que ser filtrados, isso é, uma adaptação. A gente chamava de linguagem filtrada. A gente transformava a linguagem [...] Talvez seja assim, como traduzir, diminuir o texto; Era necessária uma transformação, era preciso refazer o texto para compreender. A filtragem é uma separação para conseguir o produto puro, que se deseja!*

A língua de sinais, assim como a língua oral, possibilita o mal-entendido, pois a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo da comunicação faz com que exista uma dissimetria entre o que é dito pelo emissor e o que é assimilado pelo receptor. Além desse aspecto, que é inerente a todo processo de comunicação, a aplicação da linguagem filtrada, à qual a professora se referiu, deu margem a uma série de situações em que ocorreu o mal-entendido na comunicação entre ela e as crianças surdas.

Como exemplo, podemos citar uma atividade observada, em que a professora trabalhava no contexto de sala de aula, situações do cotidiano das crianças. Na atividade proposta, as crianças deveriam devolver à cozinha da escola os produtos (feijão, arroz, macarrão etc.) trabalhados numa simulação de compra e venda. A professora explicou oralmente o que as crianças deveriam fazer, lembrando-lhes que no dia anterior, elas haviam pedido emprestados os produtos e, naquele momento, deveriam devolvê-los, porque era com aqueles alimentos que a cozinheira da escola preparava a merenda que eles comiam. Após

entregarem os produtos, poderiam ficar no refeitório e lanchar. Depois, poderiam ir para o recreio. Quanto à explicação através de sinais, a professora apenas utilizou os sinais de entregar, cozinhar, depois, brincar.

Juntos, os alunos seguiram para a cozinha, realizando o que a professora orientou. A aluna surda AL, entretanto, embora tenha seguido com o grupo até a cozinha, não entregou o saco de arroz adquirido durante a simulação. Como AL reteve o produto, a cozinheira lhe pediu. Chorando, a aluna fez o gesto negativo com a cabeça, indicando que não iria entregar. Através de gestos, a cozinheira convidou a aluna para acompanhá-la até a sala de aula. AL aceitou o convite. Na sala de aula, a cozinheira explicou à professora o que acontecera. AL também tentou explicar através dos sinais de meu e comprar. Diante da situação, a atitude da professora para com a aluna foi de abraçá-la e beijá-la. Em seguida, através de sinais pediu desculpas e solicitou o saco de arroz. AL entregou com relutância. A professora continuou a usar os sinais, explicando que era uma brincadeira, que o dinheiro não era de verdade. Entregou então o produto para a cozinheira, que logo se retirou da sala.

No momento do retorno dos alunos, a professora explicou oralmente, para toda a turma, o que tinha ocorrido com AL, frisando que eles participaram de uma atividade simulada, um faz de conta, e que usaram um dinheiro também de mentira, réplica colorida de cédulas de um, cinco e dez reais. Durante a sua explanação, os alunos ouvintes estiveram atentos. Quanto aos alunos surdos, mantiveram-se dispersos, brincando uns com os outros. Especificamente em relação a AL, embora estivesse sendo tratada a situação ocorrida com ela, a professora não a inseriu no contexto. Deste modo, AL não pôde participar do comentário sobre esta experiência, porque, além de não ser convocada, tudo estava sendo transmitido oralmente. Portanto, não teve a oportunidade de expressar para os seus colegas sua compreensão sobre os fatos, ou seja, a maneira particular de interpretar a experiência vivenciada.

É interessante lembrarmos que, enquanto as outras crianças puderam entregar espontaneamente o produto que simularam haver comprado, AL reteve o seu produto, demonstrando dificuldade em devolvê-lo. Certamente a realização dessa atividade teve um significado específico para ela, mobilizando conteúdos associados à sua relação com os objetos, que nesse momento veio à tona.

Acreditamos que esse contexto educativo se configuraria numa rica oportunidade para esse sujeito construir novas idéias sobre conhecimentos adquiridos no âmbito social, se lhe fosse permitido compartilhar com os colegas e a professora opiniões significativas, possibilitando-lhe interessar-se pelo que estava acontecendo à sua volta.

Vygotsky (1991) afirma que o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Para esse autor, na escola, a criança se insere em uma atividade particular, ou seja, se depara com os estudos científicos. Durante o processo escolar, a criança parte de suas próprias generalizações e significados e ascende à análise intelectual, tendo a oportunidade de comparar, unificar e estabelecer relações lógicas. Os conceitos inicialmente construídos de maneira espontânea serão deslocados para um novo processo, para uma nova relação cognitiva com o mundo.

Nesta, como em outras atividades observadas, ficou evidente que a professora se esforçava em recorrer a uma variedade de material concreto, música, cartazes, livros de histórias, dentre outros, que contribuía para a motivação dos alunos e enriquecimento do trabalho pedagógico que ela desenvolvia. Porém, em relação à linguagem utilizada para a transmissão do conhecimento e orientações próprias da experiência de ensino, que enfatizava a língua oral, ficou evidente que a LIBRAS não era utilizada nesse contexto pedagógico como uma língua de referência capaz de possibilitar à criança surda a sua inserção. Em diversas situações, esse contexto escolar não se caracterizou como um ambiente efetivamente bilingüe.

Apresentaremos um outro exemplo de dificuldades experimentadas por uma criança surda em relação ao entendimento da tarefa pedida pela professora, em decorrência do problema com a linguagem.

A professora propôs às crianças que copiassem nos cadernos as questões que estavam escritas no quadro e explicou-lhes que essa era uma tarefa para ser respondida em casa. Além de explicar oralmente, a professora utilizou os sinais de *fazer* e *casa*. A aluna surda PA, ao invés de copiar o exercício, desenhou uma casa. Esta situação apresenta uma questão interessante. Trata-se da intervenção de uma criança ouvinte IN que, ao perceber que PA desenhara uma casa, interveio e disse oralmente à colega que ela estava fazendo erradamente a tarefa solicitada pela professora. Além de falar, IN mostrou-lhe a borracha, apontou e falou que ela deveria apagar o exercício. PA não aceitou a intervenção da colega e respondeu usando os sinais de *professora* e *casa*.

Percebendo a recusa da colega, IN chamou a professora. Esta, observando o equívoco da aluna surda, chamou-lhe a atenção, explicando através de sinais: - *Aqui não! Fazer - exercício - casa*. Após a intervenção da professora, PA sorriu, balançou a cabeça afirmativamente, apagou o desenho da casa e copiou o exercício no caderno.

Podemos constatar que a expressão *Fazer exercício em casa* é constantemente utilizada pelos professores no contexto de sala de aula e que os alunos ouvintes interpretam essa assertiva no sentido que é dado pelo professor, pois, sendo ouvintes e dominando o mesmo código lingüístico, esses interlocutores têm a comunicação facilitada. Na situação em que o professor é ouvinte e transmite as orientações pedagógicas para a criança surda através da língua de sinais, é freqüente a ocorrência de problemas na comunicação. O exemplo que citamos é ilustrativo. A aluna surda interpretou os sinais de *fazer* e *casa* que foram utilizados pela professora, para orientação da tarefa, dando um sentido concreto, distinto do que estava sendo proposto, evidenciando, dessa maneira, a problemática na relação surdo/ouvinte, que surgiu em virtude da diferença lingüística.

Rabelo (1996), aborda essa mesma questão, enfatizando o aspecto da comunicação da criança surda com o ouvinte. Os interlocutores interpretam os enunciados de quem fala, respeitando o significado expresso na oralidade. Nas interações com a criança surda, pela dificuldade articulatória e forma específica de usar os sinais na comunicação, freqüentemente ocorre a ininteligibilidade de sua fala, para o ouvinte. No leque de opções significativas que se abre para o interlocutor, este, quase sempre, atribui um sentido diverso ao intencionado pela criança.

Considerando o aspecto apontado por Rabelo (1996) quanto ao problema do sentido que o interlocutor ouvinte atribui ao que é mencionado pela criança surda, destacaremos outra atividade que observamos nesta pesquisa. Trata-se de uma situação, em que as crianças da classe observada assistiam juntas, com mais dois outros grupos do ciclo básico, a um documentário de aproximadamente 40 minutos, sobre a vida das baleias.

Narrado em Português, o vídeo enfatizava que esses mamíferos emigravam em determinado período do ano, em função da reprodução, e que muitas vezes durante o trajeto, levavam vários dias sem encontrar alimentos. Quando as baleias localizavam um outro animal, elas utilizavam uma série de artifícios para capturá-lo e, enfim, alimentar-se.

O documentário não era legendado e as imagens, monótonas e repetitivas, mostravam o mar e alguns barcos pesqueiros. Raramente, as baleias e o animal que seria capturado apareciam. As informações narradas complementavam o que não era evidenciado pelas imagens. Foi a partir da narração que as crianças ouvintes puderam acompanhar as cenas de suspense em que as baleias, após perseguirem exaustivamente o animal, conseguiram cercá-lo e capturá-lo. Embora a cena da captura não tenha sido explícita, ela pôde ser deduzida a partir do sangue do animal capturado que se espalhou no mar, após o momento em que as baleias cercaram o animal, acompanhada do comentário do narrador acerca do êxito do empreendimento.

Observando a reação dos alunos, percebemos que as crianças ouvintes assistiam atentamente e dialogavam sobre as cenas que viam e ouviam da narrativa e torciam para que as baleias conseguissem apanhar a presa. Elas vibravam, batendo palmas e se abraçando, usando expressões como: - *A baleia é esperta!* - *Ela conseguiu!* - *Elas são fortes...* As crianças surdas, entretanto, reagiram inicialmente reclamando do barulho da televisão, colocando as mãos sobre os ouvidos. No momento em que apareceu a cena de sangue na água, os alunos surdos levantaram gritando, colocaram-se em frente à televisão e ficaram apontando. Essa situação fez com que algumas crianças ouvintes gritassem, pedindo-lhes que sentassem. Como não foram atendidas, teve início um pequeno tumulto, em que três crianças ouvintes, que também assistiam ao vídeo e eram de uma outra sala, começaram a empurrá-los, tentando fazê-los sentar à força. Essa situação foi contornada quando a professora interveio, pedindo às crianças surdas que sentassem. Para isso, ela utilizou os sinais de, *por favor e sentar*.

Após o término do documentário, as crianças surdas foram ao encontro da professora. MA utilizou o sinal de *acabou* e emitiu o som *abou, abou*. AS, PA, MA, LU, AL e WHAS gritavam o som *ó, pó* e outros que não pudemos decifrar. Eles mostravam-se agitados. Diante da situação, a professora comentou oralmente: - *Não sei o que deu nesses meninos hoje. Estão inquietos!* De fato, todos os seus alunos surdos e ouvintes, queriam se comunicar com ela. Os surdos pegavam-na, puxavam a sua roupa. AS insistentemente tentava se comunicar, utilizando os sinais de *viajar, papai, ilha, sapato* dentre outros sinais, para nós incompreensíveis. A professora, então, voltou-se para esse aluno e disse oralmente que ele falava coisas que não tinham relação com o documentário. Logo depois, ela pediu aos surdos para sentarem e se dirigiu aos ouvintes, solicitando-lhes que comentassem sobre o documentário.

As crianças ouvintes também demonstravam avidez para falarem, conseguindo estabelecer um diálogo bastante profícuo sobre o que assistiram. Como não participavam da

conversação, as crianças surdas, nesse ínterim, tiraram as meias e os sapatos e começaram a bater os pés no chão, gritando, fazendo muito barulho, percebido pela aluna ouvinte MP, que chamou a atenção da professora, reclamando que os surdos estavam brincando e não estavam participando da aula.

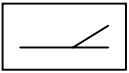
O chamado da aluna ouvinte fez com que a professora olhasse na direção dos surdos. Nesse momento, AS levantou-se e usou os sinais de *três*, *quatro* e *cinco*, o sinal de peixe, entre outros sinais que não conhecíamos. A professora, evidenciando não entender o que era dito por AS, franziu a testa e pediu, em sinais, para que sentasse. AS retornou para junto do grupo das crianças surdas e continuou a bater os pés no chão. Desta vez, as crianças ouvintes também decidiram tirar os sapatos e bater os pés no chão. Diante dessa situação a professora reclamou severamente com os ouvintes, dizendo oralmente que não admitiria aquela brincadeira, pois aquele não era o momento para isso. Ao ser interpelada por uma aluna ouvinte, dizendo que ela permitia que os surdos *bagunçassem* na aula, ela respondeu que relevava o erro dos surdos e que os colegas ouvintes também deveriam relevar. Para com os ouvintes, a professora foi intolerante para com a conduta que ela julgou inapropriada, e continente em relação ao que eles queriam falar.

Em relação aos surdos, ela prosseguiu tolerando a conduta deles, sem repreendê-los ou manifestar qualquer atitude para impedi-los de continuar. A professora não aproveitou esse momento para dialogar com eles em sinais e saber o que entenderam do que assistiram, mostrando-se indiferente ao que eles queriam comunicar. Nessa oportunidade, as crianças surdas ficaram excluídas porque a linguagem oral foi privilegiada, tanto através da narração do vídeo, quanto do comentário feito pelas crianças ouvintes e pela professora. Essa atitude evidencia um tratamento desigual em relação a surdos e ouvintes na questão do predomínio da língua oral sobre a língua de sinais, pois o vídeo foi narrado sem a respectiva tradução em LIBRAS, e as imagens veiculadas no documentário não elucidavam o contexto, de modo que

permitissem aos surdos apreenderem todo o sentido das informações. Em relação à disciplina, a professora, além de não dar atenção aos surdos, permitiu que eles tivessem um comportamento inadequado para o contexto da sala de aula. O mesmo não ocorreu em relação aos ouvintes, pois quando tentaram *brincar fora de hora*, ela os impediu.

O tratamento dado pela professora às crianças surdas é demonstrativo da concepção que toma a surdez como equivalente a uma deficiência. Baseada nessa concepção, a professora *relevava* o que os surdos faziam, não lhes ensinando as regras necessárias para o convívio social e, por outro lado, não atuava como mediadora, oferecendo a essas crianças a oportunidade de assimilarem o saber socialmente construído. Agindo dessa maneira, a professora não favorecia o desempenho escolar das crianças surdas.

Destacaremos uma interessante atividade observada, relacionada à linguagem escrita. Trata-se de uma situação em que a professora convidou as crianças para, com ela, prepararem massa de modelar. Para a realização dessa tarefa, ela mostrou às crianças os ingredientes: farinha de trigo, sal e óleo. Todas quiseram participar, mostrando-se interessadas. Aproximavam-se da professora, que pegava o saco com sal e colocava uma pitada na boca de cada uma, dizendo: - *sal*. Para os surdos, ela sinalizava, falava e também dava o sal para eles provarem. Nessa atividade, os alunos brincavam juntos e todos a ajudavam no preparo da massa. Após essa etapa, eles deveriam colorir e, por último, criar formas.

O aluno AS criou dois peixes e fez o sinal correspondente. Depois foi até o mural da sala, onde tinha um desenho de um peixe, e nos mostrou que fez igual. Sinalizamos para ele que o seu trabalho estava bonito, e pedimos que escrevesse no quadro a palavra *peixe*. AS então, digitou a letra “P”, olhando atentamente para a configuração de sua mão, e, em seguida, escreveu no quadro a representação criada por ele.  A representação que ele fez, aproxima-se da configuração que tem a letra “P” em LIBRAS. Para continuar a escrita da palavra, ele nos pediu ajuda. Atendendo ao seu pedido, digitando letra por letra. AS olhou para

nossa mão e grafou a palavra, usando as letras do alfabeto convencional, resultando na seguinte escrita: —/ eixe.

A representação criada por AL, remete-nos ao *Sign Writing* (escrita em sinais), sistema de escrita visual direta de sinais. Segundo Capovilla et al (2000), *Sign Writing* é um sistema secundário de representação de informação baseado no sistema primário constituído pela língua de sinais. Assim como os sistemas de escrita alfabética representam as propriedades fundamentais das línguas faladas (os fonemas), o sistema da escrita visual direta, *Sign Writing*, representa as propriedades fundamentais das línguas de sinais (quiremas).

Durante as nossas observações, pudemos notar que todas as crianças surdas envolvidas no universo da pesquisa, ao se depararem com a situação da escrita, invariavelmente recorriam ao uso da digitação através do alfabeto dactilológico, para posteriormente grafarem, usando o alfabeto convencional. Isso nos leva a pensar na possibilidade de existir uma especificidade no processo da escrita do surdo, intermediada pela língua de sinais.

No processo de apreensão da realidade, ou seja, na apropriação significativa, a criança surda se vale da imagem, inicialmente reconhecendo-a como uma equivalência do objeto para, em seguida, apropriar-se da imagem a partir de sua ausência. Para que esse processo ocorra, podemos pensar que a criança surda se apropria da imagem, apesar da ausência desta. Citamos como exemplo: Imaginemos um gato. A criança surda captará a imagem do gato e, logo em seguida, a sua ausência. Ela poderá nomeá-lo através de um sinal correspondente, que pode equivar a um movimento do animal ou talvez à sua cor. A criança nomeará o animal partindo dessa característica, destacada de uma série dentre as diversas que o animal porta. Na ausência do animal, a criança surda poderá reinvestir essa lembrança e dela destacar o traço que lhe ficou como marca. A partir desse destaque, a criança irá, sempre que quiser, se referir a esse felino, buscar em seu arquivo mnêmico o traço referido, que necessariamente não será o mesmo traço significativo que uma outra criança também surda elegerá. A criança do nosso exemplo identificará o gato referido, partindo dessa marca visual. Logo, no seu

processo de escrita, na representação gráfica desse animal, ela remeterá a esse significante, marca que elegeu. Esse referencial norteará o seu processo de escrita; essa marca será o próprio referente.. No seu aparelho psíquico, a imagem do objeto, sua nomeação, se dará a partir desse princípio. Para uma inscrição significativa, a criança surda tomará como referência um traço do animal que irá se configurar como uma nomeação. Essa operação é o que, nesta pesquisa, estamos chamando de *consciência visual*.

A análise dos dados desta pesquisa levou-nos a concluir que o predomínio no uso da língua oral na prática pedagógica por nós observada foi determinado por alguns fatores, dentre eles, a orientação contida no *Documento de Apoio a Prática Pedagógica...* (BAHIA, 2000), que define os marcos de aprendizagem, conteúdos, itens de avaliação e orientações didáticas para o Ciclo de Estudos Básicos do Ensino Fundamental da Educação Municipal de Salvador, bem como no documento *A Educação Especial na Classe Regular: Fundamentos para a Prática Educacional na Rede Municipal* (BAHIA, 1999). Estes documentos não orientam os professores para o uso da LIBRAS. Toda orientação no que diz respeito à língua recai sobre a língua Portuguesa na sua modalidade oral e escrita.

Fundamentada na orientação desses instrumentos, a professora tomou como parâmetro para verificar a resposta educativa dos alunos surdos os mesmos indicadores construídos para avaliar os alunos ouvintes. Aspectos relacionados à linguagem oral e escrita foram mensurados com base na língua portuguesa.

Como podemos verificar no diário de classe da professora, no item correspondente ao desempenho dos alunos no 1º e 2º semestres de 2001 (cf. Anexo B), os alunos surdos não atenderam satisfatoriamente a nenhum dos itens mencionados, ou seja, 100% desses alunos não foram capazes, ao longo do ano letivo, de narrar acontecimentos, recontar histórias, fazer apreciações sobre as produções dos colegas e participar de diferentes situações de comunicação oral, ler de forma independente, executar ações a partir da leitura de instruções e identificar as partes de textos.

Em relação à escrita, 80% desses alunos surdos não se mostraram capazes de representar a escrita, ainda que através de desenhos, sinais ou rabiscos, estabelecendo relação entre esta e a fala, como também não evidenciaram possuir algum conhecimento das regras ortográficas no uso funcional da língua portuguesa. Apesar desses resultados, 80% dos alunos surdos foram considerados aptos para cursar a série subsequente, e apenas 20% deveriam manter-se na mesma série.

Essa situação se configura, para nós, como extremamente problemática, tendo em vista que o desempenho insatisfatório das crianças surdas foi denotativo da inadequação da prática pedagógica para o trabalho com esses alunos. As dificuldades se refletiram em todo o trabalho educativo, por falta de adaptação às suas necessidades educativas, bem como pela forma inadequada de avaliá-los.

A preocupação com a prática pedagógica observada leva-nos a refletir sobre as propostas da inclusão do PNEE-surdo. Para essa reflexão, recorreremos a Erenice Carvalho (1998), segundo a qual as dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um *continuum*, que envolvem desde situações leves e transitórias, que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico, até situações mais graves e persistentes, cuja solução exigem o uso de recursos especiais. Atender a esse nível diversificado e gradual de dificuldades pode requerer respostas educacionais que sigam estratégias graduais e progressivas de adaptações do currículo.

Para essa autora, as adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, com base no princípio de individualização do ensino. Consistem na planificação e ação docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, o quê, como e quando avaliar o aluno.

Para que os alunos PNEE possam participar integralmente de um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se, dentre eles: a preparação e a dedicação da equipe educacional como um todo, e dos professores em particular; o apoio adequado e recursos especializados, quando se fizerem necessários; as adaptações curriculares.

Em se tratando do papel do professor no contexto da sala de aula, chamamos a atenção para o foco do nosso estudo que é a relevância da interação estabelecida entre o professor e os alunos e dos alunos entre si. Este aspecto está associado à possibilidade de que seja assegurado às crianças um ambiente educativo em que elas, confiantes, possam estabelecer uma interlocução.

Fundamentadas nesses pressupostos, as adaptações curriculares constituem o meio ideal de atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular, estando, portanto, focalizadas na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas. Estas devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos participem de uma programação comum e, ao mesmo tempo, tenham atendidas as suas necessidades específicas.

O currículo entendido sob essa ótica é um instrumento útil, uma valiosa ferramenta que pode ser modificada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, trazendo como consequência uma melhor adaptação destes ao ambiente escolar. As adaptações curriculares constituem-se medidas necessárias para que o aluno aprenda os conteúdos curriculares de uma maneira efetiva, ajustada às suas condições individuais, de modo a possibilitar que prossiga na sua carreira acadêmica, evitando o seu afastamento da escola ou o seu encaminhamento para uma escola especializada.

Numa abordagem que segue uma tendência que indica a opção por uma preservação da cultura surda, temos os pontos relevantes apontados por Perlin (2000), referentes à prática cultural no currículo da educação dos surdos, respaldada nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial...* (BRASIL, 2001). Estes pontos evidenciam a influência do movimento da comunidade surda e de especialistas a ela ligados.

É recomendada, por esse documento, a presença do educador surdo na sala de aula para garantir o contato com a representação da identidade surda, o que gera uma atitude positiva para com essa identidade. O professor ouvinte deve ter domínio da língua de sinais e ser capacitado para o ensino do português como segunda língua, como também deve ser participante do movimento da comunidade surda. Isto vai garantir a necessária vivência, ou seja, experiência cultural com essa comunidade.

O contato da criança surda com a cultura surda é outro aspecto dessa questão, abordado por Perlin (2000). Para esta autora, o movimento surdo manifestado através de expressões culturais surdas facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes surdos. A autora ressalta ainda que a ênfase em um currículo que valorize a cultura surda não pode ser entendida como uma tentativa de separação entre os surdos e a comunidade ouvinte. Ela chama atenção para o fato de que o conteúdo escolar para os ouvintes é bom para os surdos, inclusive no que concerne às manifestações da cultura ouvinte, permitindo novas oportunidades de aprendizagem e o contato com a língua portuguesa na sua modalidade oral e escrita.

Nesta pesquisa pudemos refletir sobre as possibilidades de ultrapassar os estreitos limites impostos pela escola moldada para os ouvintes e pensar sobre novas possibilidades de educação que permitam a inclusão do surdo e preservem o contato surdo-ouvinte. Entendemos que um currículo que aborde a dimensão cultural, respeitando as diferenças dos sujeitos envolvidos no processo educacional, constitui-se uma importante alternativa para que seja efetiva a proposta da inclusão.

Consideramos também que seja fundamental o preparo do educador para que, no exercício do seu trabalho pedagógico, possa criar oportunidades e mediar relações entre os alunos, possibilitando a ajuda mútua e estabelecendo uma convivência em que as diferenças entre os sujeitos não se constituam em obstáculo para o processo educativo.

Em relação ao processo de avaliação das crianças surdas, queremos ressaltar que, na experiência observada, o critério (referente ao aspecto da língua) utilizado para estimar se o aluno tinha ou não condição de ser promovido para a série subsequente estava relacionado à língua portuguesa na sua modalidade oral e estrita. Desse modo, a LIBRAS não foi contemplada como uma modalidade de comunicação. A possibilidade de se comunicar através do uso dos sinais não foi considerada como um aspecto relevante a ser observado.

Embora o critério de avaliação utilizado só contemplasse aspectos referentes à língua portuguesa, língua que os surdos efetivamente não dominavam, ainda assim, sem um critério adequado para avaliar esses alunos, quatro das seis crianças surdas foram consideradas aptas para cursarem a série subsequente. Este fato revela que o processo da avaliação precisa ser revisto e redefinido, sendo necessária a criação de instrumentos que possibilitem uma real adequação para o propósito de uma avaliação, ou seja, que avalie o desempenho de cada aluno.

Quanto à questão da interação dos surdos com os seus pares educativos surdos e ouvintes, julgamos que os problemas dessa interação decorreram do desconhecimento da língua oral pelos surdos e da língua de sinais pelos ouvintes, que contribuiu para um processo de segregação das crianças surdas. Na experiência observada, os surdos frequentemente se relacionavam com os surdos e os ouvintes com os ouvintes, configurando-se um contexto pedagógico caracterizado pela separação entre as crianças, faltando um trabalho direcionado para o biligüismo.

Para nós, esse problema poderia ter sido superado com a inserção da língua de sinais no currículo, e a utilização de estratégias facilitadoras para a sua transmissão. Caso houvesse

um trabalho voltado para a integração, que realmente acolhesse as diferenças, haveria a estimulação necessária para que os alunos a ultrapassassem as barreiras que se originaram no convívio entre sujeitos com distintas línguas de referência.

Avaliamos, portanto, que deva existir no ambiente escolar um trabalho voltado para a integração/inclusão, que contemple um espaço em que as crianças possam explicitar suas dúvidas e dificuldades no convívio com as diferenças, sem se sentirem receosas de estarem expondo essas dificuldades.

Mais uma vez, ressaltamos a importância do diálogo franco e aberto sobre os impasses que surgem num contexto de interação no espaço escolar, respeitando as diferenças individuais e lingüísticas entre os sujeitos. É também fundamental que o professor possa atuar no contexto educativo, assumindo o papel de mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento, promovendo situações pedagógicas desafiadoras que favoreçam o seu processo de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões trabalhadas nesta pesquisa referem-se à inclusão de crianças surdas em classe regular de ensino, em escola da rede pública. A pesquisa centrou-se na necessidade de refletir criticamente sobre o aspecto relacional, ou seja, o vínculo social construído através da linguagem e suas implicações na interação entre as pessoas envolvidas nesse contexto de educação. A situação da criança surda inserida em sala de aula comum, normalmente um contexto monolíngüe, pode ser pensada a partir da problemática relação da surdez com a língua oral. Pelo fato da criança surda não ser oralizada, seu processo de interação com professores ouvintes fica bastante comprometido, uma vez que essas crianças não dão a resposta educativa esperada e, conseqüentemente, não correspondem ao modelo esperado. Embora um contexto monolíngüe seja o mais freqüente na realidade educacional brasileira, a nossa pretensão nesta pesquisa foi investigar um contexto bilíngüe, no qual a língua portuguesa e a língua de sinais fossem veiculadas.

É importante ressaltar que o contexto observado foi considerado como bilíngüe, em função de a língua de sinais – LIBRAS – e a língua portuguesa serem utilizadas como meio de comunicação naquele espaço escolar. Entretanto, pelo fato de nesse ambiente, tanto a professora quanto as crianças surdas não dominarem a LIBRAS, ele não atendia ao princípio básico da educação bilíngüe, que preconiza a necessidade da presença de um adulto surdo que propicie às crianças surdas a transmissão da cultura surda, como propõe Kozlowski (2000, p. 86-87): “A participação ativa de adultos surdos na educação da criança surda é fundamental. Ele terá a função de transmitir a língua da comunidade surda, a língua de sinais.” No momento

em que estabelece contato com a criança surda, o surdo adulto estará transmitindo toda a base lingüística necessária para a aquisição de outras “línguas”. Acrescenta ainda essa autora:

A linguagem estará, desta forma, garantida. A linguagem aprendida, mas não pode ser ensinada. Portanto, este contato precoce adulto surdo X criança surda, por meio de uma língua de sinais, é que proporcionará o acesso à linguagem. Desta forma, estará também assegurada a identidade e cultura surda, que serão transmitidas naturalmente à criança surda pelo adulto surdo em questão. (KOZLOWSKI, 2000 p. 86-87).

A pesquisa possibilitou a confirmação de que a criança surda, ao ter acesso à LIBRAS e à língua portuguesa, veiculada por indivíduos mais experientes (crianças, jovens, e/ou adultos), terá um ganho significativo no processo de inclusão e construção do conhecimento, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas, visto que o seu processo de desenvolvimento é equivalente ao da criança ouvinte. Essas condições estão relacionadas com as interações sociais e as diversas formas de linguagem utilizadas pelas pessoas que lidam com as crianças surdas. Defendemos que a língua de sinais é a via privilegiada, pela qual a criança surda poderá estabelecer o laço social e, dessa forma, ser exposta à língua de uma dada comunidade, tendo a chance de transformar a linguagem em pensamento.

Verificamos que a falta de uma língua comum entre os sujeitos inseridos no contexto da sala de aula inclusiva ocasionou uma série de situações em que as crianças surdas ficaram à margem do processo pedagógico. Em inúmeras circunstâncias, essas crianças não puderam se integrar e estabelecer uma interlocução com os seus pares educativos e com a professora. Esta, embora conhecesse diversos sinais, não se apropriava da LIBRAS de modo a estabelecer com os surdos uma comunicação efetiva.

Freqüentemente, na sala de aula inclusiva observada, as crianças surdas foram privadas da oportunidade de expressarem seu entendimento ou dúvida quanto ao que estava sendo veiculado no contexto da sala de aula. Essas crianças não eram oralizadas, e os sons

que emitiam não eram entendidos, como também os gestos e sinais, diversas vezes, não eram decifrados pelos colegas ouvintes e nem pela professora. Tal situação provocava nessas crianças surdas, inúmeras vezes, reações que evidenciavam desestímulo e receio de insistirem na tentativa de comunicação. Essa atitude era manifestada através de expressões fisionômicas de desapontamento (ficavam desconcertadas, sérias e tristonhas) e corporais como recuo, desvio do olhar, busca de outra ocupação nos momentos destinados à interlocução.

Na nossa avaliação, tal situação se configurava como um problema, reforçado pela ausência de um intérprete ou adulto surdo, fluente em língua de sinais, que garantisse às crianças o domínio da LIBRAS e, conseqüentemente, favorecesse o processo de comunicação. Como já mencionamos anteriormente, o contexto por nós observado não foi favorável à inclusão/integração do surdo.

Concluimos que há necessidade da presença de um adulto surdo e/ou adulto intérprete no contexto da sala de aula inclusiva, bem como de preparo do professor ouvinte, que deve passar por constantes reavaliações de sua prática pedagógica, onde tenha oportunidade de falar de sua experiência. Tais reavaliações devem estar fundamentadas em princípios que apontem para o compromisso de educar, transmitindo valores que estimulem as crianças ouvintes e surdas a colaborarem entre si e aceitarem as diferenças. O compromisso com a educação poderá proporcionar situações em que as crianças surdas sintam-se confiantes em se expressar, em manifestar as suas dúvidas porque acreditam que estão inseridas num contexto propício para o seu desenvolvimento e que podem arriscar novos saltos, pois serão amparadas por aqueles que assumem este compromisso. Isso é importante porque o professor representa o Outro da demanda na relação de ensino-aprendizagem; ele pode suscitar na criança o desejo de saber.

Verificamos que o sócio-interacionismo oferece uma importante contribuição para se pensar a prática pedagógica na educação do surdo, uma vez que nessa abordagem teórica a

língua de sinais é reconhecida como uma língua de referência para as pessoas surdas. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal postulado por essa teoria oferece novas perspectivas sobre as funções mentais e também a concepção do professor como mediador na construção das funções psicológicas superiores, promovendo interações significativas e propiciando uma maior relação entre as crianças, ajudando-as na resolução de tarefas escolares, estimulando-as e incentivando-as a se ajudarem mutuamente. Essa mediação possibilita a superação das dificuldades apresentadas por elas no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais.

Segundo essa abordagem, grande parte das dificuldades encontradas pelos professores na prática com as crianças surdas pode ser atribuída à desinformação a respeito do trabalho com esses alunos, que têm uma forma particular de inserção na realidade social, por se apropriar de um código de comunicação viso-motora, a língua de sinais.

Queremos ressaltar que a problemática da educação da criança surda passa, necessariamente, por questões diretamente articuladas com a necessidade da participação do educador surdo, de tal modo que possibilite uma ação capaz de, efetivamente, propiciar às crianças que estão sob a sua responsabilidade condições de inserção social e desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

A experiência de inserção desses alunos em classes regulares de ensino implica o reconhecimento da língua de sinais como uma língua verdadeiramente capaz de oferecer aos seus usuários condições de interlocução com os seus pares educativos e com os professores. Do mesmo modo, oportuniza o contato com a língua majoritária na modalidade oral e escrita e oferece à criança ouvinte a possibilidade de aprender uma outra língua e vivenciar situações novas de convivência com a diferença. Tal experiência é enriquecedora para essas crianças, pois possibilita maior abertura para lidar com a sua própria diferença e, principalmente, perceber que diferença não é sinônimo de patologia ou de desigualdade, mas implica na

manifestação da particularidade, ou seja, da subjetividade de cada um. Segundo Bastos (2002, p. 98-99):

[...] as interações entre surdos e ouvintes são potencializadas na classe regular. Um contexto educativo único para os dois grupos imprime necessidade de interação e essa interação, por sua vez, cria processos de mediação que favorecem níveis significativos de intercâmbio [...] as interações poderiam ser mais significativas se os professores buscassem organizar didaticamente a classe, de modo que houvesse equivalência entre o número de alunos surdos e ouvintes nos grupos; também se fossem desenvolvidas dinâmicas voltadas para a difusão da língua de sinais para os alunos ouvintes, assim como outras que despertassem no aluno surdo o interesse pela língua portuguesa.

Partindo dessa concepção, que aceita o particular de cada sujeito, o surdo poderá ser visto como alguém que é diferente e que demarca a sua diferença a partir do uso de uma língua de sinais. Deste modo, as políticas educacionais deverão considerar o que está escrito nos textos oficiais que norteiam a prática da educação pública brasileira, e levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações da prática educacional, devendo ser também considerada a importância da LIBRAS como meio de comunicação nas classes regulares de ensino que tenham surdos inseridos.

Compreendemos que a adoção do modelo de educação proposto pela LDB (BRASIL, 1996), impõe uma mudança em relação à *práxis* ainda vigente que, antes de considerar a criança surda no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento segue com a concepção de *déficit* orgânico. A falta da audição ganha primazia, e os educandos surdos são inseridos na categoria daqueles que não aprendem porque não ouvem. Segundo Bueno (1993), as possíveis dificuldades cognitivas experimentadas pelos surdos estão relacionadas à questão da linguagem. Para esse autor, uma vez supridos esses problemas específicos da linguagem, o processo de escolarização do surdo tende a ocorrer com maior possibilidade de êxito.

Vale mencionar que a escola pesquisada não adotava uma linha teórica e metodológica que orientasse a prática pedagógica da professora em relação às necessidades educativas das

crianças surdas. É também importante ressaltar, que a sala de aula inclusiva foi criada a partir da recomendação da Secretaria Municipal de Educação, para que fossem extintas as classes especiais para surdos. Uma vez atendida essa recomendação, os alunos surdos foram mantidos e os alunos ouvintes foram inseridos nos grupos anteriormente constituídos, superando o número de surdos.

Na nossa avaliação, essa situação configurou-se numa resolução problemática, uma vez que foi criada uma classe inclusiva, sem a devida orientação e preparo da professora. Conseqüentemente, isso trouxe efeitos negativos para o manejo da classe. A prática pedagógica adotada pela professora visava atender às necessidades da maioria dos alunos, que eram ouvintes, utilizando estratégias e recursos que efetivamente motivaram e propiciaram o adequado desempenho dessas crianças. Entretanto, o mesmo não ocorreu com os alunos surdos. O comprometimento do desempenho escolar desses alunos ficou evidenciado não apenas na comunicação oral, como também em relação ao processo de aprendizagem da língua escrita. Destacamos a relevância dessa aprendizagem, uma vez que grande parte do saber socialmente construído pela humanidade se apresenta através dessa forma de expressão. Os surdos também não foram beneficiados, tendo em vista que a professora não lançava para eles desafios pedagógicos que os convocasse à resolução de problemas. Em diversas situações, enquanto os ouvintes cumpriam as atividades propostas pela professora, os surdos brincavam, sem que fossem convocados para participar da dinâmica da sala de aula.

Em diversas situações, a professora não tentou se comunicar com as crianças surdas através da língua de sinais. Em geral, ela utilizava a língua oral para a transmissão do conhecimento e para dar orientações pedagógicas e isso trouxe efeitos negativos para o relacionamento professor/aluno surdo e, conseqüentemente, interferiu no desempenho acadêmico dessas crianças.

Consideramos que essa questão subjetiva não estava somente associada a uma defasagem na sua formação acadêmica enquanto oportunidade de leituras e estudos sobre a

surdez. Apontava também para a sua concepção sobre a surdez, que era entendida como equivalente a uma deficiência e daí decorria a dificuldade de aprendizagem dos seus alunos surdos. Entretanto, na prática, essa fala se convertia em ações que segregavam os surdos, pois privavam essas crianças de experimentarem situações de desafios educativos, antecipando, deste modo, o fracasso escolar.

Quanto à integração entre surdos e ouvintes, a falta de uma língua comum trouxe conseqüências que dificultaram a interação dessas crianças. Problema que poderia não ter existido se todos os alunos tivessem a condição de aprenderem e lidarem com esta nova forma de expressão: a língua de sinais. Esta, de acordo com Fernandez-Viader (1996, p. 19, tradução nossa):

A língua de sinais também deve ser considerada como conteúdo de estudo para as crianças, quer dizer, como outra disciplina curricular. Esta consideração concede a língua de sinais a posição de prestígio, e contribui para que os alunos progridam na competência da Língua de Sinais. Também facilita o acesso na análise comparativa entre esta língua e as outras de uma determinada comunidade. É uma via de acesso a compreensão da modalidade, da característica e da estrutura das restantes línguas e também da escrita³.

Concordamos com a viabilidade do modelo sucessivo de educação bilingüe defendido por essa autora, que considera a língua de sinais L1 (primeira língua) e a língua majoritária na modalidade escrita L2 (segunda língua), tendo em vista o fato de que nem toda pessoa surda consegue ser oralizada por vários motivos. Não obstante, o domínio da língua de sinais viabiliza a aprendizagem da língua escrita e, deste modo, o sujeito surdo pode ascender ao conhecimento socialmente construído.

³ “[...] la lengua de signos también debe de ser considerada como contenido de estudio para los niños, es decir, como otra área curricular. Esta consideración le concede a la L. S el status de lengua de prestigio, y contribuye a que los alumnos progresen en competencia de L.S. también les facilita el acceso al análisis comparativo entre esta L de S. Y las restantes lenguas de la comunidad. Es una via de acceso y la estructura de las restantes lenguas y también de la escritura.” (FERNANDEZ-VIANA, 1996, p. 19).

Para Fernandes (2000), saber propiciar a aquisição da língua de sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos, é o primeiro grande e indispensável passo para a verdadeira educação desse indivíduo. Depois, começarão a ter sentido os discursos de “Escola Inclusiva”, entendendo-se a inclusão, antes de qualquer coisa, como a oferta de condições para que o indivíduo sinta-se, ele mesmo, incluído no domínio do mundo que o cerca. Só depois desta premissa pode caber outra razão de cunho político e/ou sócio cultural.

A partir dos dados coletados e analisados nesta pesquisa, consideramos que a experiência de inserir crianças surdas em classes regulares de ensino poderá tornar-se um empreendimento bem sucedido, caso seja dada a essas crianças a possibilidade de acesso à língua de sinais, numa condição educativa propícia para o aprendizado, desenvolvimento e acesso aos conteúdos curriculares importantes para a sua formação.

Esta experiência de pesquisa nos indica que é possível a realização de um trabalho educativo bem sucedido com crianças surdas incluídas, se forem dadas a essas crianças condições propícias para a sua efetiva inclusão/integração e se a elas forem garantidas as oportunidades de se expressarem sem que tenham que se calar por não dominarem a língua oral.

No que diz respeito à criança surda, as dificuldades cognitivas por ela encontradas estão relacionadas à problemática da linguagem. Os problemas surgem quando não lhe é garantido o uso da língua de sinais para o acesso ao conhecimento, pois a surdez em si não acarreta qualquer déficit cognitivo; a questão está relacionada ao significado social da surdez. É a partir do significado e do entendimento que as pessoas do meio social em que a criança surda está inserida tenham sobre surdez que possibilitará o seu melhor desempenho acadêmico.

Queremos mais uma vez ressaltar que o desenvolvimento desta pesquisa permitiu-nos concluir que a necessidade da preparação do professor para desenvolver uma prática voltada para a diversidade é inquestionável. Essa preparação passa, necessariamente, pela oportunidade

de discussão sobre a sua práxis pedagógica, que deverá ser feita numa interlocução com profissionais mais experientes. É de fundamental importância que o sistema público de ensino propicie aos professores oportunidades de participar de mesas redondas, debates, estudos de caso e outras situações que favoreçam o encontro de profissionais da educação para dialogarem sobre as suas experiências.

A leitura psicanalítica permite-nos propor que a formação do professor envolve aspectos que extrapolam a estrutura curricular. O sistema de ensino deve estar aberto para proporcionar ao professor um ambiente que o estimule a falar sobre a sua prática com os seus colegas e coordenadores, numa atitude de exposição da sua subjetividade e abrir as questões que se configuram como obstáculos para essa prática. Dessa maneira, acreditamos que, sendo estimulado a reavaliar a sua ação, ao colocar-se à prova junto aos seus pares, o professor poderá se implicar em relação à atitude adotada frente aos seus alunos e, assim, garantir a oportunidade de reconstrução do seu fazer pedagógico. Essa mudança de atitude é indispensável para que ele possa lidar com as diferentes situações que o contexto educativo proporciona.

Ressaltamos também, como já referimos anteriormente, a necessidade de que seja estabelecido no currículo escolar a Língua Brasileira de Sinais, como uma disciplina efetiva, sendo essa língua ensinada por professores capacitados.

Sugerimos que o sistema de ensino crie alternativas de trabalho pedagógico enquanto metodologia que efetivamente motive o aluno, incentivando-o a adquirir o domínio dessa língua, como também sinta prazer em aprendê-la. Deste modo, chamamos a atenção para o fato de que, para que a transmissão da LIBRAS ocorra de uma maneira prazerosa, faz-se necessária a utilização de recursos como o uso dos sinais com apresentação de objetos concretos e respectivos desenhos (quando for possível a correspondência). Além do desenho, outros recursos imagéticos, como a pintura, ganham destaque no processo de aprendizagem

da criança surda, tendo em vista que o seu acesso à realidade simbólica ocorre principalmente a partir de experiências visuais.

O recurso da representação gráfica concomitante ao uso dos sinais favorece às crianças a evocação do objeto que esteja sendo referido no contexto da sala de aula. Propomos que essa representação se concretize através do desenho, por compreendermos que, à medida que seja capaz de visualizar a representação gráfica do objeto através do desenho, a criança poderá associar essa representação com o objeto enquanto ausente, fazendo e expressando a sua própria representação. Entendemos que a utilização do desenho, da representação gráfica do objeto enquanto ausente, colabora para o processo de simbolização da criança surda, possibilitando-lhe reconhecer a menção feita ao objeto ausente, através da configuração das mãos (sinais). Esses sinais devem ser introduzidos num contexto em que as crianças, tanto ouvintes quanto surdas, reconheçam a equivalência ou pertinência de seu uso, a fim de que possa haver uma interlocução entre ouvinte e surdo em um contexto em que ambos conheçam e se expressem, de modo a ocorrer, efetivamente, uma comunicação. Salientamos que a LIBRAS não se baseia na iconicidade; os sinais em LIBRAS não possuem necessariamente uma semelhança com o objeto real, referido.

As propostas que apresentamos destinam-se às classes iniciais, nas quais, em geral, as crianças surdas freqüentemente não apresentam uma riqueza vocabular, uma vez que não estão alfabetizadas. Os alunos surdos que já se encontram nas séries escolares mais adiantadas e dominam a linguagem escrita certamente se beneficiam dos recursos imagéticos. Queremos ressaltar, entretanto, que situações que envolvam leitura e escrita devam ter prevalência no contexto educativo, considerando que a aquisição da linguagem escrita certamente significa uma grande conquista que possibilita ao surdo uma comunicação com um universo mais amplo de pessoas e maior acesso ao conhecimento.

Frisamos, no entanto, que temos ciência de que essa sugestão não esgota a possibilidade nem a riqueza de outros meios, como por exemplo, a utilização de recursos da

multimídia. Porém, tendo em vista as reais condições das escolas públicas, em que, na maioria dos casos, os professores dispõem de poucos recursos, acreditamos que a utilização de material concreto e do desenho articulado à língua de sinais poderá proporcionar às crianças condições que auxiliem o processo de simbolização.

Respaldadas nessas concepções teóricas e na pesquisa realizada, deduzimos que a criança surda será beneficiada no seu processo educativo se lhe for assegurada a condição lingüística. Para isso, é necessário que essa criança se desenvolva num ambiente escolar que lhe propicie a oportunidade, assim como às crianças ouvintes, o livre acesso à sua língua natural, podendo brincar com a língua e inventar palavras.

Cabe ao sistema educacional oferecer às crianças surdas o acesso, o mais precocemente possível, a partir da educação infantil, a um ambiente escolar bilingüe, que respeite a diferença lingüística e ofereça o contato com pessoas usuárias e falantes não só da língua portuguesa, como também da LIBRAS.

Queremos ainda expressar o nosso sentimento frente ao desenvolvimento e conclusão deste estudo. Estamos cientes que esta pesquisa não esgota as possibilidades de leituras, análises e contribuições que esta realidade propicia àqueles que a ela dirijam o seu olhar inquiridor. As questões levantadas pelas análises realizadas a partir deste estudo podem e devem ser aprofundadas e ampliadas, tendo em vista as múltiplas abordagens possíveis e as variadas categorias que dela podem emergir. Entretanto, considerando os objetivos propostos, reafirmamos a importância da educação bilingüe nas salas de aula inclusivas, nas quais a LIBRAS se constitui em instrumento indispensável para proporcionar à criança surda e à ouvinte o acesso à riqueza da convivência com a diferença, e, deste modo, garantir a integração e inclusão do surdo, como também possibilitar ao surdo o acesso à comunicação e ao conhecimento, proporcionando um ganho significativo para a sua constituição enquanto sujeito social e conseqüente inserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **A educação especial na classe regular: fundamentos para a prática educacional na rede Municipal.** Salvador, 1999. (Educação dever de todos).

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Documento de apoio à prática pedagógica: ciclo de estudos básicos, CEB: marcos de aprendizagem, conteúdos, orientações didáticas.** Salvador, 2000. (Educação dever de todos)

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Da classe especial à classe regular: um estudo da dinâmica interativa entre surdos e ouvintes.** 2002. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Feira de Santana, Bahia em convênio com o Centro de Referência Latino Americano de la Educacion Especial, Havana, Cuba.

BASTOS, Thereza. A psicanálise na instituição educacional. **Agente** – Revista de Psicanálise, Psicanálise e Saúde Mental – 1899-1999 cem anos de sonhos, Salvador, ano VII, n. 12, p. 60-62, 1999a.

_____. **Laboratório de investigação: educação de crianças surdas – O estigma tatua o corpo.** Documento de Trabalho n. 1, para a Jornada do dia 25 de abril de 1999. Belo Horizonte: CIEN, 1999b. p.137-138.

BERGÉS, Jean; BALBO, Gabriel. **A criança e a psicanálise.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro.** Brasília, 1995.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2000.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos surdos.** Brasília: 1997. v.2 (Atualidades Pedagógicas; 4)

BRASIL. Ministério da Educação. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino.** Brasília, 1998. v.1

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais.** Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, 2001. 79 p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/Diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2002

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: 2002. Disponível em: <<http://wwwt.senado.gov.br>> Acesso em: 15 abr. 2000

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdo**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 13, n. 60, p. 25-36, out./dez, 1993.

_____. Diversidade, deficiência e educação. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 3-12, 1999.

CAPOVILLA, Fernando et al. SignWriting: implicações psicológicas e sociológicas de uma escrita visual direta de sinais e de seus usos na educação do surdo. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 13, p.25-36, 2000.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. **Adaptações curriculares**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira; Universidade Estadual da Bahia, 1998. Apostila do Curso de Especialização em Educação Especial, Disciplina: Currículo Adaptado para Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA. **Programa de estimulação precoce: projeto de trabalho**. Salvador, 1998.

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS SOBRE EL NIÑO. Psicanálises y pedagogia. In: JORNADA DEL CIEN. Detrás de las Normas el Detalle, 2000, Buenos Ayres. **Atas...** Buenos Aires, 2000. p. 9-12

CICCONE, Maria Marta Ferreira C. **Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

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

CORREA, Jordelina Montalvão. Método áudio + visual de linguagem oral para crianças com perda auditiva e necessidade atual do surdo oralizado. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Anais do Seminário**. Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000. p. 139-143

CRUZ, Maria Cristina. **Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial**. 1992. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca, Espanha, 1994.

ECHÊITA, Geraldo; MARTIN, Elena. Interação social e aprendizagem. In: COLL, César; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, Cap.3:

FERNANDES, Eulália. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n.13, p.48-51, 2000.

_____. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDEZ-VIADER, Maria del Pilar. Interés de la educación bilingüe para los niños sordos. **Fiapas**, Madrid, n. 49, p. 16-21, mar./abr.1996.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FONSECA, Vitor da. **Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: alguns dados de caracterização e de intervenção**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000.

FREUD, Sigmund. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Delta, 1958.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Obras completas de Sigmund Freud)

GÓES, Maria C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados. 1995.

_____. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Louise, 2000.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição**. São Paulo: Plexus, 1997.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1939.

KOZLOWSKI, Lorena. A proposta bilíngüe da educação do surdo. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 10, p.47-53, 1998.

_____. O modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo. SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Anais... Surdez: Desafios para o Próximo Milênio**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000a. p. 47-52

_____. A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Fonologia, surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000b.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. p. 15- 26

LABORIT, Emanuelle. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. **Escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 238-324.

_____. Conferência em Genebra sobre o sintoma. **Opção Lacaniana**: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise, São Paulo, Eólia, n. 23, p. 6-16, 1998a.

_____. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O interprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: _____; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000a. Cap.4: p. 51-84.

_____. (Org.). **Fonologia, surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000b.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou. 1970.

LUBISCO, Nídia M.L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar: eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, José da Silva. Educação inclusiva: uma escola para todos. In: SEMINÁRIO DO INES, 5, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000. p.25-28.

MELO, Augusto Pinho; MORENO, Cláudia et al. **A criança deficiente auditiva**: situação educativa em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A linguagem e o pensamento na elaboração conceitual. **Ágere**: Revista de Educação e Cultura, Salvador, Faculdade de Educação, UFBA, v. 1, n. 1, p. 147-166, jan./jun. 1999.

_____. A educação especial no marco do currículo escolar. **Noesis**: Revista Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura, Salvador, Faculdade de Educação, UFBA, v. 1, n. 1, p.63-78, jan./dez. 2000.

MOURA, Maria Cecília de. A língua de sinais na educação da criança surda. In: _____; LODI, Ana Cláudia B.; PEREIRA, Maria Cristina da C. (Ed.). **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

_____. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEWMAN, Lilia Brun. Diferentes modelos de programas educacionais bilíngües em Nova Iorque. **Espaço**: Informativo Técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 14, p. 63-64, 2000.

NORONHA, Maria Helena de; RODRIGUES, Maria Helena. **O deficiente da audição e a educação especial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

PERLIN, Gladis. Identidade surdos e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglio Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 2: p. 23-28.

_____. Identidades surdas e inclusão. In: SEMINÁRIO DO INES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais... Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e Inclusão**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998. p. 112-123.

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

RABELO, Annete Scotti. **O processo da construção do discurso escrito em surdos**. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, 1997. Edição Comemorativa 140 anos.

RUSSO, Ieda C. Pacheco; SANTOS, Teresa M. Momensohn. **Audiologia infantil**. São Paulo: Cortez, 1989.

RUSSO, Luiza Angélica Barata. **Algumas contribuições do sócio-interacionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na educação especial**. 1994. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Jerusa Fumagalli de et al. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. **Pró-fono: Revista de Atualização Científica**, v. 11, n. 2, p. 68- 76, 1999.

SÁNCHEZ, Carlos. Entrevista . **Nova Escola**, São Paulo, v. 8, set. 1993.

_____. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2. p. 35-46

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais... Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Anais... Surdez: desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2000.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais do seminário**. Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998a.

_____. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística**: Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

_____; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo o escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo : Lovise, 2000. Cap.1: p. 11-22.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação de surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança, SP: EDUSF, 1999.

STROBEL, Karin Lílian; DIAS, Sylvania Maia S. **Surdez: abordagem geral**. Rio de Janeiro: Federação Nacional de Educação de Surdos, 1995.

SUBSÍDIOS para a inclusão das crianças e adolescentes deficientes auditivos em classes regulares no Estado da Bahia: projeto executivo. Salvador: Universidade do Estado da Bahia: Instituto Anísio Teixeira, 1998. Curso de Especialização em Educação Especial, Área de Deficiência Auditiva, Disciplina Orientação Metodológica.

THOMAS, Henry. **Vida de mulheres célebres**. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1959.

VENTEO, Esther Pertusa. La lengua escrita em el niño sordo y estrategias de la maestra. **Farol del Silencio**, Espanha, n. 193, p. 42-47, mar./abr. 2003.

VERAS, Viviane. A criação do sujeito na textura dos gestos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 1998, Rio de Janeiro. **Anais do seminário**. Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998. p. 18 -26

VICENTE, Sônia. A fobia, o pai e o sintoma. **Revista Carrossel**. A criança-sintoma, Salvador, Escola Brasileira de Psicanálise, v. 1, n. 1, p. 81-88, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. (Fundamentos de defectologia. Aprendizagem, v.5).

_____. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. _____. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXOS

ANEXO A

CICLO DE ESTUDOS BÁSICOS: MARCOS DE APRENDIZAGEM, CONTEÚDOS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O 2º ANO DE ESCOLARIZAÇÃO

Língua Oral

- Expressa com clareza fazendo-se compreender, obedecendo a uma seqüência lógica de pensamento.
- Demonstra atitude de ouvinte atento, sendo capaz de compreender e recontar o que ouviu, preservando o sentido do texto ouvido e mantendo uma seqüência lógica.
- Consegue argumentar em defesa de suas idéias, enunciando as razões, levantando suas próprias questões, em diferentes contextos sociais.

Leitura

- Lê, atribuindo sentido, apoiando-se em diferentes estratégias, decifração, antecipação e inferência.
- Lê, utilizando formas variadas de leitura.
- Lê, apoiando-se em diferentes suportes textuais, identificando suas diferenças, considerando o destinatário e a finalidade.

Linguagem Escrita

- Produz textos que se possa compreender, utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupações com as convenções ortográficas, mantendo a seqüência lógica, a coerência, utilizando elementos coesivos.
- Revisa os próprios textos, objetivando aprimora-lo e dar-lhe melhor qualidade.

CONTEÚDOS – LÍNGUA PORTUGUESA	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS
<p>Linguagem Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências, sentimentos e relatar mais vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. - Uso da leitura como prática complementar ao trabalho da escrita, pelo prazer de ler, para informar-se, etc. - Leitura diária, utilizando-se de um dos tipos, como: virtual (leitura apoiada em imagens e na memorização, para alunos que estão iniciando o processo de letramento, individual, em grupo, duplas silenciosa, em voz alta, etc. <p>Linguagem Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - A utilização da escrita neste período se caracteriza pela aproximação entre a intenção de dizer o que efetivamente se escreve e a intenção de quem lê. <p>Produção de Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acesso à diversidade de textos escritos, testemunhando a utilização da escrita em diferentes portadores como: jornais, revistas, convites, etc. para apoiado no modelo aproxima-se e/ou apropriar-se sistematizando textos de estruturas simples e criando o seu próprio texto. - Textos de estrutura simplista, parlandas, convites, avisos, cartazes, bilhetes, historietas, trava-línguas, adivinhas. <p>Análise Lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para atividades com alunos que já construíram a base alfabética. - Trabalhar as questões tradicionais da gramática, tais como: (re) construção de algumas regras, classificando “erros” das produções escritas, construindo regras para o emprego das palavras (nomes, qualidades, ações, determinantes, pronomes, etc.) bem como as questões mais amplas: propósito de texto (coesão, coerência), adequação aos objetivos pretendidos, análise de recursos expressivos, organização e inclusão de informações, observação de regularidades (ortográficas ou gramaticais), identificação de marcas de oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - A linguagem oral deverá ser trabalhada em diversas situações como: em grupo, envolvendo atividades de planejamento e realização de jogos, brincadeiras, definindo temas, tomando decisões sobre encaminhamentos e divisões de tarefas, apresentação de resultados. - Declamação de poemas, quadrinhas, parlandas, etc. - Narração de recados, de acontecimentos e fatos. - Simulação de programas de rádio e televisão. - Reconto de histórias, de filmes e peças teatrais. - Estimular os alunos a organizarem apresentações em eventos promovidos pela escola como: culminância de um período de trabalho, dias festivos, etc. - Leitura de mensagens aos pais, mães, mestres, etc. - Na sala de aula, leitura de resultados de pesquisa do grupo, de histórias infantis, das produções próprias. - Organizar os correios da escola, estimulando a leitura e a escrita de bilhetes, recados, mensagens, cartas, etc. <p>- O trabalho de produção de textos com finalidade de tornar o aluno capaz de redigir textos coerentes, coesos e eficazes. Produção de textos a partir de temas significativos, leituras, pesquisas em jornais, revistas: criação de paródias, reescrita de contos conhecidos, adaptação e transformação de histórias (fazer a transgressão, por exemplo Chapeuzinho Vermelho no século XXI).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a análise lingüística com objetivo de melhorar a capacidade do aluno na compreensão do texto e expressão em situações de comunicação escrita e oral. - para cada aula prática de análise lingüística o professor deverá selecionar um a dois problemas lingüísticos. - Chamar a atenção para os aspectos sistemáticos da língua e não para a compreensão do fenômeno lingüístico em estudo. - Reler textos produzidos, fazendo modificações frente às regras construídas, confrontando hipóteses ortográficas e de ordem gramatical como acentuação, pontuação, etc.

Fonte: Salvador (BA) Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Documento de apoio à práticas pedagógicas: Ciclo de estudos básicos, CEB: marcos da aprendizagem, conteúdos, orientações didáticas. Salvador, 2000 (Educação de todos).

ANEXO B

INDICADORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O ALUNO É CAPAZ DE:	ALUNOS SURDOS						ALUNOS OUVINTES					
	1º SEMESTRE - %			2º SEMESTRE - %			1º SEMESTRE - %			2º SEMESTRE - %		
	S	AN	AV	S	AN	AV	S	AN	AV	S	AN	AV
Língua Portuguesa - Linguagem Oral:												
- Narrar um acontecimento, deixando claro onde, quando, como e o que aconteceu.		100			100		62,5	25	12,5	80	10	10
- Recontar histórias acontecimentos, notícias ou textos lidos em voz alta.		100			100		37,5	25	37,5	80	10	10
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar.		100			100		50	25	25	60	20	20
- Fazer apreciações de modo sensível sobre produções de colegas e artistas (olhar, observar, opinar, discutir nas diversas linguagens).		100			100		-	75	25	10	40	50
Leitura:												
- Ler, de forma independente, textos cujo conteúdo e estrutura lhe são familiares.		100			100		-	75	25	40	40	20
- Executar ações solicitadas a partir da leitura de instruções.		100			100		25					-
- Identificar as partes do texto (título, parágrafos, início, meio e fim).		100			100		-	2,5	2,5	0	0	
								5	5	0	0	0
Escrita:												
- Representar a escrita, ainda que com desenhos, sinais ou rabiscos, sem fazer relação entre a fala e a escrita.	80	20		80	20		37,5	62	-	20	-	-
- Perceber a relação entre a fala e a escrita, utilizando uma letra para cada unidade sonora (sílabas).		100			100		25	62,5	12,5	60	10	30
- Escrever palavras, utilizando às vezes uma, outras vezes todas as letras, para representar cada unidade sonora.		100			100		37	62,5	-	60	-	40
- Escrever de forma que se possa ler, ainda que não ortograficamente, utilizando o sistema alfabético de escrita.		100			100		25	37,5	37,5	80	10	10
- Utilizar recursos próprios do texto escrito: maiúsculo, inicial, ponto final, parágrafo e título.		100			100		-	75	25	10	60	30
- Utilizar a reescrita de textos sem perder de vista as idéias originais do aluno.		100			100		-	100	-	-	80	20
- Demonstrar possuir algum conhecimento das regras ortográficas, no uso funcional da língua portuguesa.		100			100			75	25	20	70	10

Legenda: S = Sim AN = Ainda Não AV = Algumas Vezes

Fonte: Diário de Classe da Professora, 2001

ANEXO C

PARECERES DESCRITIVOS: REGISTROS DO DESEMPENHO DO(a) ALUNO(a) NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ALUNOS		SURDOS	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - (AS) o aluno brincou muito sem dar atenção às atividades. - Escreveu apenas o 1º nome claramente executou uma tarefa completa. - Mesmo reconhecendo letras e números, só faz quando quer. - Encontra-se no nível pré-silábico. - (AL) participa bem em todas as atividades demonstrando interesse em aprender. - É bem integrada com todos os colegas surdos e ouvintes. - Identifica todo o alfabeto e números. Sendo capaz de grafá-los. - Copia com rapidez e segurança. - Faz reconto de histórias em sinais. 	<ul style="list-style-type: none"> - (AS) o aluno não demonstrou maior desenvolvimento. - Só escreve o primeiro nome. - Reconhece e identifica letra e números. - Faz relação entre número e quantidade. - Faz ditado de palavras quando são digitadas em sinais. - (AL) avançou muito na escrita. - Aprendeu a escrever o nome completo sem o auxílio da ficha. - Continua interessada e participativa. - Representa a escrita com letras aleatórias ou desenhos. - Identifica e faz a seqüência de números até 10, relacionando o numeral a quantidade correspondente. - Encontra-se no nível pré-silábico. 	<p>Tornou-se capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrar acontecimentos e fazer reconto de histórias (YU) (MT) (RO) (WEL) (HIL) (TI) (JÚ). - Participar de situações que envolvem comunicação oral (YU) (MT) (HIL) (TI) (JU). - Ler textos e outros informes (YU). - Escrever palavras, formar frases e produzir textos de forma compreensível (YU0) (ELI) (JÚ). - Compreender o significado do número natural (YU) (HIL) (ELI). - Fazer leitura e representação de seqüência numérica (YU) (HIL) (ELI) (TI) (JÚ). - Realizar operações de soma e subtração sem reserva (YU). - Ler texto e interpretar de forma razoável (MT) (HIL). - Formular frases e produzir pequenos textos e maneira que se possa entender (MT) (HIL). - Fazer leitura e escrita de números até 100 (MT). - Resolver operações simples envolvendo adição e subtração (MT) (ELI) (TI). 	<p>Tornou-se capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrar e fazer reconto de histórias e fatos com maior clareza (YU) (MT) (RO) (ELI). - Fazer leitura de qualquer texto com desembaraço e segurança (YU) (HIL). - Produzir texto de forma independente e com bastante coerência (YU) (HIL). - Resolver operações e problemas envolvendo subtração e adição (YU) (MT) (IN) (HIL) (ELI). - Escrever a seqüência numérica em escala ascendente e descendente (YU) (MT) (RO). - Escrever a seqüência numérica alternadamente a partir de qualquer número (MT) (YU). - Realizar leitura com mais independência (MT) (IN) (ELI). - Escrever de forma mais corrente suas produções e reproduções (MT) (IN) (ELI). - Fazer leitura e registro de seqüência numérica além de 100 (MT). - Resolver situação problema e cálculo mental (MT) (IN) (ELI).

ANEXO C

PARECERES DESCRITIVOS: REGISTROS DO DESEMPENHO DO(a) ALUNO(a) NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ALUNOS		OUVINTES	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - (LU) foi capaz de reconhecer as letras do seu próprio nome e reproduzi-las à sua maneira. - Preciso do modelo para a escrita do nome. - Não identificou numerais, nem conseguiu distingui-los das letras. - (MA) foi capaz de reconhecer todo o alfabeto. - Conseguiu escrever palavras ditadas pela professora com o auxílio dos sinais - Identificou os números relacionando-os às quantidades correspondentes. - Participou de atividades que envolveram movimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - (LU) foi capaz de escrever o nome mas, ainda, necessitando do modelo para colocar as letras na ordem correta. - Já conhece o alfabeto dactilológico, porém, demonstra dificuldade na escrita das letras. - (MA) demonstrou um avanço significativo em relação à etapa anterior. - Demonstra prazer e compreensão nas artes e dramatizações (MA). - O aproveitamento não foi melhor porque brincou e conversou (em sinais) levando quase toda manhã para terminar uma atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - (IN) frequentar as aulas assiduamente e pontualmente. - Realizar atividades com mais atenção. - Evoluiu na escrita atingindo o estágio silábico quase alfabético. - Atingiu na escrita atingindo o estágio silábico quase alfabético. - (WE) atingiu o estágio silábico. - (IN) Ler algumas palavras. - Escrever a seqüência numérica nas ordens crescente e decrescente. - (WEL) (TI) Representar a escrita usando uma letra para cada unidade sonora. - (RO) Escrever de forma compreensível usando uma letra para representar cada sílaba. - (RO) Representar a palavra corretamente (RO). - Tentar organizar frases embora com dificuldade (RO). - Identificar e reproduzir números (MP). - Realizar operações e cálculos simples (RO). - Demonstrou desenvoltura nas atividade e convívio com os colegas (WEL). - Representar seqüência numérica até 10 fazendo relação com a quantidade (WEL). 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de pequenos textos (RO) (TI) (JU). - Produziu textos de forma que se possa entender (RO). - (TI) faz operações de adição e subtração e cálculos mentais simples (IN) (RO). - Identificou todas as letras, mas, não consegue usar a letra inicial das palavras (WEL). - Usou uma letra para cada unidade sonora, sempre usando as vogais, quando teve dúvidas, colocou a consoante que conseguiu perceber (WEL). - Continua no nível silábico (WEL). - Usar letra maiúscula e pontuação adequada (HIL). - Realizou cálculos mentais e resolver problemas com mais segurança (TI) (HIL) (JÚ).

ANEXO C

PARECERES DESCRITIVOS: REGISTROS DO DESEMPENHO DO(a) ALUNO(a) NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ALUNOS		OUVINTES	
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> - (PA) alcançou um conhecimento maior em relação às letras do alfabeto sendo capaz de representá-las a partir de sinais. - Fez uso do desenho para representar a escrita. - Identificou e escreveu numerais até dez relacionando-os às quantidades. - (WASH) adquiriu maior compreensão do que lhe foi transmitindo. - Reconheceu todo o alfabeto sabendo representá-lo. - Escreveu o nome completo sem o auxílio da ficha. - Identificou os números relacionando-o às devidas quantidades. - Foi muito responsável em suas tarefas, fazendo questão de terminá-los sempre. 	<ul style="list-style-type: none"> - (PA) apresentou em sua comunicação melhor desenvolvimento em relação à compreensão e uso de sinais. - Representou a escrita através do uso de letra aleatórias e de desenho. - Identificou e representou os numerais relacionando-os às quantidades correspondentes. - Encontra-se no nível pré-silábico. - (WASH) demonstrou maior desenvoltura e autonomia na realização das atividades. - Apresentou um nível de compreensão mais ampliado. - Procurou sempre expressar-se através de desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escreveu palavras com poucos erros ortográficos (HIL). - Compreendeu o significado dos números naturais (HIL). - Resolveu operação de adição e subtração (HIL). - Faz cálculo mental simples (HIL). - Usou instrumentos de medidas (HIL). - Reconheceu cédulas e moedas (HIL). - Não narrou acontecimentos, não contou histórias e nem participou de situações de comunicação oral (ELI). - Formou frases e pequenos textos (ELI) (TI). - Resolveu situação problemas (ELI). - Faltou muito às aulas (ELI). - Faz cálculo mental envolvendo adição (JU). - Demonstrou dificuldade em relação a subtração (JÜ). - Representou a escrita usando letras aleatórias (MP). - Percebe os sons das palavras (HP). 	<ul style="list-style-type: none"> - Encontra-se no nível alfabético (ELI) (IN) (JU). - Continua a representar a escrita utilizando letras aleatórias. - Identifica todas as letras e sabe registrá-las. - Identifica a seqüência dos números (MP). - Relaciona numeral a quantidade. - Realiza cálculos mentais simples (MP).

Fonte: Diário de Classe da Professora, 2001

ideário de perfeição. Em nome desse ideário, foram cometidos atos poucos civilizatórios que visibilizavam certos valores: o negro tinha que se submeter à opressão do branco; as mulheres eram tratadas como seres inferiores, que tinham como função educar as novas gerações, transmitindo valores culturais que corroboravam a prática segregativa dos diferentes. Diferentes, neste caso, seriam todas as pessoas que se distanciavam do modelo tomado como referência, ou seja: homem, branco e sadio – sem qualquer deficiência.

Esses valores sociais ainda encontram eco nos tempos atuais, apesar de termos ultrapassado as barreiras do novo milênio, e se revelam na preservação de concepções preconceituosas. Nesta dissertação, alertamos enfaticamente para a responsabilidade do sistema de ensino quanto ao seu compromisso com a sociedade inclusiva, colocando-nos ao lado da atual legislação de ensino, que concede atenção especial a essa questão.

Para nós, uma efetiva proposta inclusiva congrega em seus postulados um cuidado pela formação da criança, considerando-a como um ser que está em formação e, por isso, necessita da mediação de um adulto mais experiente, que lhe transmita os valores da cultura. No caso específico da criança surda, consideramos que a sua inclusão exija o reconhecimento da sua diferença, de tal modo que ela não precise negar a sua identidade. Ela pode saber e aceitar que é diferente, apresentar-se na sua diferença que, afinal, é o que pode torná-la igual enquanto ser humano. Somos todos diferentes! Em nossa humanidade, somos marcados por aquilo que nos particulariza e, certamente, a nossa particularidade se manifesta pela via do discurso. É desse modo que evidenciamos a nossa diferença.

O nosso discurso, como tentamos demonstrar pelos aportes teóricos da psicanálise e do sócio-interacionismo, é marcado pela nossa apreensão da realidade social. Essa apreensão se faz pela via da inserção no mundo simbólico e estamos advertidos de que o mundo simbólico pode ser apreendido pela via visual e/ou auditiva. A diferenciação de canal pela qual um sujeito se insere no mundo não demarca uma deficiência! Mostra, sim, que o mundo

é plural e, sendo assim, o espaço para o diferente deve ser preservado. Perlin (1998, p. 112-113), que também experencia a condição de surda, afirma:

Quero salientar que todos os sujeitos surdos possuem identidade surda e isso se apresenta de formas diferenciadas. Ela está diretamente vinculada com a forma de comunicação que é referente fixo para identificar o surdo, uma vez que é construída a cada interpelação feita entre sujeito. Seus sentidos variam de acordo com o tempo, os grupos culturais, o espaço geográfico, o momento histórico [...] Tendo uma base fixa de referência para explicar a identidade surda, ou seja, é o que identifica o surdo é o uso da comunicação visual. Parto do princípio de que, mesmo assim, é possível ver a identidade surda de forma plural, multifacetada, onde as identidades que surgem no grupo são negociadas entre seus membros e com as histórias que cada um deles possui. A constituição da identidade dependerá, então entre outras coisas, de como o sujeito é interpretado pelo meio em que vive.

Partindo dessa afirmação de Perlin, podemos pensar no papel da escola, mais precisamente no ambiente da sala de aula. De que lugar a criança surda é convocada para se fazer reconhecer como sujeito? Mais uma vez, citamos Perlin (1998, p. 115):

A surdez física não interessa aqui, pois se constitui em uma visão patológica ou medicalizante, sendo uma questão delicada e totalmente diferente do que proponho a partir dos estudos culturais; é uma questão destituída de sentido quando se trata da representação na alteridade. A surdez física está representada socialmente pelo corpo mutilado e que leva consigo a necessidade da integração, o estereótipo e a normalização.

Os surdos que vivem nessas condições de subordinação, parecem estar vivendo na “terra do exílio”, têm dificuldades de encarar formas vitais para contentar a todos. Este é um ambiente em que vive a maioria dos surdos que são filhos de pais ouvintes. É o ambiente da cultura dominante. Ambiente da identidade hegemônica ouvinte.

Refletindo sobre os pontos teóricos que estamos trazendo neste trabalho, pensamos no desafio que implica inserir sujeitos que têm referências lingüísticas distintas, como é o caso do surdo e do ouvinte, num mesmo contexto educativo. Perguntamos: Esse desafio é para ser aceito num tempo presente, numa urgência do ato, ou melhor pensado? É muito mais um desafio que, para ser aceito com a dignidade e o respeito que as crianças merecem, precisam ser criadas as condições propícias, a fim de que, nessa experiência, o processo de aprender a interagir com as diferenças seja efetivamente o grande mérito da educação.