

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marli Aparecida Taraborelli

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO:
EXPRESSÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**

SOROCABA/SP
2006

Marli Aparecida Taraborelli

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO:
EXPRESSÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: _____
Profª Drª Eliete Jussara Nogueira

**SOROCABA/SP
2006**

Ficha Catalográfica

T184p Taraborelli, Marli Aparecida
O processo de inclusão do aluno surdo : expressões sobre o cotidiano escolar / Marli Aparecida Taraborelli. -- Sorocaba, SP, 2006.
141 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2006.

1. Inclusão. 2. Deficiência auditiva. 3. Surdos - Educação. 4. Cotidiano escolar. 5. Educação inclusiva. I. Nogueira, Eliete Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Marli Aparecida Taraborelli

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO:
EXPRESSÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes professores:

Prof^a Dr^a Maria Cecília Carareto Ferreira
Universidade Metodista de Piracicaba –
UNIMEP

Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Amorim Soares
Universidade de Sorocaba – UNISO

Sorocaba, 28 de Agosto de 2006.

DEDICATÓRIAS

À memória dos meus pais, Natalino e Esther, minha saudade e meu eterno amor. Eles me ofereceram oportunidades que nunca tiveram e consistentes referenciais de vida.

À memória da minha afilhada Juliana, pelo brilho de seu olhar, seu sorriso, as marcas da nossa comunicação... E nossa sintonia.

Aos meus filhos Francisco, Gabriela e Luíza que sempre demonstraram o quanto acreditam e vibram com as minhas conquistas e por serem um dos sentidos do meu viver.

À minha neta Maria Eduarda, “Duda”, a tempestade que se transformou em calma e trouxe colorido às nossas vidas.

Ao meu irmão Mi e a minha cunhada Du que tornaram possível a materialização desse trabalho e conseqüentemente me abasteceram de energia para dar continuidade ao meu sonho.

Ao meu irmão Carlos Roberto, por me apresentar muitas coisas do mundo. E à Raquel, minha cunhada, que de mãos dadas com o meu irmão me fez olhar para a vida de maneira diferente.

Ao meu irmão José Antônio e a minha cunhada Teresa, que dividiram comigo compromissos familiares, enquanto me ocupava dos outros tantos compromissos.

Ao César, que com muito amor e carinho me fez continuar a acreditar que vale a pena tentar ser feliz....e que o amor é um dos ingredientes que movem a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que este estudo ocorresse:

Às adolescentes e suas famílias que tornaram possível a realização dessa pesquisa.

À professora e orientadora Eliete Jussara Nogueira, pela permanente paciência, carinho, e a forma pontual que me direcionou a operacionalizar essa pesquisa.

À professora Maria Cecília, a Ciça, uma das vozes que me acompanha desde a graduação e que desde o início (registrado na avaliação final) me encaminhou para a pós-graduação, e contribuiu de forma valiosa e consistente durante o exame de qualificação.

À professora Maria Lúcia de Amorim Soares que de maneira irreverente e séria contribuiu em suas aulas e como membro durante o exame de qualificação.

As vozes dos “mestres”: Sandano, João, Barreira, Percival, Fernando, Celso, Jorge, Reigota, Pedro, que juntamente com os questionamentos dos colegas de classe, deram sentido, corpo e cheiro (diversos) a esse trabalho.

Aos colegas da APADAS (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Sorocaba), lugar de ricas trocas e aprendizagens. Em especial à Maria Angelina pelo incentivo ao conhecimento acadêmico e acolhimento nos momentos de dificuldades.

E a minha querida amiga Rose, disponível e acolhedora, que com muito carinho me encorajou a finalizar mais um capítulo da minha história.

Há quem diga que todas as noites são sonhos.
Mas há também quem garanta que nem todas,
só as de verão.
Mas no fundo isso não tem muita importância.
O que interessa mesmo não são as noites em
si, são os sonhos.
Sonhos que o homem sonha sempre.
Em todos os lugares, em todas as épocas do
ano, dormindo ou acordado.

William Shakespeare

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação com alunas surdas, que vivenciaram o cotidiano educacional em escola regular de ensino, ou seja, participaram do processo de inclusão da educação infantil até o ensino fundamental e médio. O objetivo principal foi compreender o que essas alunas dizem sobre a escola, como expressam suas experiências no ensino regular e quais os aspectos importantes por elas destacados nas relações escolares. Propor a escuta dessas alunas surdas inseridas no cotidiano escolar, pode oferecer subsídios para nortear discussões e ações de profissionais envolvidos com a questão do processo de inclusão na escola. Com um enfoque da pesquisa qualitativa, foi utilizado como procedimento de investigação encontros com atividades planejadas para proporcionar a discussão e expressão de opiniões e sentimentos com relação as experiências escolares, foram coletados dados por meio da escrita, desenho, dramatização, troca de papéis e atividade plástica, e também dados pessoais, da história familiar e de diagnóstico da surdez, assim como tratamento e história escolar, obtidos em prontuários da instituição em que recebem acompanhamento, todo procedimento de pesquisa foi autorizado pelas pessoas envolvidas na investigação em acordo com o comitê de ética. Os dados de prontuário forneceram um perfil das alunas surdas, todas com apoio familiar e institucional, e freqüências em escolas de ensino regular. Os relatos e expressões das alunas revelaram experiências reais por elas vivenciadas em situação escolar e a análise das expressões das alunas, apontaram para a necessidade de relações de apoio, amizade, apresentaram sentimentos de isolamento e dificuldades nas relações com amigos e professores. Relataram a dificuldade na aquisição de conhecimento acadêmico, pela postura do professor em desenvolver o seu trabalho sem o devido entendimento de alternativas pedagógicas e tecnológicas que poderiam ajudar o surdo. As alunas dessa presente pesquisa, enfocaram mais as questões de amizade, como fator importante para o processo de inclusão na escola.

Palavras – chave:Inclusão; Deficiência auditiva; Alunas surdas; Cotidiano escolar.

ABSTRACT

This work presents an investigation with deaf students who experienced everyday school life at a regular school, that is, took part in the inclusion process of children's education up to junior high school and high school. The main target was to understand what these students say about the school, how they express their experiences at regular education and which important aspects they highlighted on school relationships. Proposing to listen to these deaf students, who were put in everyday school life, can offer aid to guide discussions and actions of professionals involved in the matter of inclusion process at school. Focusing quality research, as an investigation procedure, meetings were held with planned activities to provide discussion and expressions of opinions and feelings regarding to school experiences. Data was collected through writing, drawing, dramatizing, changing roles and arts activities. It was also collected personal information, family history and deaf diagnosis, as well as treatment and school record, got from records of the institution where they are attended. All research procedure was authorized by the people involved in the investigation in accordance with the ethics committee. The data in the records provided a profile of the deaf students, all of them with family and institution support, and frequently attending regular schools. The accounts and expressions of the students revealed real experiences lived by them at school and the analysis of the students expressions pointed to the need of supportive relationships, friendship. They also presented isolation feelings and difficulties to have relations with friends and teachers. They reported to be difficult to acquire academic knowledge, due to the teacher's posture toward developing his/her job without understanding pedagogical and technological alternatives, which could help the deaf student. The students of this present research focused more on friendship matters as an important point to the inclusion process in schools.

Key words: Inclusion, Hearing impairment, Deaf students, Everyday school life.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 NOTAS SOBRE HISTÓRIA HUMANA E A RELAÇÃO COM O DEFICIENTE.....	15
1.1 ATITUDES EM ALGUMAS SOCIEDADES	15
1.2. NA TRILHA DA INTEGRAÇÃO PARA A INCLUSÃO	21
1.3. O CAMINHO DA INCLUSÃO.....	24
2 FRAGMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	28
2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	32
2.2 AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DA INCLUSÃO	34
3 CULTURA E IDENTIDADE DO SURDO	40
3.1 IDENTIDADE CULTURAL DO SUJEITO SURDO	46
3.2 A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO	52
3.3 RELAÇÃO ENTRE DEFICIENTE E NÃO DEFICIENTE.....	57
4 EXPRESSÕES DE ALUNAS SURDAS SOBRE A ESCOLA.....	65
4.1 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	66
4.2 INFORMAÇÕES COLETADAS	69
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A : Parecer do Comitê de Ética	118
ANEXO B : Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
ANEXO C : Dados do Prontuário Institucional das Alunas	122
ANEXO D : Descrição Detalhada do Plano dos Encontros.....	137

INTRODUÇÃO

Marcos de um Processo Pessoal

O interesse em pesquisar sobre temas ligados a educação especial, tem seus primórdios mesmo antes da minha graduação em Psicologia. Lembro-me que ao passar minhas férias escolares do ginásio (atualmente ensino fundamental II) na casa da minha prima, estava hospedada no quarto ao lado sua sobrinha de Minas Gerais, a qual soube que era deficiente e não andava. Já havia conhecido todos da família, menos a Céu¹. Tinha receio em vê-la e medo da minha reação diante de um fato que me causava estranhamento. E eu me perguntava: Como será que ela é?

Enfim, um dia Céu foi levada à sala, onde me encontrava. Lembro-me de seu sorriso, a marca de sua comunicação, e a partir do contato com o novo, com o diferente, a minha reação foi de espanto e aproximação. Passávamos alguns momentos do dia na janela vendo os carros passarem, algo que para ela apresentava ser prazeroso. E mesmo sem compreender, percebi que a comunicação, mesmo diferente da que eu até então havia conhecido, se instalou entre nós.

Assim, fui reconhecendo que nossas atitudes diante do desconhecido, do diferente causam estranhamento, medo, repulsa. Porém, acredito que assim como o meu contato com Céu, as reflexões, o enfrentamento, tanto pessoal como político, pode vir a desenvolver um convívio com o sujeito deficiente, para além do ingênuo discurso do respeito às diferenças.

¹ Os nomes dos sujeitos mencionados são fictícios.

Tenho na memória a minha despedida de Céu na rodoviária, nunca mais nos encontramos, soube dela pela minha prima, inclusive que logo após atingir a puberdade havia morrido, pôr complicações já esperadas de seu déficit orgânico.

Outro marco significativo com o fenômeno da deficiência em relação a minha história de vida foi quando tomei conhecimento que a minha afilhada Luz aos oito meses aproximadamente foi diagnosticada com atraso em seu desenvolvimento global.

Luz passou momentos de intensa proximidade comigo, inclusive lembro dos primeiros exercícios de sua mãe em pensar juntamente com os profissionais a “inclusão” de Luz à escola regular. Porém, como sua dependência para os cuidados primários era total, isso foi momentaneamente deixado de lado. Era justamente final da década de oitenta, momento das classes especiais em algumas escolas e início das discussões da inclusão do deficiente em classe regular.

Em 1993, próximo ao Natal e comemorações da passagem de minha filha da educação infantil para a primeira série do ensino fundamental, Luz nos deixa. E deixa em minha memória seu sorriso, suas peraltices, seus sons de satisfação e incômodos, e principalmente o prazer de ter sido uma das poucas pessoas de seu convívio que foi confiada à função de seus cuidados.

Assim, com tais memórias do singular e ao ler sobre o início da “Inclusão” no município de Sorocaba (São Paulo), reconheço que após a partida de Luz, na mesma década, em 1999, é implantada em “toda Rede Municipal de Ensino de Sorocaba a Filosofia de Inclusão” (BOVO, 2003).

Percorrendo minha trajetória particular para a construção da socialização de experiências que me levam a pesquisar um fato presente no universal, recordo de meus momentos de graduação em Psicologia nas disciplinas de Excepcional I e II.

Sendo que paralela a essas disciplinas, em uma outra, houve a necessidade da elaboração de um projeto, o qual desenvolvemos na APAE da cidade de Americana (São Paulo).

Dessa forma, a partir do que lia, do que vivenciava, o meu interesse aumentava, até que no último ano da graduação, durante a escolha dos estágios, entre eles, escolhi em educação especial, sendo que a parte prática era desenvolvida na APAE de Piracicaba (São Paulo). A partir daí, minhas indagações foram crescendo, angustiava-me com o cotidiano das instituições (nas quais havia participado e nesta), com as práticas, principalmente a minha, pois era o momento em que me perguntava: De que me serve o que aprendi? Ou será do que apreendi? Cadê a práxis? Como se faz a tal da ponte da teoria com a prática? Qual vai ser a minha contribuição nessa pequena passagem pela instituição? Como acessar a equipe sem ser considerada a “acadêmica de plantão?” Como transformar esse olhar, que mais que um olhar é um sentir entremeado de ideologias, preconceitos, ranços de um processo histórico? O que fazer? Ou porque só ter que fazer?

Como elaborar as “receitas” que tanto me pedem? Ou como abandonar o lugar de executora de “receitas”, de definições abstratas? Enfim, situações que também ocorrem em outras profissões, e principalmente após a graduação.

Enfim, acredito que mais do que buscar compreender o que da minha história de vida tem a ver com tal escolha, com tal desejo, o importante é além de se angustiar (o que me move para além do mero fazer), ter prazer, gostar, e deixando de lado a postura acadêmica tradicional, é preciso ter “tesão” pelas questões que a deficiência nos apresenta e nos trás. Temos que arregaçar as mangas em alguns momentos, e em outros praticar o ócio grego para as reflexões.

Bem, mais adiante, ainda durante o estágio, ao encontrar com uma amiga, diretora clínica de uma instituição, esta sugeriu, que eu deveria conhecer sobre deficiência auditiva, desenvolvendo na mesma, um estágio com a responsabilidade da minha supervisora, da graduação. Aceitei e isso ocorreu até um pouco antes de me formar, pois depois de formada só seria possível através de contratação.

Após graduação em junho de 1998, fui contratada em novembro desse mesmo ano para o serviço de psicologia da instituição acima citada. Dessa forma, inaugurei o trabalho na área de psicologia dessa instituição que atende sujeitos com perdas auditivas.

A partir da experiência profissional com a deficiência auditiva, tive oportunidade de interagir com o sujeito surdo, profissionais da área da saúde, a família do sujeito deficiente, professoras, escolas especiais, classes especiais, e várias outras questões complexas da educação especial, como por exemplo o processo de inclusão para o sujeito deficiente no ensino regular.

Atualmente as questões da inclusão me inquietam, mas a perspectiva que atrai minha motivação para investigar são os sujeitos que dela fazem parte, ou seja, as alunas e os alunos surdos que participam desse processo, e principalmente o que eles podem nos dar a conhecer. Acredito, principalmente que a ciência da psicologia pode (entre outras coisas), propor a escuta desses sujeitos inseridos no cotidiano escolar regular, até porque, sentem, percebem, vivenciam como qualquer pessoa as questões da existência humana, e podem através de seus “relatos” oferecer subsídios para nortear as ações dos profissionais envolvidos com as questões da educação.

É extremamente importante que o deficiente faça parte da construção do processo de inclusão escolar, pois mesmo sabendo que o binômio exclusão/inclusão

sempre caminharam (e caminham) lado à lado, avançamos. E propiciar as trocas no espaço escolar, com o objetivo gradativo da inclusão efetiva (com tropeços, conflitos, contradições, retrocessos e avanços), pode favorecer de maneira saudável o desenvolvimento do potencial desse sujeito, deficiente ou não.

Nesse sentido, em meio a tantos questionamentos recorri ao mestrado em educação para compreender melhor sobre o processo educacional, principalmente sobre o que diz a respeito ao desenvolvimento do processo escolar quando o sujeito deficiente passa a fazer parte do cotidiano escolar regular. E enquanto profissional envolvida com o fenômeno da surdez, tenho interesse no desenvolvimento do processo escolar do sujeito surdo, ou seja, como o *locus* social da escola convive com este sujeito e principalmente com as diferenças lingüísticas apresentadas entre eles.

Dessa forma, a pesquisa investigou um grupo de adolescentes surdas oralizadas que freqüentam a mesma instituição, buscando compreender o que essas alunas com suas experiências vividas no cotidiano escolar regular, expressam sobre a escola e quais os aspectos importantes por elas destacados nas relações escolares. Acreditando que em tempo de inclusão, tal processo ultrapassa os muros escolares, ou seja, reflete as contradições da política educacional, pois esta escola pretende na perspectiva das necessidades educativas especiais atender as diferenças individuais, as quais para Bueno, de acordo com a “Declaração de Salamanca”, devem acolher toda e qualquer criança, isto é:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (BUENO, 2001, p. 03).

Com isso, compreendendo que historicamente o cenário brasileiro acompanhando as tendências mundiais se encontra na esteira das discussões da política da inclusão, o trabalho ora apresentado tem como objetivo geral, por meio da “voz” do próprio deficiente compreender como o cotidiano escolar regular tem dialogado, para podermos refletir sobre as modificações necessárias para a efetiva participação deste nesse significativo espaço social de relações humanas.

Nesse sentido, o primeiro capítulo faz uma reflexão sobre a história humana e a sua relação com o sujeito deficiente, com um recorte histórico das atitudes em algumas sociedades para com o diferente que perpassa como diz Amaral (1994), “do extermínio à integração”. Integração que conseqüentemente, mesmo acompanhado da exclusão, direciona-se para a trilha da inclusão do sujeito deficiente no cotidiano escolar regular.

No segundo capítulo apresento alguns fragmentos sobre a história da educação do sujeito surdo, e no terceiro capítulo algumas reflexões sobre a Cultura e a Identidade do Surdo, que num momento histórico através de práticas sociais ocorreu como movimento de resistência contra exclusão.

O quarto capítulo descreve a investigação com as alunas surdas inseridas no cotidiano escolar regular, as quais por meio de suas expressões relatam sobre os relacionamentos sociais nesse espaço inclusivo, juntamente com a análise de tais dados e suas indagações. Finalizando com considerações e reflexões sobre o processo de desenvolvimento para a inclusão do aluno surdo, como um processo longo e gradativo.

1 NOTAS SOBRE HISTÓRIA HUMANA E A RELAÇÃO COM O DEFICIENTE

As características das relações entre as pessoas são influenciadas pelo momento histórico, pelas relações econômicas ou de produção, pelas crenças, conhecimento, interesses políticos e valores que cada sociedade estabelece em diversos grupos de convívio. Com o pressuposto de que essas relações se modificam ao longo do processo histórico, este capítulo pretende realizar um recorte sobre a história humana dos relacionamentos sociais que envolvem as pessoas com deficiências.

1.1 Atitudes em algumas sociedades

Existem relatos de que a deficiência mental era reconhecida desde a antigüidade, sendo inclusive citada no Código de Hammurabi e de Manu. O Código de Hammurabi (2.100 a.C.) é uma coletânea de normas que abrange vários assuntos e preceitos, com punições para o não cumprimento de alguns ideais desse período. Entre elas, estão o decepamento da mão do médico pelo erro cometido e o corte da língua de um filho que destratava o pai, bem como penalizações para os derrotados na guerra, velhos e crianças, as quais transformavam os sujeitos em deficientes (BAEZ, 2005).

O Código de Manu é considerado o mais popular código de leis reguladoras da convivência social. Manu, entre os historiadores, é considerado a personagem mítica e o legislador mais antigo do mundo. A data da promulgação de seu código não é certa; alguns estudiosos calculam que ela se situe, aproximadamente, entre os anos 1300 e 800 a.C.. Nas edições de hoje, tal código é distribuído em doze livros, dentre os quais o livro terceiro torna-se interessante para reconhecermos a estranheza àquilo que não correspondia ao ideal de homem e de padrões sociais da época (BAEZ, 2005).

De modo geral, percebemos que os códigos de conduta da sociedade da época registram a necessidade de excluir do convívio com os familiares as pessoas consideradas como indesejáveis, como, por exemplo, os portadores de doenças infecciosas, os ateus, os que blasfemam, os vagabundos, os parasitas e os dançarinos de profissão. Aos eunucos, os homens degredados, os cegos, surdos de nascimento, os loucos, idiotas, mudos e estropiados, não era concedido o direito à herança (BAEZ, 2005).

Segundo Alves (1992), Gregos, Romanos e Hebreus, antes de Cristo, apresentavam tratamentos discriminatórios com relação aos deficientes, pois estes teriam um certo grau de impureza ou pecado. A prática do infanticídio para com os deficientes era considerada uma prática legal na Grécia.

Pessotti (1984), ao se referir à postura de Aristóteles (filósofo grego que viveu entre 322 e 384 a.C.), aponta que, para ele, dificilmente o deficiente escapava da “exposição” (isto é, de ser morto após comprovação da deficiência) como forma de eliminação.

O código romano, conhecido como Lei das XII Tábuas delega ao pai a decisão sobre a sorte de seu filho defeituoso, de acordo com Alves (1992). A Tábua IV, no trecho que versa sobre o pátrio poder, comporta os seguintes termos:

I – que o filho nascido monstruoso seja morto imediatamente;

II – que o pai tenha sobre o filho o direito de vida e de morte.

Com autorização legal, as crianças eram expostas à margem dos rios ou em lugares sagrados para serem mortas, assim que cinco vizinhos confirmassem suas anomalias físicas ou mentais. O deficiente físico, como aponta Bueno (1993), era colocado na mesma situação dos demais excepcionais e denominado de maneira pejorativa como aleijado, maneta, pernetta, coxo etc.

Em Esparta, cujos habitantes idealizavam o corpo atlético, os deficientes eram considerados sub-humanos, e tinham como destino o abandono e a eliminação. A expansão do cristianismo na Europa apresentou mudanças parciais nessas atitudes com relação aos deficientes. Por meio da moral cristã, o sujeito deficiente ganhou o estatuto de possuidor de uma alma, e passou a não poder ser abandonado ou eliminado (PESSOTTI, 1984). Assim, a criança defeituosa não era eliminada, mas isolada de qualquer interação social, dopada quase o tempo todo, alojada em quarto separado e cuidada como enferma por orientação de Santo Agostinho (SCHWARTZMAN, 1998).

Na antigüidade, embora possam ter ocorrido “tentativas” isoladas de resgate do sujeito considerado à margem, com ou sem a concretude da deficiência, verificavam-se atitudes de exclusão desse sujeito legitimadas pela maioria da sociedade. Essa era a visão de mundo que prevalecia; porém, mesmo que, nesse campo de tensão, a barbárie tivesse um caráter muitas vezes endossado juridicamente, isso não quer dizer que não pudessem ocorrer atitudes favoráveis, ou

grupos com ideais diferentes que reivindicassem benefícios para o sujeito deficiente, “monstro” desse momento.

Para Alves (1992), a Idade Média foi um período com poucas possibilidades para o sujeito deficiente físico, pois a eles eram atribuídos poderes maléficos especiais, advindos de bruxarias e de atos demoníacos. Este período foi marcado pela Inquisição da Igreja Católica com a perseguição e o extermínio não só aos deficientes físicos, mas também – e principalmente – aos deficientes mentais.

De acordo com Pessotti (1984), nesse momento é delegada à divindade a sobrevivência do sujeito deficiente. Em tempos de coexistência dos valores de caridade e castigo, foi dada a possibilidade de sobrevivência ao sujeito deficiente por meio de seu alojamento em conventos e igrejas em troca de serviços. Era um período de muita contradição e ambivalência, pois ao mesmo tempo em que, pela ética cristã, o deficiente passou a ter direito à sobrevivência, tal proteção era dada pela segregação, ou seja:

[...] A rejeição se transforma na ambigüidade proteção - segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade - castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio - cultural, atenua-se o “castigo” transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidades), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente (PESSOTTI, 1984, p.7).

Com a cooperação da igreja, principalmente a católica, nessa época foram criados hospitais e abrigos para as pessoas deficientes pelos senhores feudais (ALVES,1992). No século XIII, deu-se o surgimento da primeira instituição para deficientes mentais, uma colônia agrícola situada na Bélgica. Em 1325, foi criada a primeira legislação sobre os cuidados a serem tomados com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais (PESSOTTI, 1984).

As tentativas de reconhecimento do deficiente representam um campo de tensão, pois ao mesmo tempo em que o reconhecem como humano, também o transportam para o lugar de sub-humano preso no emaranhado de significados paradoxais religiosos, tanto na Inglaterra, como no restante da Europa.

Na proximidade da Idade Moderna, Pessotti (1984), aponta que as questões já não são mais determinantes dos resquícios religiosos, metafísicos, ou de responsabilidade moral. Grosso modo, o momento seria o de isolar e afastar aquilo que poderia ser perigoso para a nova ordem social.

Dessa forma, o período moderno apresenta um tratamento diferenciado das atitudes sociais, inclusive no plano jurídico, em relação ao trabalho das pessoas portadoras de deficiência física. A partir do século XIX, a criação de muletas, bengalas, próteses, camas móveis, cadeiras especiais, carros adaptados, calçados especiais e outras formas de apoio possibilita um passo para a integração do sujeito deficiente na sociedade. Para os deficientes visuais, é criado, por Louis Braille, o sistema de comunicação que leva seu nome. No Brasil, seguindo os modelos europeus, foi criado, pelo Imperador D. Pedro II, o Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos/Mudos e o Asilo dos Inválidos da Pátria (ALVES, 1992).

Para Bueno (1993), as primeiras instituições públicas, como o Instituto Nacional de Surdos Mudos (1760) e o Instituto dos Jovens Cegos (1784), ambos na cidade de Paris, foram criadas justamente para corresponder ao ideário liberal de oportunidades educacionais para todos, presente também na educação especial no mundo moderno.

Com a Revolução Industrial, no contexto do Estado moderno, o perfil das deficiências ganhou novos traços; além das congênitas e das adquiridas em guerras, punições, acidentes domésticos ou doenças várias, vieram à tona aquelas que

resultavam de acidentes nas fábricas e de doenças profissionais (ALVES, 1992). Assim, ao mesmo tempo em que reconhecemos os avanços tecnológicos positivos favorecendo o sujeito deficiente, não podemos deixar de lado que :

[...] as deficiências que tinham como causa as guerras, desordens congênitas, acidentes (domésticos e trabalhos não industriais) e doenças de várias naturezas (epidemias) passam a ter como causa também os chamados acidentes nos locais de trabalho e as doenças profissionais, oriundas da nova forma de produção. (...) Além da condição sub-humana do proletariado no período da Revolução Industrial, aumentavam ainda mais as desigualdades de classe (ALVES, 1992, p. 28).

Com isso, as relações sociais advindas das mudanças do sistema feudal para o industrial produziram novas demandas, necessidades, normas e leis. Pensar o processo histórico no que toca à relação com a deficiência é considerar as transformações e os marcos históricos, sendo que ela não pode ser vista apartada das relações sociais concretas, ou seja, não se deve:

[...] isolar o fenômeno da excepcionalidade e das formas de sua participação no meio social de suas relações sociais concretas (...) ou de ratificadora dessas condições como paradigma da interpretação. (BUENO, 1993, p. 57)

É ingênuo considerar o século XVIII como o momento em que a sociedade moderna proporcionou uma educação compatível com as necessidades desse sujeito deficiente no aspecto das oportunidades educacionais especiais, pois:

O que se pode depreender desses dois séculos é o início do movimento contraditório de **participação – exclusão** que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial. (BUENO, 1993, p. 63)

Assim, nos séculos XVIII e XIX, a fase da institucionalização dos locais apropriados para a educação dos deficientes, ao mesmo tempo em que os protegia, também segregava, por meio do modelo de instituição residencial.

1.2. Na trilha da integração para a inclusão

O século XX pode ser compreendido, no que se refere ao processo de inclusão educacional, como a fase da integração. É a fase em que a pessoa deficiente passa a dever freqüentar o ambiente escolar; porém, é o sujeito que se modifica para o ambiente, e não o contrário: o processo educacional seria a via de acesso para que o desenvolvimento do sujeito ocorra. Essa maneira de pensar surgiu no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa, o qual, no bojo de uma gama de contradições, passou a ser o momento de acreditar no desenvolvimento do potencial dos sujeitos deficientes mentais (MIRANDA, 2005).

Ainda segundo Miranda (2005), a história da educação especial em países da América do Norte e Europa se diferenciam do processo da história da educação especial no Brasil. Enquanto em outros países a negligência em relação a este setor da educação estendeu-se até o século XVII, no Brasil este fato prolongou-se até os inícios dos anos de 1950.

Se, na década de 1950, na Dinamarca, discutia-se sobre a possibilidade dos sujeitos deficientes conviverem nas escolas regulares e, conseqüentemente, nas classes regulares, no Brasil, nas décadas de 1960 e 70, o momento era o da institucionalização da educação especial. Nesse contexto, em 1973, a criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), órgão central, de

responsabilidade financeira e técnica, que visava a organizar os inúmeros serviços da sociedade oferecidos ao sujeito deficiente, não tinha como principal objetivo a educação regular (JANNUZZI, 2004). Esse órgão tinha como função estabelecer normas para os meios e procedimentos de identificar e diagnosticar a clientela, o tipo de atendimento, os materiais necessários, os equipamentos, as avaliações e outros (MAZZOTA, 2003).

De acordo com Bueno (1993), neste cenário já ocorriam discussões sobre a inserção do sujeito deficiente num ensino o mais próximo do considerado regular, inclusive com a possibilidade de o sujeito ser inserido na classe regular caso suas condições individuais permitissem. Os critérios desse tipo de inserção fundamentavam-se nas mais variadas diferenças individuais, e baseavam-se em diagnósticos, principalmente psicológicos, como determinados pelos procedimentos estipulados pelo CENESP. Assim, no Brasil, a partir de 1970, o movimento pela integração recomendava, ao indivíduo deficiente, condições próximas às oferecidas para as pessoas na sociedade em que ele vivia.

A integração escolar tinha como objetivo terminar com a prática da exclusão dos sujeitos deficientes e proporcionar uma convivência social entre os alunos deficientes e não deficientes (PEREIRA, 1983). Porém, em contradição com tal modelo, esse foi o período em que surgiram, em larga escala, as classes especiais, constituindo-se num espaço de segregação. Dessas classes, passaram a fazer parte os alunos com problemas de aprendizagem, considerados deficientes mentais leves (BUENO, 1993).

A partir de 1974, faz parte da constituição do CENESP a perspectiva da integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, sendo que:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes (...) (BRASIL. MEC. CENESP. apud BUENO, 1999, p. 20)

Nesse sentido, o princípio de integração, com o foco no pedagógico, influencia as propostas das políticas públicas da educação especial, inclusive quando diz respeito aos deficientes mentais. O objetivo é promover o convívio entre os alunos deficientes e os não deficientes. Tal fato passou a ser o grande impulso para o acesso do sujeito deficiente à rede regular (BUENO, 1993).

Ainda nesse período, ocorreram mobilizações de vários segmentos da sociedade civil por meio dos movimentos sociais, principalmente com a participação dos próprios deficientes para a efetivação da prática da integração social. Após ser instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, promovido pela ONU em 1981, o conceito em relação ao deficiente foi alterado. Não é o deficiente que tem de se adaptar à sociedade, mas a sociedade que tem de adaptar-se a ele. É do mesmo ano a sistematização e a padronização de termos e conceitos relacionados à questão da deficiência (AMARAL, 1994).

Foi também nesse momento que ocorreu o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Brasília e a fundação de várias entidades, tais como: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (Febec); a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Onedef); a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) (JANNUZZI, 2004).

Dessa maneira, diferenciando-se da integração, o processo pelo qual a sociedade, ou o ambiente escolar, se adapta para poder incluir em seu contexto os sujeitos deficientes é denominado de *inclusão*, caracterizado por um movimento

amplo que envolve toda a sociedade, na qual esses sujeitos necessitam ser preparados para assumir seus papéis como cidadãos. Tendo em vista seu estatuto de cidadãos, na educação, as escolas regulares precisam adaptar-se às diferenças apresentadas por tais alunos (SASSAKI, 1997).

1.3. O caminho da inclusão

Pela nossa trajetória, reconhecemos que a história da educação especial é cheia de trilhas, desvios, atalhos e imensos buracos. Ressaltemos que, no Brasil, é um fenômeno recente, inclusive no âmbito das produções acadêmicas.

Segundo Jannuzzi (2004), as pesquisas em educação especial foram despontando com o advento da Pós-graduação nas décadas de 1970 na Universidade de São Paulo, e em 1978 com o Programa em educação especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Dessa forma, embora a produção científica em Educação Especial no Brasil tenha aumentado, principalmente após a década de 1980, tal produção ainda é insatisfatória, como demonstrado por Nunes, Ferreira e Mendes (2002).²

A política brasileira com relação aos sujeitos deficientes sofre forte influência de eventos e pressões internacionais, principalmente após duas importantes conferências. A primeira, a “Conferencia Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, buscava oferecer o direito à educação ao sujeito com qualquer tipo de limitação, tendo como objetivo principal a democratização da escola. A segunda, a “Conferencia Mundial sobre Necessidades

²Nunes, L. R. O. P.; Ferreira, J. R.; Mendes, E. G. “A produção discente do pós graduação em Educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial”. Relatório do projeto de Pesquisa. CNPq. 2002. Citado nos anais do I Congresso de Educação Especial/São Carlos (SP), UFSCar, 2003.

Educativas Especiais”, realizada em Salamanca, na Espanha, de 7 a 14 de junho de 1994, com a elaboração de um documento político executado por representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais que assumiram a “Educação para Todos” e discutiram sobre a perspectiva das necessidades educativas especiais para o atendimento das diferenças individuais, as escolas devem receber todas as crianças, isto inclui os alunos que apresentam deficiência (BUENO, 2001).

Sendo assim, o que antes era caracterizado como integração, passou a ter uma linha de pensamento na inclusão. Tais conceitos são dois lados da mesma moeda, porque apontam para a possibilidade de o sujeito deficiente participar da escola regular. Porém, não possuem o mesmo sentido. A integração, como vimos, apresentava o foco na própria deficiência. É o momento da utilização acrítica de instrumentos para a realização de diagnósticos que dimensionassem o que cada condição individual permitia. O foco era a diferença individual. A política educacional estaria isenta de qualquer dificuldade existente no âmbito escolar. O problema era o sujeito, o único responsável pelo fracasso pedagógico. A inclusão muda o foco da questão, pois de acordo com a Declaração de Salamanca, é necessário que haja uma modificação radical nas escolas e, principalmente, o apoio a toda a equipe que faz parte da escola, pois da heterogeneidade dessas classes fazem parte os alunos deficientes e não deficientes, tendo todos possibilidade tanto de convivência social como de aquisição do conhecimento acadêmico (BUENO, 1999).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca passou a ser um marco e um avanço significativo, por apontar diretrizes para uma escola que, na prática, não existe, e que deve ser modificada para também receber o aluno com deficiência, ou seja, os governos precisam atribuir:

[...] a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptas a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (BUENO, p. 2, 1999).

A Declaração de Salamanca aponta para o direito à educação de toda criança, e inclusive oportunidade para o acesso ao conhecimento formal, tanto quanto para a necessidade do aprimoramento de uma política educacional que contemple um cotidiano escolar que efetive tais propostas. Nesse sentido, as “Linhas de Ação” propõem que o sujeito deficiente deve receber todo o apoio necessário para uma educação efetiva, o que pede por mudanças estruturais pensadas além da estrutura física, com práticas pedagógicas e interações no cotidiano escolar revistas.

De acordo com Ferreira (1998), os desafios da escola inclusiva são imensos e complexos, pois os discursos da educação para todos ocorrem num contexto de exclusão social bastante significativo. Torna-se importante refletir quem são os alunos apontados com possibilidade educacional para freqüentar tanto a classe especial em instituições de ensino regular, como em instituições especiais.

Com isso, no contexto da educação escolar dos sujeitos com deficiência marcado pelo modelo da inclusão, a exclusão continua a se imiscuir. Devemos considerar que o Brasil, ao compartilhar sua responsabilidade para com a Declaração de Salamanca, assume um compromisso internacional, o qual necessita apresentar números de incluídos, e não necessariamente a qualidade para tal inclusão. E como dizem Ferreira ; Ferreira:

[...] o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU) / Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores da educação

básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso (FERREIRA, J.R. ; FERREIRA, M.C.C. p. 24, 2005).

A inclusão escolar não garante a inclusão social, assim como a exclusão não é direcionada apenas aos sujeitos deficientes. Há uma complexa trama no cenário de uma escola que, utopicamente, chamamos de escola democrática (que “reduzidamente chamamos de escola inclusiva”). Embora apresente desafios para ultrapassar o particular, isto é, para refletir sobre as questões que envolvem a política educacional, a educação no âmbito escolar continua sendo “uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas” (FERREIRA ; FERREIRA, p. 24, 2005).

2 FRAGMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo pretende apresentar alguns apontamentos a respeito do percurso da educação de surdos, por meio de algumas concepções historicamente produzidas.

De acordo com Moura (2000), compreender a história do surdo ao longo do tempo é considerar que esta história reflete uma realidade social, política e histórica, e que influenciou o surgimento de uma ou outra ideologia teórica. Moura (2000), aponta que, na Antigüidade, os ouvintes consideravam os sujeitos surdos incompetentes, pois acreditavam que quem não falava não pensava. Com isso, não recebiam ensinamentos, eram considerados incapazes de aprender e causavam estranhamento e repulsa.

Na Grécia, para Aristóteles, era a fala que dava a condição de humano para o sujeito, e quando a um sujeito, por quaisquer motivos, faltava esta fala, não poderia desenvolver as faculdades intelectuais. Entre os romanos, os sujeitos surdos, que não falavam, eram privados de seus direitos legais, ou seja, não podiam executar testamentos e necessitavam de um curador em qualquer tipo de negociação. Eles foram considerados retardados e, até o século XII, não podiam contrair o matrimônio (MOURA, 2000).

No século XIV, foram encontrados, em Bartolo della Marca d'Ancona, escritor e advogado, indícios sobre a consideração da possibilidade de o sujeito surdo aprender por meio dos gestos ou da língua oral. No século XVI, foram encontradas algumas citações sobre a diferença entre surdez e mutismo no livro *De Inventione*

Dialectica, de Rodolfo Agricola, de 1528, o qual descreveu um surdo que se comunicava por meio da escrita. Nesse mesmo século, Girolamo Cardano (1501 – 1576), médico e pai de um filho surdo, se interessou em estudar sobre ouvido, nariz e cérebro, afirmando que os sujeitos nascidos surdos profundos poderiam aprender a ler e escrever, mesmo sem a fala (MOURA,2000).

Muitos foram os educadores que influenciaram o processo de socialização do sujeito surdo. Não é a intenção deste capítulo aprofundar a história do sujeito surdo, mas sim entender a atuação de educadores e os recursos utilizados na educação de surdos.

Pedro Ponce de León (1520-1584) é considerado o primeiro professor de surdos. Monge beneditino de um mosteiro em San Salvador, na Espanha, se dedicou a ensinar os filhos surdos dos nobres. Ele conseguiu demonstrar que tais sujeitos poderiam aprender, destruindo vários mitos e crenças, tanto religiosos e filosóficos quanto médicos, existentes até esse período. Muitos foram seus seguidores, os quais se interessaram pelo ensino do sujeito surdo e pelas diversas maneiras e instrumentos para atingir tal objetivo, como: alfabeto digital, manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, leitura orofacial, gestos e oralização (MOURA, 2000).

De acordo com Iorio, Almeida e Dishtchekenian (1996), talvez a primeira prótese auditiva acústica tenha sido a mão em concha colocada atrás da orelha. O uso de cornetas acústicas de origem animal é datado do século XIII, enquanto as manufaturadas pelo homem datam do século XVII. Porém, foi somente nos séculos XVIII e XIX que as cornetas acústicas foram aperfeiçoadas e utilizadas com mais frequência.

Outro importante educador de surdos foi Charles-Michel de L'Épée, que em 1760 iniciou o seu trabalho com duas irmãs surdas. Considerado como o primeiro a

mostrar que os surdos tinham uma língua de sinais, foi também o responsável pela primeira escola pública para surdos no mundo, criando o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris (França). Após sua morte em 1789, vários outros nomes surgem, inclusive em disputas pelo poder em assumir o Instituto, e divergências em ensinar o sujeito surdo a falar ou utilizar a língua de sinais. Dentre esses nomes, se destacaram: Abbé Sicard, Jean-Marc Itard (médico) e Baron Joseph Marie de Gérando (filósofo) (MOURA,2000).

Na Alemanha, ainda no século XIX, o método oral teve um grande impulso, principalmente pela atuação de Heinicke, responsável pelo método mais conhecido como “Método Alemão”.

Nos Estados Unidos, em 1816, surge a primeira escola pública para surdos, Hartford School. Thomas Gallaudet, interessado pelo fenômeno, migra para a França (Instituto Nacional para Surdos-Mudos), realiza estágio, aprende os sinais e o Sistema de Sinais Metódicos de L'Épée, retornando ao seu país com o instrutor Laurent Clerc (surdo educado no Instituto), o qual passa a ser professor de sua escola. A partir daí, várias outras escolas para sujeitos surdos surgiram em várias regiões dos Estados Unidos, sendo que os diretores dessas novas escolas se deslocavam para Hartford para aprender a língua de sinais. Em 1869, os Estados Unidos contavam com, aproximadamente, trinta escolas para surdos. Em 1864, havia sido fundada a primeira faculdade para surdos, atualmente Gallaudet University (fundada em Washington, por Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet).

Nos Estados Unidos, o oralismo começa a fazer parte do cenário do final do século XIX. Horace Mann (político) e Samuel Howe (filantropo), após visitarem escolas para surdos na Prússia, Saxônia e Holanda, influenciam as escolas

americanas em direção ao oralismo. Desde então, várias são as escolas para surdos e disputas políticas e educacionais da melhor maneira de proporcionar o acesso educacional ao sujeito surdo.

Se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, por influência do Abade de L'Épée, implantou o domínio da linguagem gestual no trabalho com o surdo, na Itália (Milão), em 1880, o II Congresso Mundial de Educação de Surdos considerou o oralismo o mais adequado para se trabalhar com o surdo. Como diz a autora:

O congresso não discutiu diretamente métodos de ensino de linguagem. O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da Língua de Sinais pela língua oral nacional (MOURA, 2000, p. 47).

Um nome bastante conhecido desse cenário, que influenciou na decisão tomada no congresso acima citado e que trabalhou em defesa do oralismo, é Alexander Graham Bell. Graham Bell casou-se com uma moça surda (que perdeu a audição quando jovem) e passou a se interessar pelas questões da surdez. Graham Bell trabalhou com surdos na Escócia, na Inglaterra, e em 1871, foi para os Estados Unidos, sendo professor de surdos em Boston. Foi o inventor do telefone em 1876, evento que redundou no surgimento da primeira prótese auditiva elétrica (IORIO, ALMEIDA ; DISHTCHEKENIAN, 1996).

As autoras citadas apontam que Graham Bell estava envolvido com muitos experimentos que tinham como objetivos o desenvolvimento de sistemas para auxiliar na ampliação do som para os sujeitos com perda de audição. Como ele, outros pesquisadores envolvidos foram aperfeiçoando e avançando a tecnologia das próteses auditivas. Hoje, além da abordagem eletrônica, temos a utilização da tecnologia digital nas próteses auditivas, as quais podem ser programadas de acordo com a necessidade de cada indivíduo. Dessa forma, as próteses auditivas

são classificadas quanto à tecnologia, em três categorias: analógicas (eletrônicas), digitais e híbridas (analógicas/digitais).

Pelas idéias de Francelin ; Motti (2001), embora o trabalho com o sujeito surdo, como discutido, demonstrou e demonstra ser controverso em relação ao oralismo ou ao gestual como forma de linguagem, temos de considerar que o avanço científico e tecnológico proporciona dispositivos como recursos favoráveis para aqueles pacientes que podem ter acesso ao trabalho terapêutico. Este fato, porém, está distante da criança com perda auditiva, pois se hoje o AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) é oferecido pela rede pública, como se vê, por exemplo, no serviço realizado no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais - USP, em Bauru (SP), “o atendimento terapêutico está longe de ser uma realidade para a criança deficiente auditiva” (FRANCELIN ; MOTTI, p. 17, 2001).

2.1 Sobre a educação de surdos no Brasil

Segundo Mazzotta (2003), pela Lei no. 839 de 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o que se obteve pelos esforços de Ernesto Huet e seu irmão. Huet era francês e iniciou suas aulas com dois alunos. Em 1957, pela Lei no. 3198, de 6 de julho, cem anos após a sua fundação, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A abordagem utilizada no Instituto era a da língua de sinais. Acredita-se que, pelo fato de Huet, como surdo, ter estudado no Instituto francês, ele tenha sido o introdutor da língua de sinais no Brasil (MOURA, 2000). Esse Instituto também foi

um dos que abriu possibilidades para a discussão da educação dos portadores de deficiência, no Primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883. Discutiu-se, nesse congresso, a construção de currículo e formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTTA, 2003).

Em 1911, o oralismo foi introduzido em todas as disciplinas do INES, diferentemente de hoje, quando o Instituto oferece a abordagem bilingüista, desenvolvendo pesquisas e projetos de ensino com foco na Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS (GOLDFELD, 1997).

Segundo Mazzota (2003), no estado de São Paulo, em Campinas, foi fundado o Instituto Santa Terezinha, em 15 de abril de 1929, o qual se deu justamente pelo fato de duas freiras brasileiras terem ido para a França se prepararem como professoras para o ensino de crianças surdas. Esse Instituto, em 1933, foi transferido para São Paulo, e em 1970, começou a funcionar em regime de externato para meninos e meninas, iniciando, nessa mesma década, a integração de alunos com perda auditiva no ensino regular.

Segundo Balieiro (1984), outras escolas especiais para o sujeito surdo foram surgindo, assim como a escola hoje conhecida como Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos Helen Keller, aberta em 1952, a qual recebeu vários nomes ao longo de sua existência. A partir das atividades desenvolvidas nessa escola, impulsionou-se, em 1988, a criação de mais quatro escolas municipais de educação infantil e de 1º grau para deficientes auditivos em São Paulo, todas com ênfase na língua de sinais, ou seja, na estimulação visual.

Também na década de 1950, em 18 de outubro de 1954, foi fundado o Instituto Educacional São Paulo (IESP), o qual recebeu o registro n.º 2.010/58, como especializada em ensino de surdos-mudos, em 15 de setembro de 1958, da

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tal Instituto passou por várias transformações, direções e endereços. Em 12 de junho de 1969, sobre a direção do médico foniatra Dr. Mauro Spinelli, foi doado à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Assim, o IESP, além do regime escolar, iniciou seu atendimento em regime de clínica para crianças e adultos com distúrbios de comunicação, e hoje é denominado de DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação), uma referência na educação de surdos (BALIEIRO, 1984).

No final dos anos de 1970, no Brasil, surge a Comunicação Total; na década de 1980, a partir das pesquisas realizadas sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Bilingüismo (GOLDFELD, 1997).

As abordagens para a educação de surdos, nesse processo histórico, recebem influências de concepções para melhor atender a aprendizagem do surdo. Não pretendemos, neste trabalho, apontar qual é a melhor, mas sim apresentar as possibilidades, acreditando que cada pessoa surda tem sua especificidade a ser considerada no processo de aprendizagem.

2.2 As Abordagens educacionais no cenário da inclusão

De acordo com a nova política educacional brasileira (Lei de Diretrizes e Bases de 1996), a inclusão responsável, que vai além da mera presença física do sujeito deficiente no espaço físico, deve contemplar a heterogeneidade de cada aluno, isto é, considerar também a história de cada aluno surdo. Desta forma,

apresentaremos as abordagens existentes para trabalhar com os sujeitos surdos, as quais fazem parte do cotidiano escolar e são apontadas pela política educacional .

O processo histórico da educação do sujeito surdo teve vários desdobramentos e movimentos, tanto em uma como em outra abordagem (Oralismo e Língua de Sinais), nos Estados Unidos e Europa, que conseqüentemente influenciaram, e continuam a influenciar, também o Brasil.

De acordo com Nery :

A intervenção junto aos deficientes auditivos tem sido alvo de muita polêmica. Na concepção de deficiência auditiva pautada no modelo patológico propõe que o surdo seja tratado pela abordagem oral; já a que se baseia no modelo social compreende o surdo como minoria, com cultura e língua próprias. Neste caso, não há necessidade de intervenção, e sim oportunidade de aquisição de língua de sinais. (NERY, 2000, p. 16)

De acordo com Moura (2000), o oralismo prioriza o maior aproveitamento dos restos auditivos e se baseou em diversas técnicas, as quais, com o avanço tecnológico (aparelhos de amplificação sonora), foram se modificando. Com isso, as técnicas mais utilizadas nos Estados Unidos foram quatro, e sempre com o objetivo de integrar a criança surda na sociedade ouvinte, com boa fala e leitura orofacial. Tais técnicas são :

- **Oralismo Puro ou Estimulação Auditiva:** desenvolvido na Clark School for the Deaf no final do século XIX. De acordo com esta técnica, a criança faz uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou não, com treinamento auditivo. Primeiramente, a atenção é para a leitura orofacial, depois para combinações de sons, palavras, até chegar no domínio da fala, com a família totalmente envolvida com o trabalho.

- **Método Multissensorial / Unidade Silábica:** Quando a estimulação auditiva não desenvolve a fala e nem a leitura orofacial na criança, inclui no trabalho a leitura e a escrita, utilizando-se também de outras pistas, tais como da visão e do tato.
- **Método de Linguagem por associação de Elementos ou Método da “Língua Natural”:** Tem como objetivo que a criança desenvolva a fala por meio de atividades. “O professor fala sem parar e as crianças são encorajadas a fazer perguntas através da fala. É realizado igualmente treinamento de leitura orofacial e de fala” (MOURA, 2000, p. 53).
- **Método Unissensorial ou Abordagem Aural:** A ênfase se dá no treinamento auditivo, sem nenhum ensino formal de leitura orofacial . O envolvimento da família é fundamental. “Esta abordagem depende de diagnóstico, orientação familiar, indicação e adaptação de aparelho de amplificação sonora individual o mais cedo possível e exposição total à estimulação de linguagem oral” (MOURA, 2000, pp. 54 - 55).

Embora a abordagem oral fosse predominante no século XX até os anos de 1960, como discutido por Marchesi (1993), nas associações dos surdos, - espaços para estes sujeitos se reunirem -, a língua de sinais continuava sendo a forma de comunicação.

A partir dos anos de 1960, vários estudos lingüísticos e psicolingüísticos sobre a Língua Americana de Sinais (ASL) foram desenvolvidos. Questionaram a abordagem oral, criando projetos que se afastaram do oralismo puro. Em função desses estudos e questionamentos, alguns educadores do sujeito surdo reconheceram que a abordagem oral não estava conseguindo habilitar muitos dos

sujeitos surdos pela linguagem oral, pela leitura orofacial e também pela articulação da palavra e da leitura.

Dessa maneira, as pesquisas e questionamentos sobre a língua de sinais, assim como a abordagem oral, foram desenvolvidas com visões antagônicas, apresentando variações em sua forma de privilegiar a comunicação com ênfase no visual, sendo desmembrada em: Comunicação Total e Bilingüismo.

De acordo com Moura (2000), a Comunicação Total não foi criada como um método. No início, seria uma filosofia que não descartava a língua de sinais e apresentava-se como uma das possibilidades de atuação. A partir da década de 1960, se expandiu nos Estados Unidos e outros países como forma de aceitação dos sinais. Tal comunicação se modificou e, com o passar dos tempos, teve alguns desmembramentos, como o da abordagem bimodal.

A Comunicação Total foi introduzida no Brasil no final da década de 1970 e utilizava-se de qualquer recurso lingüístico, visual e oral, dando ênfase na comunicação, e não apenas na língua. No Brasil, além da língua de sinais, utiliza-se do alfabeto manual, o qual obedece a regra gramatical da língua oral. A utilização das abordagens bimodais “é um dos recursos utilizados na aprendizagem da linguagem pela criança e facilitador da comunicação entre Surdos e Ouvintes” (ALVES, 2005, p.56).

Enquanto tais abordagens começavam a ser utilizadas em vários países com o objetivo de promover o desenvolvimento do sujeito surdo priorizando a linguagem oral, nos Estados Unidos iniciava-se um movimento social de grande importância e influência para a educação do sujeito surdo, que “não ameaçasse a condição de supremacia da classe majoritária, em todo mundo, particularmente nos Estados Unidos”, com o nome de Bilingüismo (MOURA, 2000, p. 64).

Como, nesse momento, o objetivo não é aprofundar reflexões sobre as filosofias, abordagens e técnicas desenvolvidas no processo histórico da educação do sujeito surdo, apontamos que tais discussões encontram-se nos estudos de Moura (2000), Goldfeld (1997) e Marchesi (1993).

De acordo com Moura (2000), o fator predominante para o desenvolvimento da abordagem do Bilingüismo foram os diversos estudos e pesquisas sobre a língua de sinais a partir da década de 1970, com a sua implementação no início dos anos de 1980. O movimento multicultural, de onde advém o Bilingüismo, abrangeu vários tipos de minorias que lutavam pelo direito de ser diferente, ter cultura própria e, principalmente, denunciar a discriminação que sofriam. Assim, no caso do sujeito surdo, urgia compreender sua maneira de agir, pensar, sua língua, sua cultura, e não seus aspectos biológicos relacionados com a perda auditiva.

A Suécia foi o primeiro país a efetivar o bilingüismo. A língua de sinais Sueca foi oficializada em 1981, por determinação do Parlamentar Sueco. O deficiente auditivo profundo deveria ser bilingüe, sendo esses sujeitos fluentes em sua língua de sinais e na língua oficial de seu país (MOURA, 2000).

Neste contexto, o sujeito surdo deve adquirir (aprender) como primeira língua a sua língua materna (língua de sinais), e como segunda língua, a língua oficial falada, a qual pode ser apreendida na forma escrita e/ou oral. Reconhecendo que a língua oral não deve ser utilizada como uma das maneiras de minimizar as diferenças, igualando o surdo ao ouvinte :

Dentro da sociedade ouvinte, eles construíram uma comunidade própria, com sua cultura, sua língua e tentaram estabelecer como grupo minoritário que pudesse ser aceito numa visão multicultural (MOURA, 2000, p. 65).

Por meio de alguns apontamentos sobre o bilingüismo, cabe apontar a necessidade de estabelecermos a conexão do fenômeno com conceitos tais como os de cultura e identidade, pois ainda hoje temos um embate entre as diferentes posições para o processo educacional do sujeito surdo, sendo várias as possibilidades colocadas no espaço inclusivo.

3 CULTURA E IDENTIDADE DO SURDO

Refletir sobre cultura é pensar no homem e na mulher a ela pertencentes, os quais apresentam uma identidade que se constituiu pela linguagem, que extrapola a função de comunicar. Ela faz parte das relações humanas, independentemente da condição dos sujeitos. Tanto o sujeito ouvinte quanto o surdo, *grosso modo*, podem ser oralizados, utilizar a Língua de Sinais, ou ainda utilizar os dois recursos para se comunicar.

Porém, existem discussões a respeito da diferenciação de culturas entre os surdos. Haveria uma Cultura de Surdos³ diferenciada da cultura dos ouvintes. Da segunda cultura fariam parte os sujeitos que embora biologicamente em condição de surdos, socialmente não se consideram pertencentes à Cultura dos Surdos, pois utilizam majoritariamente a fala para a comunicação.

A complexidade dessas questões leva-nos a indagações tais como: o sujeito surdo ou deficiente auditivo participa de culturas diferentes? A Cultura do Surdo colabora para a inclusão do sujeito com perda auditiva? Até que ponto a diferença entre a Cultura do Surdo e a Cultura do ouvinte se explica por uma hegemonia teórica?

As indagações trilham um caminho de reflexões sobre os conceitos de Cultura e Identidade. Finda esta discussão, mergulharemos no complexo fenômeno da

³ Convenção proposta por James Woodward, em 1972, "Surdo", com inicial maiúscula, refere-se a um grupo particular de pessoas surdas que compartilham uma língua – American Sign Language (ASL). E "surdo" a condição audiológica de não ouvir. Prossequindo com letra inicial maiúscula para os termos: Língua de Sinais, Cultura de Surdo, Comunidade de Surdo, Identidade e Bilingüismo (apud : MOURA, 2000, p. 72 e 73).

surdez, entendido aqui como o estado do sujeito em condição de perda auditiva em diversos graus.

Para os autores infra citados :

[...] o homem não somente cria o mundo, mas também cria a si mesmo. Para dizer com maior precisão, cria a si mesmo em um mundo. No processo de construção de um mundo, o homem, por sua própria atividade, especializa seus impulsos e obtém a estabilidade. Biologicamente privado de um mundo dos homens, constroeu um mundo humano. Este mundo, é a cultura. (BERGER ; LUCKMANN, 1990, p. 5 - 6)

O uso da palavra *cultura* pode apresentar vários significados, dependendo do foco teórico daquele que a emprega. Para Santos, a cultura está relacionada de uma maneira geral à humanidade e, juntamente, “a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos” (SANTOS, 1985, p. 8). Assim, compreender cultura é considerar toda a multiplicidade, riqueza e diversidade das formas de existência humana, pois cada cultura apresenta uma lógica interna e deve ser respeitada, pois está inserida na história e tem uma maneira particular de viver por meio dos agrupamentos humanos, os quais não devem ser dissociados de uma sociedade mais global.

Parafraseando Aranha e Martins, a cultura nos direciona a refletir os diversos modos de existência humana. Como dizem os autores,

Em antropologia, cultura significa tudo que o homem produz ao construir sua existência: as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais. (...) a cultura é o conjunto de símbolos elaborados por um povo em determinado tempo e lugar. Dada a infinita possibilidade de simbolizar, as culturas dos povos são múltiplas e variadas” (ARANHA ; MARTINS, 1994, p. 6).

Segundo Berger ; Luckmann (1990), da cultura fazem parte os produtos do homem, sejam eles materiais ou não. A natureza é subordinada às suas vontades e

desejos. Tanto é que, pela criação da linguagem, sobre ela e em função dela uma infindável cadeia de símbolos percorre todos os aspectos da vida humana.

Dessa forma, reduzir a noção de cultura simplesmente aos costumes e modos de vida da sociedade pode camuflar preconceitos e estereótipos que podem estar no humano antes mesmo de este experienciar e (re)conhecer expressões que são diferentes daquelas armazenadas em sua existência, e que lhe causam estranhamento.

Chauí defende o uso do termo *cultura* no plural:

[...] em **culturas**, no plural, pois a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social. [...] a Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística (CHAUI, 1996, p. 295).

Por meio de tais idéias reconhecemos que Cultura é toda a maneira de relacionamento humano, tal como habitação, roupas, hábitos, cerimônias, modos de tratar os mais velhos, as instituições sociais (como, por exemplo, a família) e políticas (o Estado), artes (plásticas, música...), as diferenças sexuais e étnicas, ou seja, tudo o que os homens e as mulheres foram criando e inventando para se relacionarem entre si. Os relacionamentos humanos são divididos em diferentes classes sociais. Tal “divisão social coloca o Outro no interior da mesma sociedade e define relações de conflito, exploração, opressão, luta” (CHAUI, 1996, p. 295).

Ao reler as vozes que foram dando sentido para a construção desse estudo, há um movimento entre as palavras e as frases; definir cultura é complexo, e não se pode chegar a uma conceituação única e estática desta complexidade. Fazendo minhas as palavras de Hall, “é uma área de contínua tensão e dificuldade de campo” (HALL, 2003, p. 134).

Nessa perspectiva, sinto um certo conforto, pois posso mergulhar na complexidade das definições e, com Hall, compreender que, a partir dos Estudos Culturais, amplia-se (ou abre-se outra janela para) o conceito de cultura.

Os Estudos Culturais foram sistematizados principalmente por Hall na década de 1970. De acordo com sua perspectiva, a cultura não é apenas a prática e os costumes de um modo de vida. A análise da cultura se dá entre uma organização particular, um elemento isolado de práticas sociais, uma tentativa de conhecimento da natureza dessa organização que faz parte da complexidade dos relacionamentos, de padrões característicos, de particularidades em um modo de vida global. Como diz Hall:

O propósito da análise é entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vividas e experimentadas como um todo, em um dado período. [...] Iremos descobri-los não na arte, produção, comércio, política, criação de filhos, tratados como atividades isoladas, mas através do estudo da organização geral em um caso particular (HALL, 2003, p.136)

Neste panorama, várias vozes fazem eco para uma noção de cultura que oferece recursos para pensar as diversas formas de expressão humana. Restringindo a discussão ao nosso tema inicial - os sujeitos surdos -, podemos utilizar as mencionadas conceituações para afirmar a existência de formas de expressões diferentes que caracterizam uma Cultura do Surdo, a qual se diferencia da cultura dos ouvintes pelo fato de esses sujeitos se expressarem por meio de uma língua com uma estrutura diferente da comunicação oral.

Dessa forma, o termo Cultura do Surdo surge por meio de práticas sociais em sintonia com uma língua que se diferencia da língua dos sujeitos ouvintes e que se caracteriza como um lugar de reivindicações dos direitos coletivos, tais como a prioridade de uma língua cuja ênfase está no visual. Acredito que, dependendo da

história de cada sujeito surdo, esta língua pode beneficiar o processo educacional ao ser incorporada na política educacional.

Os aspectos refletidos acima nos levam a atentar para a questão da identidade. É o humano o protagonista da diversidade cultural; como é parte de um todo global, apresenta uma identidade cultural, muitas vezes contraditória e conflituosa. Nem sempre as identidades são conscientes em cada sujeito, no que respeita tanto às características individuais quanto às coletivas.

Dessa maneira, considerando o conflito, instigante para a (des)construção do conhecimento, podemos com esse fio condutor refletir sobre a perspectiva de uma identidade cultural de surdos que usa uma língua com uma estrutura movida por necessidades distintas das necessidades dos ouvintes. Ser surdo não é uma escolha, mas sim uma condição que pode exigir outros recursos para que o sujeito possa vir a se comunicar, ou melhor, ampliar a sua linguagem.

Compreendemos *linguagem* como um fenômeno que media a relação do sujeito com a cultura, entendida a partir de uma percepção histórica. Ou seja, tem de ser analisada além da esfera lingüística, considerando para o seu entendimento, as esferas política, econômica e social.

A identidade se constrói na relação entre os homens (sendo *homem* entendido no aspecto genérico humano). Ela é única, distinta das demais, porém também semelhante à dos outros atores envolvidos na relação. Como diz Lane, “a história individual é considerada enquanto história social que antecede e sucede à história do indivíduo” (LANE, 1994, p. 16).

A identidade social é a identidade de um sujeito, como a cultura é um fenômeno social, e não natural. Ciampa (1994) afirma que, quando descrevemos

quem somos, fazemos uma representação particular que está carregada da totalidade de nossa representação social. Diz o autor:

Então, eu - como qualquer ser humano - participo de uma substancia humana, que se realiza como história e como sociedade, nunca como indivíduo isolado, sempre como humanidade (CIAMPA, 1994, p. 68).

De acordo com as idéias de Ciampa, o indivíduo reconhece-se no outro ser humano e, conseqüentemente, é reconhecido por esse outro, diferente, mas humano como ele. E assim: “Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano!” (CIAMPA, 1994, p. 38).

O desenvolvimento do humano se dá desde o início de sua prática social. É na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que os homens mediados por seus instrumentos e signos vão se constituindo. O ambiente social em que a criança está inserida se constitui de fato, numa zona de desenvolvimento, durante as trocas afetivas e efetivas com o adulto (VIGOTSKI⁴, 1991).

Freitas afirma que:

O processo de internalização é eminentemente dialógico, porque aquilo que eu internalizo, o intrapsicológico, só acontece a partir de uma interação, do interpsicológico, portanto sendo indispensável o papel do outro. [...] A escola é o lugar da produção social de signos e é por meio da linguagem que se delineia a possibilidade da construção de ambientes educacionais com espaço para criação, descoberta e apropriação da ciência produzida na história humana. (FREITAS, 1998, p. 93-94)

Dessa forma, o desenvolvimento do humano é um processo dinâmico em constante transformação. Nele, o sujeito vai integrando suas concepções de mundo por meio de suas relações íntimas, sociais, em diversas instituições (família, escola,

⁴ Em 2000, no Congresso Internacional de Educação da Universidade de Campinas / Unicamp (SP) houve um consenso em uniformizar para a língua portuguesa o nome do autor na forma *Vigotski*. Em citações, utilizaremos a forma adotada no texto original de cada autor.

igreja, trabalho, governo e outras), em grupos e outras instâncias de interação. São incorporados, por sua vez, os valores de sua classe social e de uma sociedade mais ampla articulada por vários personagens heterogêneos, “constituindo, e constituída por, uma história pessoal. Identidade é história (CIAMPA,1994, p. 157).

Até porque, diferentemente dos animais, o humano não é geneticamente determinado; faz parte de uma rede simbólica e a sua mediação com o mundo ultrapassa a natureza. Signos como a linguagem, a arte, a religião, o mito etc. é que contornam a existência humana. É por meio do mundo simbólico que o homem e a mulher se constróem e representam suas formas de lidar com o mundo, desenvolvendo cada qual a sua identidade. Dessa forma:

Mesmo que sejamos seres humanos desde o nascimento, podemos admitir, sem contradição, que ao nascermos não somos seres humanos em plenitude, pois, não temos uma identidade. Somos apenas seres abertos ao vir-a-ser humano (GOERGEN, 2005, p. 61).

3.1 Identidade cultural do sujeito surdo

Ao refletirmos sobre os conceitos de cultura e identidade, reconhecemos que a construção da identidade, ocorre nas diversas “culturas” inseridas numa maior. A partir da década de 1970, o conceito de cultura foi ampliado e teve sua compreensão alterada para abranger as diversas maneiras de expressão de um determinado grupo ou comunidade. É na esteira dos estudos culturais que as pesquisas e estudos sobre a Língua de Sinais passam a ganhar “voz” nos movimentos sociais.

Para Higgins (apud ALBUQUERQUE, 2003), pertencer à Cultura Surda é ter incluídos os seguintes fatores:

- 1) Identificar-se e comprometer-se com os sujeitos Surdos de maneira efetiva, sendo a comunicação sinalizada um dos indícios para ocorrer o comprometimento com tal comunidade;
- 2) Os sujeitos, ao compartilharem experiências parecidas, como consequência da perda auditiva, agradáveis ou desagradáveis no cotidiano, fortalecem os laços de relacionamentos entre si, como no caso de se identificarem por não compreenderem ou não serem compreendidos pelos sujeitos ouvintes;
- 3) Participar ativamente das atividades da comunidade Surda, além da representação simbólica de sujeitos deficientes auditivos agrupados pelas experiências, isto é, também interagir em casamentos, festas, instituições religiosas e encontros, entre outras atividades.

Embora a surdez não seja o único fator para se pertencer a tal comunidade, é preciso que o sujeito apresente algum grau de perda auditiva, como apontam os estudos.

Dessa forma, não basta o sujeito apresentar a condição biológica de surdo para ser um participante da Cultura do Surdo. Além da condição de deficiente auditivo, precisa apresentar um pertencimento social e utilizar como prioridade a Língua de Sinais. Como diz Skliar (1997), eles formam uma comunidade que apresenta uma lingüística minoritária, a qual se caracteriza pela Língua de Sinais e por outros fatores de socialização, como hábitos e valores culturais.

A Língua de Sinais é a possibilidade de se expressarem, criarem e preservarem uma língua para estabelecer uma política de educação das crianças

Surdas e, conseqüentemente, manterem organizações sociais e políticas (SKLIAR, 1997).

Esses vários fatores vão estabelecendo contornos de uma comunidade minoritária dentro do Brasil na convivência com consensos e confrontos com os sujeitos ouvintes, os quais, entre seus iguais, compartilham um modo de vida inserido num contexto maior, com valores culturais da sociedade ouvinte .

Dentro da sociedade ouvinte, eles construíram uma comunidade própria, com sua cultura, sua língua e tentaram se estabelecer como grupo minoritário que pudesse ser aceito numa visão multicultural (MOURA, 2000, p. 65).

O estabelecimento de uma visão multicultural para a comunidade Surda, em sua apresentação por Moura, leva-nos a atentar para diferenças culturais que se revelam nos aspectos relacionados aos valores, comportamentos, atitudes e práticas sociais. Mas será possível estabelecer uma visão multicultural, integrando uma incapacidade real orgânica – a surdez - à mesma situação de outras comunidades, ou como aponta Bueno (1999), aos grupos minoritários tais como dos: negros, gays, índios, etc.?

Embora no sujeito Surdo percebamos diferenças quanto ao comportamento lingüístico e que esses sujeitos podem se beneficiar com uma estrutura de linguagem particular, evidencia-se a ausência do funcionamento de um sentido. Nessa perspectiva, a surdez não precisa ser caracterizada como doença; pode ser uma diferença, pelo fato de os surdos terem maior facilidade para apreender o mundo pela via da visão. Porém, os sujeitos surdos podem se casar e ter filhos ouvintes, não é?

Dessa forma, a cultura, em sentido estrito, deve ser compreendida como política de identidade e categoria de direitos coletivos, não existindo limites para os

tipos de grupos sociais ou relações que podem estabelecer uma identidade cultural própria.

[...] a cultura não é vista como relacionada a etnia, nação ou nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos (MOURA, 2000, p. 66).

Apoiando-se nas reflexões desse estudo sobre a possibilidade da existência da Cultura Surda e, conseqüentemente, de uma Identidade Cultural de Surdo, Moura (2000) nos esclarece, “confundindo”, que tal possibilidade não deve (pelo menos não deveria) ser defendida e estar apartada do contexto social mais amplo, ou seja, da vida cultural e social de uma sociedade de ouvinte do Brasil.

A reivindicação era no sentido de que a cultura do Surdo pudesse ser respeitada e de que os próprios Surdos tivessem um papel na educação dos seus pares, que poderiam, assim, ter acesso a toda uma gama de conhecimentos e de vivências, permitindo, que eles pudessem se respeitar enquanto indivíduos diferentes, mas íntegros nesta diferença (MOURA, 2000, p. 67).

Para Moura (2000), na comunidade Surda o sujeito sente-se entre os iguais, identificado com o outro, que como ele sofre a discriminação inerente à sociedade dos ouvintes. Participar do convívio entre os Surdos dá a possibilidade de aprender a tornar-se uma pessoa Surda, o que facilita a aprendizagem das regras sociais de inter-relação, por meio de uma linguagem e de uma comunicação mais viáveis para ele. Dessa maneira, o sujeito em condições de perda auditiva pode se apropriar de uma língua visual como sua primeira língua e não ser colocado no lugar de pseudo-ouvinte (para quem o aprendizado é só da língua oral), o que, para a autora, dificulta a interação do sujeito surdo com a sociedade dos ouvintes. A mesma autora ainda afirma:

Através de contatos com seus pares, ele pode aprender muito mais, sem erros ou confusões, e passar a entender muito melhor o mundo dos ouvintes (e a se relacionar melhor com esse mundo também). [...] A modificação que pode ocorrer está em poder carregá-la sem o peso da inferioridade, mas com orgulho de pertinência a um grupo não deficiente, mas com uma história e uma identidade grupal (MOURA, 2000, p. 71).

Enfim, ter estabelecida uma Cultura de Surdos propicia a inclusão social? Ameniza o preconceito e a discriminação? Possibilita o processo do desenvolvimento da inclusão escolar?

Acompanhando as vozes de Balieiro e Ficker (2001), não devemos reconhecer o sujeito surdo, apenas, como minoria social e lingüística, mesmo que esses se constituam numa população diferente e se identifiquem de maneira diferenciada. A trajetória de uma criança surda, de acordo com as autoras, ultrapassa o déficit orgânico, ou seja, depende também da interação dos fatores psíquico, social, ideológico e cultural.

A variação destes fatores também depende da história do sujeito surdo, o qual, como aponta Alves (2005), entre as várias identidades denominadas, pode advir de uma Identidade Surda Híbrida. São casos em que o sujeito nasceu ouvinte, e posteriormente se tornou surdo. Esse sujeito pode transitar tanto no mundo dos que se apropriaram da Língua de Sinais, como no mundo dos que se comunicam pela fala - o que é possível por meio do uso da prótese auditiva ou implante coclear, os quais propiciam a amplificação do som. Pensando bem, mesmo nascendo surdo o sujeito está inserido em uma sociedade ouvinte, e esta sociedade, assim como seus segmentos (instituições científicas, assistenciais, pedagógicas, familiares e outros), tem de se modificar e aprender a conviver com as diferenças colocadas historicamente no mundo.

Como o objetivo dessas reflexões é compreender o que as alunas surdas dizem sobre o cotidiano escolar regular e os aspectos significativos destacados por

elas, nas relações escolares, cabe a nós reconhecer entre os recursos educacionais do sujeito surdo a Língua de Sinais. Ela deve ser considerada como uma das formas de expressão que podem possibilitar o estabelecimento de relações sociais significativas entre o humano, e não apenas entre os Surdos, criando-se inclusive ações efetivas que promovam entre os sujeitos envolvidos a condição do processo de desenvolvimento de uma escola inclusiva, que possa ultrapassar as disputas de poder e de saber dessa ou daquela abordagem teórica.

Para Bueno (1999), considerar o surdo como um grupo minoritário pode ser importante do ponto de vista das diferenças culturais, inclusive porque a surdez prejudica a linguagem (e a Língua de Sinais deve ser encarada como uma expressão possível) e os surdos sofrem restrições sociais dos que não o são. Porém, este não deve ser confundido com outros grupos minoritários (negros, gays, índios etc.), pois o sujeito surdo é considerado deficiente pelas evidências científicas, sociais e culturais. E esta deve ser combatida, inclusive no que diz respeito à saúde auditiva, ou seja:

A vacina contra a rubéola materna deve ser implementada porque, entre outros casos, previne a surdez. Isto é, previne um mal. Considerar o surdo como um grupo minoritário pode ser importante, do ponto de vista das diferenças culturais, mas confundi-lo com outros grupos minoritários, a meu ver, não permite avanço significativo, mas ao contrário, confunde mais ainda a distinção entre o patológico e a mera diferença (BUENO, 1999, p. 6).

Isso posto, e continuando com as idéias de Bueno (1999), as abordagens multiculturalistas (lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos), ao serem apropriadas pelos teóricos da surdez, transformaram a diversidade cultural de tal perspectiva em homogeneidade cultural (cultura ouvinte). A única característica determinante da identidade do sujeito passa a ser a surdez. “Não

conta o fato de ele ser branco ou negro, rico ou pobre, homem ou mulher” (BUENO, 1999, p. 9). E mais: seus pais são surdos ou ouvintes? No Brasil, o fracasso escolar só abate os sujeitos deficientes, surdos? Até porque, no caso dos surdos, como diz Bueno:

O fracasso escolar que se abateu sobre os surdos reflete, de forma peculiar, um processo de dominação não dos “ouvintes” sobre os que não ouvem, mas de grupos dominantes, tanto do ponto de vista econômico, como do social e cultural, sobre as camadas disprivilegiadas da população (BUENO, 2001. p. 7).

3. 2 A inclusão do aluno surdo

Era uma vez uma joaninha que nasceu sem bolinhas ...
 Pôr isso ela era diferente. As outras joaninhas não davam “bola” prá ela. Cada qual com suas bolinhas, viviam dizendo que ela não era uma joaninha. A joaninha ficava triste, pensando nas bolinhas e no que poderia fazer... Comprar uma capa de bolinhas? Ou, quem sabe, ir embora para longe, muito longe dali?
 Ela pensava e pensava... Sabia que não seriam as bolinhas que iriam dizer se ela era uma joaninha verdadeira ou não. Mas as outras joaninhas não pensavam assim...
 Então ela resolveu não dar mais importância ao que as joaninhas pensavam e continuou sua vida de joaninha sem bolinhas...
 Até que um dia, as joaninhas reunidas resolveram expulsar do jardim aquela que para elas não era uma joaninha!
 Sabendo que era uma autentica joaninha, mesmo sem bolinhas, teve uma idéia... Contou tudo para o besouro preto, que é parente distante das joaninhas. Decidiram ir à casa do pássaro pintor e contaram a ele o que estava acontecendo.
 O pássaro pintor, então, teve uma idéia. Pintou com capricho o besouro, que ficou parecendo uma joaninha de verdade...
 E lá se foram os dois para o jardim: A joaninha sem bolinhas e o besouro disfarçado.
 No jardim ninguém percebeu a diferença. E com festa receberam a nova joaninha.
 A joaninha sem bolinhas, que a tudo assistia de cima de uma folha, pediu um minuto de atenção e, limpando a pintura que disfarçava o besouro preto, perguntou :
 - Quem é a verdadeira joaninha? (AMARAL, 1997, p.33)

A reflexão sobre a inclusão do sujeito surdo pode iniciar com questionamentos que identificam as diferenças entre as pessoas: quem é esse sujeito surdo? Qual é o seu diagnóstico? Com que idade ocorreu a sua perda

auditiva? Qual é a sua perda auditiva? Tem outros comprometimentos? Faz uso efetivo do Aparelho Auricular Sonoro Individual (AASI)? Possui Implante Coclear? Realiza ou realizou fonoterapia? Freqüenta alguma instituição? Usa fluentemente a Língua de Sinais? Foi oralizado? Faz leitura orofacial? A família tem acesso a informações e recursos financeiros para garantir os trabalhos e instrumentos necessários? Seus pais são surdos ou ouvintes? Realiza atendimento pedagógico paralelo? Que apoio esse sujeito necessita? A classe regular irá favorecer? Necessita de classe especial ou de sala de apoio?

Saber que uma pessoa é surda não basta, pois a condição de surdez não é homogênea. Cada um tem sua peculiaridade auditiva e, principalmente, sua história de vida - que o constitui. Considerar essas diferenças contribui para o processo de inclusão, de respeito à individualidade.

Em face de tais questionamentos quando pensamos na inclusão do sujeito surdo, temos de considerar modificações nos sistema de ensino, e que o Documento de Salamanca abre brechas também para refletirmos sobre a necessidade de considerar a história de cada sujeito surdo incluído, dando oportunidades, *grosso modo*, tanto para o surdo oralizado como para o surdo que se utiliza da Língua de Sinais na escola regular. Deve ser oferecida, à educação dos sujeitos surdos, a manutenção dos sistemas especiais de ensino, como classes e escolas especiais (BUENO, 2001).

Os surdos apresentam diferenças entre si. A questão não é de levantar bandeira para a crença teórica mais “verdadeira”, e sim de traçar propostas pedagógicas que possam gradativamente ir ao encontro das mudanças da política educacional.

Essa escola inclusiva terá de oferecer, dependendo das necessidades de cada sujeito surdo: interpretes com proficiência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sistema de FM (sistema de frequência modulada, que por meio de um microfone manejado pela professora é transmitido ao aluno surdo, diminuindo ruídos de fundo e melhorando a comunicação), salas de apoio, e materiais e recursos humanos para o estudo da especificidade da surdez. Como diz Bueno, cabe:

aos responsáveis pela implementação das políticas, aos profissionais da educação e aos estudiosos e pesquisadores da educação de surdos o importante papel de, colocando de lado as disputas que tanto tem marcado esta área e que mais se afiguram como disputa de poder e saber, contribuir, dentro de seu âmbito de ação, para a crescente implementação da escola inclusiva. (BUENO, 2001, p. 10)

Dessa forma, para que ocorra uma inclusão responsável, o processo é gradativo e longo. Inclusive porque torna-se necessário discutir com essa escola as concepções sobre o sujeito com perda auditiva e as teorias que o amparam. O Portal Seesp⁵, do MEC, em referência aos “Tipos de necessidades educacionais especiais”, sublinha a heterogeneidade entre os sujeitos surdos, apontando possíveis condutas, classificações e níveis de perdas, tais como:

- Deficiência auditiva com perda parcial ou total bilateral de 25 decibéis (dB) ou mais.
- A surdez leve ou moderada, configurada quando a perda auditiva se apresenta de 25 a 70 dB, sendo que a pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), torna-se capaz de processar informações lingüísticas pela audição e, conseqüentemente, é capaz de desenvolver a linguagem oral.

⁵ <http://portal.mec.gov.br> (consultado dia: 14/09/2005)

A Surdez severa ou profunda, considerada em casos de perda auditiva acima de 71 dB. A pessoa, nesse estágio, terá dificuldades para desenvolver a linguagem oral espontaneamente, o que ocasionará a necessidade do uso do AASI ou do implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

Para melhor entender esses recursos tecnológicos, passaremos a uma breve explanação de seus funcionamentos. O aparelho de amplificação sonora individual (AASI) é um dispositivo eletrônico, cuja função é amplificar os sons, permitindo à pessoa utilizar seu resíduo auditivo para o entendimento da fala e percepção de sons no ambiente. Supre parcialmente as dificuldades causadas pela perda auditiva; dependendo do tipo de dificuldade de cada pessoa, nem sempre esse recurso é eficaz. (FERRARI, D. V. ; BLASCA, W. Q. ; COUBE, C. Z., 2005).

O implante coclear é um tratamento cirúrgico que consiste no implante de dispositivos eletrônicos biomédicos de alta tecnologia. São componentes internos e externos, bastante diferentes dos aparelhos de amplificação sonora individual (AASI). O seu benefício é mais relevante, e permitem que a criança reconheça os sons da fala com mais facilidade. Com seu uso, a aquisição da linguagem oral ocorre de maneira mais rápida e menos árdua. É um tratamento indicado tanto para crianças que não obtiveram a aquisição da linguagem oral como para sujeitos em que a surdez ocorreu após a aquisição da oralidade. Sua indicação depende da análise de vários fatores (COSTA, O. A.; BEVILACQUA, M. C.; AMANTINI, R. C. B., 2005).

O sistema de frequência modulada (FM) se explica pelo uso de rádios de FM. Um dos seus principais ambientes de aplicação é o educacional, pois o aparelho apresenta alguns problemas acústicos que podem comprometer a comunicação do aluno surdo em outros ambientes. A voz do falante (professora/o) é transmitida do

microfone do transmissor FM para um receptor usado pelo aluno surdo, diminuindo ruídos de fundo, melhorando a comunicação. A sua utilização também depende de vários fatores, tais como o grau da perda auditiva, as características educacionais e os aspectos sociais, culturais e financeiros do indivíduo (BONALDI, L. V. ; ALMEIDA, K., 1996) .

A pessoa pode vir a aprender a Língua de Sinais, da qual não se apropria naturalmente, como se bastasse ao seu aprendizado a condição de surdo, embora, devido ao grau de perda auditiva, o sujeito possa ter mais facilidade em fazer uso do sentido da visão para incorporá-la. Porém, tal procedimento ocorrerá desde que faça parte de seu aprendizado. É uma língua a ser apreendida.

Como aponta Costa (1992), além dos níveis de perda de audição, um outro recurso auxiliar no processo educacional de ensino-aprendizagem seria “a análise de outras variáveis como, por exemplo, localização da surdez, período evolutivo em que ocorreu a surdez, período em que se iniciou o tratamento” (COSTA, 1992, p. 42). Seria importante distinguir também entre os três principais grupos da causa da surdez, ou seja, se a causa é hereditária; adquirida pré-natal (a partir da fecundação ou durante o desenvolvimento do feto na vida intra-uterina); ou adquirida pós-natal (meningite, medicamentos ototóxicos, traumatismos, e outros), com o conhecimento da fase do desenvolvimento da pessoa em que a surdez ocorreu (COSTA,1992).

Nesse sentido, acreditando que o sujeito surdo incluído no ensino regular, oferecidas as devidas condições, pode se beneficiar do conhecimento acadêmico, “é preciso estabelecer-se metas de curto, médio e longo alcance, de tal forma que, gradativamente, a inclusão deixe de ser o norte e vá constituindo, através de práticas concretas, numa realidade concreta” (BUENO, 2001, p. 3).

A única limitação do sujeito com perda auditiva tem lugar na percepção dos sons, o que pode afetá-lo em diferentes graus (COUTO-LENZI, 1997). É necessário considerar a especificidade da limitação sensorial oferecendo os recursos necessários para a concreta inclusão. Porém, as discussões não podem se limitar à inclusão do sujeito surdo ao campo lingüístico. Há a necessidade de ampliar as discussões para o campo político, pois a estrutura na qual a escola atual se apresenta tem de ser modificada (BUENO, 1999).

Entender o conceito de inclusão no ensino é reconhecer que esse modelo escolar é advindo de um processo no qual todos os envolvidos teriam de participar. Segundo Bueno, as discussões do modelo de educação inclusiva tem de ser analisadas pelo ângulo político, educacional e pedagógico, pois esta :

[...] não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino. [...] Deve ser gradativa [...] Deve ser contínua, no sentido de ampliação constante dos processos de inclusão, para que esta não se baseie, novamente, nas supostas dificuldades genéricas de alunos, professores e escolas abstratas (BUENO, 2001, p. 25).

3. 3 Relação entre deficiente e não deficiente

Independentemente da especificidade da deficiência (visível ou invisível), carregamos, antes mesmo de qualquer experiência particular, resquícios do imaginário social sobre o sujeito humano diferente de nós, de nosso grupo, de nossa classe social.

Isso pode ser compreendido como um choque de culturas, e também como a representação que fazemos daqueles que são diferentes de nós, incluindo as diferenças de atitudes.

[...] a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito (CROCHIK, 1997, p. 13).

Nessa perspectiva, apropriando-se das idéias de Crochik (1997) e refletindo sobre o fenômeno da deficiência, qualquer fato trazido do particular, da subjetividade, do singular, de atitudes segregatórias, deve ser discutido em relação com a sociedade, pois o estranhamento, o (pré)conceito para com o diferente de nós, como o fenômeno da deficiência, é algo que se arrasta em nossas relações.

O conhecimento da ciência social nos auxilia a pensar que a área de conhecimento da psicologia, com o seu foco voltado para as questões da deficiência, tem de ultrapassar as abordagens centradas no sujeito deficiente. Deve incluir também as reações e atitudes dos outros em relação a tal fenômeno, e considerar o aspecto político envolvido com a deficiência, pois o particular faz parte do universal. Como Omote afirma, “a dinâmica psicossocial da relação entre o deficiente e o não-deficiente comporta ambigüidades que devem ser devidamente consideradas no estudo das deficiências.” (OMOTE, 1994, p. 67).

Essas ambigüidades são reconhecidas no binômio tempo e espaço. Em concordância com Amaral (1995), reconhecemos que cada sociedade, com suas característica específicas, determina como deve ser o seu homem ideal, tanto do ponto de vista intelectual, moral, como corporal. Essa série de atributos passa a ser uniforme para todos os sujeitos que dela fazem parte, mesmo havendo diferenças, sutis ou não, nos diversos grupos e classes dessa sociedade.

A deficiência auditiva e/ou surdez, como primária, não deveria, por si só, ser impeditiva do desenvolvimento global do sujeito. Porém, no cotidiano, palco de relacionamentos, as práticas sociais podem aprisionar o sujeito em uma rede que impede tal desenvolvimento por meio de barreiras atitudinais dos sujeitos ouvintes.

Embora, nesse momento, não seja objetivo discutir o impacto da deficiência na família, podemos tecer algumas considerações em relação ao assunto para compreendermos como tal fenômeno se constitui na interação com o outro, tanto na realidade de sua imaturidade orgânica como de sua constituição psíquica.

Muitas vezes, uma criança com déficit orgânico pode apresentar um comprometimento em sua subjetividade. Como exemplo, na minha prática, reconheço uma interdependência entre os pais e seus filhos surdos, assim como a imaturidade emocional desses sujeitos em se tornarem potencialmente independentes. As histórias dessas crianças serão construídas com os ingredientes das histórias desses cuidadores (pais ou responsáveis), os quais não foram preparados para receber (após o nascimento ou durante o percurso de desenvolvimento da criança) um filho deficiente.

O contexto pode ser favorável ou não para a formação desse sujeito, que mesmo antes do nascimento de qualquer criança já está carregado de significantes e ideais de filho, saúde e perfeição.

Neste sentido, ao se detectar a deficiência de um filho ou de uma filha, a relação pode ter o foco na deficiência em si, ou seja, o olhar dos pais e/ou cuidadores se desloca da criança para a deficiência.

Para Amaral, a deficiência secundária⁶ é a maior barreira para o desenvolvimento do sujeito,

[...] ao aprisioná-lo na rede de significações sociais, com seu rol de conseqüências; atitudes, preconceitos e estereótipos(...) as atitudes correspondem a um posicionamento (quase corporal) frente a dado fenômeno. Expressam um sentimento e preparam, em princípio, uma ação. Referem-se, portanto, a uma disposição psíquica ou afetiva em relação a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno. Por ser anterior ao comportamento propriamente dito elas são apenas inferíveis, pelos atos e pelas crenças manifestados (AMARAL, p.17, 1994).

Reconhecemos que além da importância teórica e técnica da especificidade de cada deficiência, as reações diante do outro nas relações sociais é de suma importância para pensarmos o sujeito deficiente no cotidiano escolar. As reações, como os mecanismos de defesa e enfrentamento, estão para além da garantia da lei, o terreno de sustentação para a inclusão efetiva. Não (des)consideramos os outros impedimentos, mas consideramos que a reflexão sobre as reações é adequada para a realidade de uma escola concreta, composta por sujeitos concretos, sendo que eu, você e todos nós não estamos imunes às limitações inerentes do humano.

Essas limitações podem ser compreendidas no sentido de nós (profissionais ou não, professores ou família...) sermos ameaçados emocional e psiquicamente por alguma perda. Tal como a perda do filho ideal, do corpo infantil, do objeto amado, da auto-estima, da identidade ou uma grande ansiedade frente ao inesperado.

Dessa forma, esses mecanismos, diz Amaral :

[...] são técnicas ou estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intra-psíquico, eliminando uma fonte de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade [...] são estratégias presentes não apenas nos

⁶ Ou seja, deficiência secundária é aquela não inerente necessariamente à diferença em si (deficiência primária – a deficiência propriamente dita), mas ligada à leitura social que dela é feita. Incluem-se aqui, as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença (AMARAL, 1995, p.68).

processos patológicos, mas que intervêm normalmente no ajustamento e desenvolvimento da personalidade. O que diferencia o “normal” do “patológico” a variação no grau de aparição, bem como a rigidez ou plasticidade na dinâmica ou alternância das condutas defensivas (AMARAL, 1994, p. 21).

Várias são as maneiras de fugir dos problemas encontrados em face do fenômeno da deficiência do ponto de vista psicológico, pois, de alguma forma, precisamos nos defender do medo do (des)conhecido. E podemos rejeitar tal enfrentamento por meio de vários mecanismos, tais como: rejeição (abandono físico ou de dedicação, atenção, amor, super-proteção, auto-exigência, ausência de expectativa), negação: busco saídas ao ser afetada pelo sujeito deficiente.

Conforme as reflexões de Amaral (1994), nenhum de nós está imune a tais mecanismos, cujo acionamento nos afasta de olhar para nossas próprias atitudes, e conseqüentemente de relacionarmo-nos de maneira distorcida com o outro, isto é:

[...] na condição de pessoa, nenhuma de nós (deficientes e não deficientes, em papéis profissionais ou familiares) está “imune” ao sofrimento da perda, à expectativa de perfeição, à necessidade de harmonia, à desorganização provocada pelo estranhamento, à ambivalência entre atração e repulsa... à ameaça (em maior ou menor escala) representada pela condição de diferença (AMARAL, 1994, p. 25).

Com isso, refletindo sobre nossas atitudes diante do diferente, o qual nos causa estranhamento e um emaranhado de sentimentos, podemos pensar no preconceito como essência da humanidade (CROCHIK, 1997). O seu (des)mascamamento pode possibilitar uma relação menos perversa com o deficiente, inclusive no cotidiano escolar.

Se nossas atitudes se concretizam na interação com os sujeitos deficientes, seja no cotidiano de todos nós, seja no escolar, elas são, de maneira velada ou não, mediadas por estereótipos que, de acordo com Amaral:

[...] são fruto de preconceitos (que como o próprio nome diz são conceitos pré-existentes, portanto desvinculados de uma experiência concreta). Pode-se dizer que a matéria prima do preconceito é o desconhecimento. E desconhecimento da deficiência é o que não falta à sociedade como um todo e a cada um dos indivíduos que a compõem (AMARAL, 1994, p. 37).

Para Heller (1992), o preconceito é uma categoria do pensamento e também do comportamento cotidiano. Ele aparece, segundo a autora, de duas maneiras: pela assimilação de estereótipos, comparações e esquemas já construídos, e pela mediação imposta pelo ambiente que crescemos. É um juízo provisório, falso, que só pode ser modificado pela experiência ou pela reflexão, o que dificilmente ocorre, porque o sujeito termina por confirmar ações e posições anteriores à experiência e à reflexão; por meio deste movimento, ele vai ao encontro do pragmatismo e da conformidade da vida cotidiana.

Vida cotidiana, que para Heller, é o conjunto de atividades características da reprodução singular dos homens, os quais criam a possibilidade de se reproduzirem. É no cotidiano que o humano apreende o mundo externo (num contexto sócio-cultural específico) e se constitui de forma singular. Expressa seus desejos, carências, afetos, expectativas e emoções. É a esfera do em si, a esfera necessária para a humanização. Porém, nesse processo há um afastamento do humano-genérico, ou seja, entre o mundo imediato e o mundo como totalidade, e o homem que se constitui é aquele que orienta suas ações para a satisfação de suas necessidades particulares e individuais (HELLER, 1992).

O pensamento cotidiano é guiado pela experiência empírica, pelo senso comum; nessa esfera, a assimilação dos valores ocorre de maneira não refletida, porém necessária, pois o dia-a-dia impõe um pensamento prático, superficial, que nos afasta do humano-genérico. Dessa maneira, para Heller (1992), quando o indivíduo consegue suspender o cotidiano, refletir sua ação e pensamento, alcança

o humano-genérico afastando-se do particular-individual, concentrando a sua atenção em uma única situação, que ela define como homogeneização. E diz:

A homogeneização em direção ao humano genérico, a completa suspensão do particular-individual, a transformação em “homem inteiramente”, é algo totalmente *excepcional* na maioria dos seres humanos (HELLER, 1992 p. 28).

Dessa forma, a reflexão sobre o fenômeno da deficiência com a temática do cotidiano presente no âmbito escolar aproxima a possibilidade de pensarmos que as ações e práticas em direção à inclusão são permeadas por (pré)conceitos, que na maioria das vezes são pautados por crenças (fé) e verdades (científicas ou não) inquestionáveis.

O cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente. As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, virem de zona rural, serem imaturas, preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos... (MOYSÉS E COLARES, 1993, p. 13).

Grande parte das formas de preconceito abordadas, como aponta Heller (1992), atua como produto das classes dominantes, as quais apresentam interesse em manter uma harmonia e estabilidade na estrutura social; os preconceitos representam e expressam vários interesses, mesmo que sejam contraditórios.

Os alunos deficientes fazem parte da escola que se produz no seio de uma estrutura de relações de cotidianidade, as quais comportam a rejeição desses alunos. Amaral ressalta:

[...] o fato inegável da baixa tolerância da sociedade (e do ser humano que a constrói) frente à diferença. Diferença que surge sempre como um espectro, um fantasma, a assombrar a Humanidade (AMARAL, 1994, p. 45).

Ao reconhecer os mecanismos desenvolvidos subjetivamente para os sentimentos gerados em relação ao fenômeno da deficiência, aponto para a importância de investigar as relações vivenciadas no cotidiano escolar, que impõe uma forma não refletida nas interações. Se os preconceitos são as derivações das atitudes, no espaço escolar tais ações se concretizam promovendo o estranhamento para com o sujeito deficiente por suposições não questionadas, assim como no cotidiano de todos nós.

A inclusão do sujeito surdo enfrenta, além dos obstáculos da política educacional, os entraves derivados da vida cotidiana, dentro ou fora da escola. Essa instância de interação é guiada pelo senso comum e pelas crenças sociais, os quais criam relacionamentos pautados por preconceitos e estereótipos que precisam ser refletidos, discutidos e desmascarados.

4 EXPRESSÕES DE ALUNAS SURDAS SOBRE A ESCOLA

Este capítulo pretende descrever uma pesquisa realizada com alunas surdas que participam do processo de inclusão em escola regular de ensino, com foco na análise das opiniões dessas alunas, expressas por meio de elementos simbólicos escritos e verbais, pois “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI ; GEWANDSZNAJDER, p. 163). Na metodologia estão incluídas as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que proporcionam a leitura da realidade e os produtos da criatividade do pesquisador envolvido com o trabalho (MINAYO, 1996).

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa foi tentar compreender o que essas alunas dizem sobre a escola, de suas experiências no ensino regular e os aspectos importantes por elas destacados nas relações escolares, por meio de diferentes tipos de expressões. Foi utilizado como instrumentos de coleta de dados, expressões escritas, dramatizadas, simbolizadas ou por desenho, enfim, aquelas que permitissem às alunas expressarem seus sentimentos, opiniões e atitudes com relação às situações escolares no período do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Para responder a questão principal de como as alunas surdas percebem a inclusão nas escolas, optou-se por uma abordagem qualitativa, a qual permite compreender o sentido das relações sociais através das próprias alunas, sendo a intersubjetividade a categoria principal (MINAYO, 1996). Nessa abordagem, o pesquisador deve estar mais atento ao processo do que ao produto, buscando

capturar a perspectiva do participante, com dados descritivos, que incluem transcrição de entrevistas, uso de desenhos, documentos de vários tipos e observações das interações dos participantes.

O modo de manifestação daquilo que é particular também pertence ao coletivo. O indivíduo carrega em sua singularidade aquilo que adquiriu em suas relações sociais. Compartilhando de suas idéias, o indivíduo é composto tanto da particularidade como do que pode se considerar de humano genérico, o qual funciona tanto consciente como inconscientemente (HELLER, 1992, p. 33).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não se preocupa com suas generalizações, pois deseja compreender especificamente aquilo que pretende estudar, ou seja, o foco é centralizado no individual, tendo em vista a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados.

O tema inclusão no ambiente escolar apresenta discussões e estudos sobre a participação dos sujeitos deficientes, no que diz respeito tanto à interação social como à aquisição do conhecimento acadêmico. Apesar da escola, por si só, ser inclusiva, já que partimos do pressuposto da escola como direito de todos, a reflexão a seu respeito tem apontado modificações necessárias para que se efetive uma inclusão responsável de tais sujeitos. Dessa forma, discutimos aqui a compreensão dessas alunas sobre o cotidiano escolar, na tentativa de incorporar essas expressões na discussão sobre inclusão na escolar.

4.1 O processo de investigação

A partir das atividades desenvolvidas, numa instituição para surdos, com grupos de adolescentes (e também com grupos de pais com filhos no ensino

fundamental e médio), muitas eram as queixas e conflitos em relação ao processo escolar. Em cada atividade, reconhecia suas dificuldades e frustrações, maiores ou menores, dependendo da história de cada um, na interação com os relacionamentos no cotidiano escolar. O grupo de adolescentes participava ativamente, e possuíam um histórico muito parecido de instituição para surdos e vida escolar. Por isso, foi proposta a participação voluntária na pesquisa.

No segundo semestre de 2005, foi apresentado ao Comitê de Ética da Universidade de Sorocaba (UNISO) e para a Instituição APADAS (Associação de Pais e Deficientes Auditivos de Sorocaba) o projeto de pesquisa a ser realizado com as seis adolescentes da instituição, que aceitaram participar. Ao mesmo tempo, foram explicados aos familiares os objetivos da pesquisa e esclarecido o vínculo de participação voluntária, que lhes dava a liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. A instituição e os familiares concordaram com o projeto a ser realizado. Por motivos éticos, os nomes das adolescentes envolvidas serão trocados por nomes de flores para identificar os sujeitos da pesquisa (Girassol, Bromélia, Jasmim, Gerânio, Azaléia, Fresia).

As seis alunas surdas voluntárias para a presente pesquisa apresentam idade entre 15 e 19 anos. Foi dada a permissão dos familiares e da instituição para a sua participação, de acordo com os procedimentos éticos exigidos para pesquisas que envolvam seres humanos (Anexo A). Tais alunas fazem parte de uma Associação para Deficientes Auditivos de Sorocaba (SP) – APADAS.

O procedimento utilizado para coleta de dados, para compreender o que essas alunas dizem sobre o cotidiano escolar do ensino regular, teve dois focos principais: 1. leitura de prontuários da instituição (APADAS) e 2. atividades em grupo:

1. A leitura de prontuários da instituição - Os prontuários contêm informações sobre as adolescentes com registros de dados pessoais, familiares, perfil psico-social, escolares, diagnósticos e observações gerais, realizados por profissionais da instituição que acompanharam esses jovens. Esses dados de prontuário permitiram, pelo menos parcialmente, construir a história de vida desse grupo com respeito ao processo acadêmico e familiar, assim como algumas singularidades.
2. Atividades em grupo – Foram planejados cinco encontros com atividades para permitir várias maneiras de expressão das opiniões, sentimentos, emoções, críticas, com relação a suas experiências no ambiente da escola regular. Tais atividades priorizam algumas técnicas psicológicas tais como a escuta, dramatizações, *role play* ou troca de papéis, representações gráficas (escrita e desenho) e criação livre com diversos materiais. Foram realizadas em sala apropriada da instituição – ambiente já conhecido pelas participantes, pois as atividades grupais da instituição ocorrem nesse mesmo local. As atividades foram realizadas em cinco encontros previamente agendados, e cada encontro foi desenvolvido, em média, no tempo de duas horas, variável segundo a necessidade e o envolvimento das alunas com as atividades.

Cada encontro teve o seguinte procedimento:

- a) AQUECIMENTO – No início dos encontros, eram propiciados momentos em que as pessoas pudessem se descontrair e se envolver no assunto de maneira espontânea, e com um grau de ansiedade favorável para a sua realização. Esse momento poderia ser desenvolvido por questões colocadas pela pesquisadora para o envolvimento das alunas com o

contexto da etapa dirigida, ou por questões trazidas pelas alunas. É um momento de relaxamento e aquecimento para o desenvolvimento da atividade dirigida.

- b) ATIVIDADE DIRIGIDA – Consiste na proposta previamente elaborada, de forma objetiva e dirigida (desenho, dramatização, *role play*, escrita e representação gráfica).
- c) ENCERRAMENTO - Momento para a organização do material utilizado, comentários gerais e despedidas.

O registro das atividades foram feitos em anotações durante a etapa dos ensaios e apresentações das atividades dirigidas. Após o término de cada encontro da etapa do aquecimento, essas anotações tinham o caráter de observações e impressões da pesquisadora, como um diário.

4.2 Informações coletadas

Os dados coletados foram organizados e agrupados com informações sobre o contexto familiar, social e escolar, obtidos pelo prontuário, e com outras informações oriundas das expressões sobre a escola das alunas nas atividades em grupo.

a) Informações dos Prontuários

Cada sujeito da pesquisa apresenta a sua história de vida, a qual influencia sua maneira de interagir no mundo. Com isso, é importante se aproximar um pouco dessa história, mesmo correndo o risco de mostrar alguns fatos em detrimento de outros, por meio das escolhas e desvios que o olhar do pesquisador confere ao fato.

Os dados dos prontuários (Anexo C), foram organizados e sistematizados (quadros 1 e 2) para uma visualização rápida de algumas informações sobre: a idade, o diagnóstico, o processo terapêutico, recursos tecnológicos, processo escolar, família, perfil psico-social, atividades, comunicação, o contexto familiar e escolar, entre outras informações.

QUADRO 1. Dados dos Prontuários: diagnóstico/terapia/recursos e processo escolar

NOME	IDADE E DIAG. ATUAL	IDADE E DIAG. INICIAL	CAUSA	IDADE DE INICIO DO PROCESSO TERAPEUTICO COM AASI	LIBRAS	RECURSO TECNOLÓGICO	PROCESSO ESCOLAR
GIRASSOL	18 Anos Neurosensorial Severa Bilateral	3 Anos e 8 Meses Neurosensorial Severa Bilateral Rubéola Congênita	Rubéola Congênita	4 Anos e 9 Meses Estimulação Auditiva Leitura Orofacial	NÃO CONHECE	AASI	*Ed. Infantil *Em. Fund. e Médio em Ensino Regular
BROMÉLIA	19 Anos Neurosensorial Profunda Bilateral	3 Anos Neurosensorial Profunda Bilateral	Genética	3 Anos Comunicação Total / Ênfase Libras Estimulação Auditiva / Ênfase Leitura Orofacial	CONHECE	AASI 2006: IMPLANTE COCLEAR	*Ed. Infantil; *Classe Especial Estadual; *Classe Especial Municipal; *Ens. Fund.I e Médio em Ensino Regular
JASMIM	15 Anos Neurosensorial Severa Bilateral	2 Anos e 6 Meses Neurosensorial Moderada Bilateral Genética	Genética	3 Anos Estimulação Auditiva	CONHECE	AASI F. M.	*Ed. Infantil; *Ens. Fund.I e Médio em Ensino Regular
GERÂNIO	19 Anos Neurosensorial Severa Bilateral	2 Anos Neurosensorial Severa Bilateral	Rubéola Congênita	2 Anos e 6 Meses Estimulação Auditiva / Ênfase Leitura Orofacial	NÃO CONHECE	AASI	*Ed. Infantil; *Ens. Fund.I e Médio em Ensino Regular
AZALÉA	17 Anos O. D. Severa O. E. Profunda	6 Anos e 1 Mês O.D. Moderada O.E. Profunda	Sofrimento Fetal Craniano	7 Anos Estimulação Auditiva / Ênfase Orofacial	CONHECE POUCO	AASI F. M.	*Classe Especial Municipal de D.A. por Alguns Meses; *Ens. Fund.I e Médio/Regular
FRESIA	15 Anos O. D. Profunda O. E. Severa	4 Anos O.D. Profunda O. E. Moderada	Intercorrência Neonatal (Anoxia)	5 Anos e 4 Meses Estimulação Auditiva	CONHECE	AASI	*Creche e Ed. Infantil; *Classe Especial Municipal de D. A. *Ens. Fund.I Regular

LEGENDA: Diag.: Diagnóstico; LIBRAS : Língua Brasileira de Sinais; AASI : Aparelho Amplificação Sonora Individual; FM : Sistema de Frequência Modulada.

QUADRO 2. Dados dos Prontuários: família/perfil psico-social/atividades e comunicação.

NOME	FAMÍLIA	PERFIL PSICO - SOCIAL	ATIVIDADE ATUAL	PRODUÇÃO DE FALA E COMPREENSÃO DO SUJEITO SEGUNDO PESQUISADORA
GIRASSOL	Pais e 2 irmãs ouvintes; Comprometida com processo terapêutico; Pai operário aposentado e cursou até 4º ano fundamental; Mãe, do lar e cursou até 4º ano fundamental.	Boa adaptação na escola. Segura, independente, bastante vaidosa e extrovertida. Se expõe com facilidade, aceita novos desafios e se locomove de ônibus para as suas atividades	* Estudante * Trabalha numa escola de nível superior	Inteligível Muito Boa Compreensão
BROMÉLIA	Pais ouvintes e uma irmã surda; Comprometida com processo terapêutico; Mãe do lar, cursou ensino médio completo Pai, técnico em eletrônica e superior incompleto.	Boa adaptação na escola. Exigente consigo mesma, perfeccionista, expõe com facilidade suas dificuldades em relação a sua deficiência. Extrovertida em locais conhecidos, simpática, meiga e carinhosa com suas amigas.	* Estudante * Trabalha hipermercado * Freqüenta a instituição	Muito Pouco Inteligível Boa Compreensão
JASMIM	Pais ouvintes e uma irmã surda; Comprometida com processo terapêutico; Mãe, do lar e cursou ensino médio completo; Pai, técnico em eletrônica e superior incompleto.	Boa adaptação na escola. Simpática, extrovertida, gosta de ser e ter a atenção do grupo (líder), porém pouco insegura em arriscar novos desafios, necessitando de apoio e/ou modelo.	* Estudante * Tem aulas de apoio pedagógico * Frequenta instituição	Inteligível Muito Boa Compreensão
GERÂNIO	Pais e 2 irmãs ouvintes; Comprometida com processo terapêutico; Mãe ensino médio incompleto e atividades em sítio; Pai ensino médio completo e policial.	Em ambiente conhecido é brincalhona, carinhosa, amiga, se expõe e arrisca com facilidade. Porém no terreno desconhecido é insegura, tímida, evitando o contato com o outro. Se frustra com facilidade. Independente para realizar de ônibus suas atividades.	* Estudante * Tem aulas de apoio pedagógico * Frequenta instituição	Pouco Inteligível Pouca Compreensão
AZALÉA	Pais e 1 irmão ouvintes; Comprometida com o processo terapêutico; Mãe ensino fundamental e faxineira; Pai até a 4º ano fundamental e pedreiro.	Tímida, carinhosa, simpática prefere as atividades de sua igreja e gosta mais de ficar em casa assistindo televisão e fazendo serviço. Independente para realizar suas atividades de ônibus.	* Estudante * Tem aulas de apoio pedagógico * Frequenta instituição	Pouco Inteligível Pouca Compreensão
FRESIA	Pais, 1 irmão e 1 irmã ouvintes ; Comprometida com o processo terapêutico; Mãe, ensino fundamental, cozinheira. Pai, ensino fundamental, vendedor autônomo.	Bastante extrovertida, simpática, vaidosa , gosta de ser o centro e é facilmente influenciada pelas pessoas pela dificuldade de compreensão na relação dialógica e pela infantilidade . As vezes seu discurso é desconectado do assunto proposto.	* Estudante * Tem aulas de apoio pedagógico * Frequenta instituição	Inteligível Pouca Compreensão

b) Informações das Atividades Grupais – Expressões do Cotidiano Escolar:

Serão relatadas as expressões que as alunas apresentaram nos cinco encontros, e suas falas transcritas e, em alguns momentos, interpretadas para facilitar o entendimento, já que algumas alunas usam de apoio gestual e expressões faciais, corporais, para a comunicação. Com o vínculo afetivo estabelecido, a interpretação dessas falas são facilitadas, possibilitando o melhor entendimento. Os relatos obedecem a seqüência dos encontros.

1º ENCONTRO

Aquecimento: As alunas entraram na sala e comecei a conversar com elas. Perguntei para a Azaléia como estava sendo usar o sistema de FM na escola. Ela respondeu que sentia a diferença, “*melhora bem*”. Diz que alguns professores reclamam, inclusive exemplifica com o professor de matemática, que disse que não precisava usar naquele momento e que colocaria quando fosse para dar a resposta do que estava explicando. Sua colega, Jasmim achou um absurdo, pois a explicação é o mais importante. Ainda segundo Azaléia, a professora de ciências disse que usaria, mas depois. Na aula de Inglês, disse, não queria usar porque não entende nada mesmo... e assim, todas começaram a reclamar e a se queixar da dificuldade com o inglês. “*nem falar sabemos certo, inglês então é mais difícil, difícil, muito difícil...difícil para falar, escutar...*”

Por outro lado, tanto Azaléia quanto Jasmim, que também usa o FM, falaram empolgadas das professoras que acham o FM ótimo, que antes delas lembrarem, pedem para usar, e reconhecem o quanto ajuda para as alunas compreenderem e entenderem o que falam. É o que ocorre com a professora de português e história.

Diferente da de geografia, que acaba não usando, ou seja, de acordo com as alunas, não usa porque não explica, não dá matéria, ela lê jornal ao invés de dar aula ... (lê o jornal para ela, despreza as alunas). E em função dessa fala, a Gerânio sugeriu que elas fizessem um abaixo-assinado e explicou que, na sua escola, também tinha uma professora de química que não dava aula. Uma colega conversou com a diretora e essa orientou para pegarem assinatura dos alunos. A professora saiu da escola e veio outra em seu lugar.

Para a Fresia, a sala de aula é muito difícil, não entende nada, a professora fala escrevendo, fica de costas enquanto fala, a classe faz muito barulho... *”é muito difícil entender o que a professora fala, não entendo e não sei o que é para fazer...”*

A Bromélia reclamou que, quando não entende a explicação da professora e pede para explicar novamente, *“tem professora que não gosta... fala que não vai explicar de novo e é para pedir para a colega ajudar e ensinar... ela não pode ...”* Enquanto conversavam, fui distribuindo as folhas para realizarem a etapa seguinte.

Atividade Dirigida: Expressão por meio de desenho. Foi proposto que desenhassem sobre a escola e a relação delas na escola.

Observações: Durante essa atividade ficaram bastante compenetradas. Fresia, muito incomodada com as questões da escola, chorou enquanto desenhava. Pouco quis falar, mas individualmente, disse que *“ninguém ajuda”* na escola. Já estava chateada desde que chegou. Na sala de espera, estava separada das colegas, não queria conversa. Conversei sobre a atividade e sem dificuldade iniciaram.

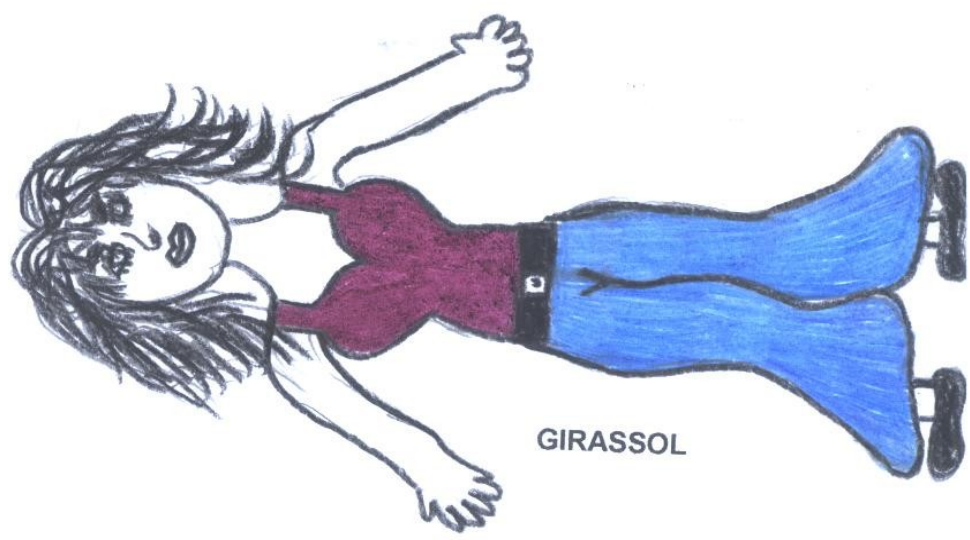
Os desenhos realizados pelas alunas são apresentados a seguir com a devida identificação.

Banhão Escuro

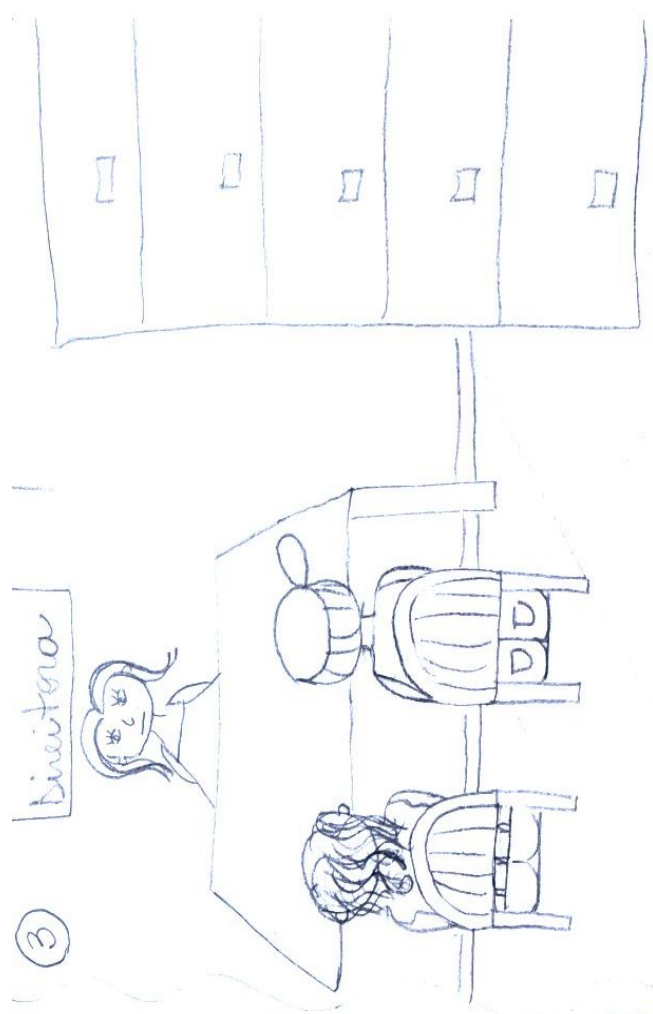


SUA
SURDA!

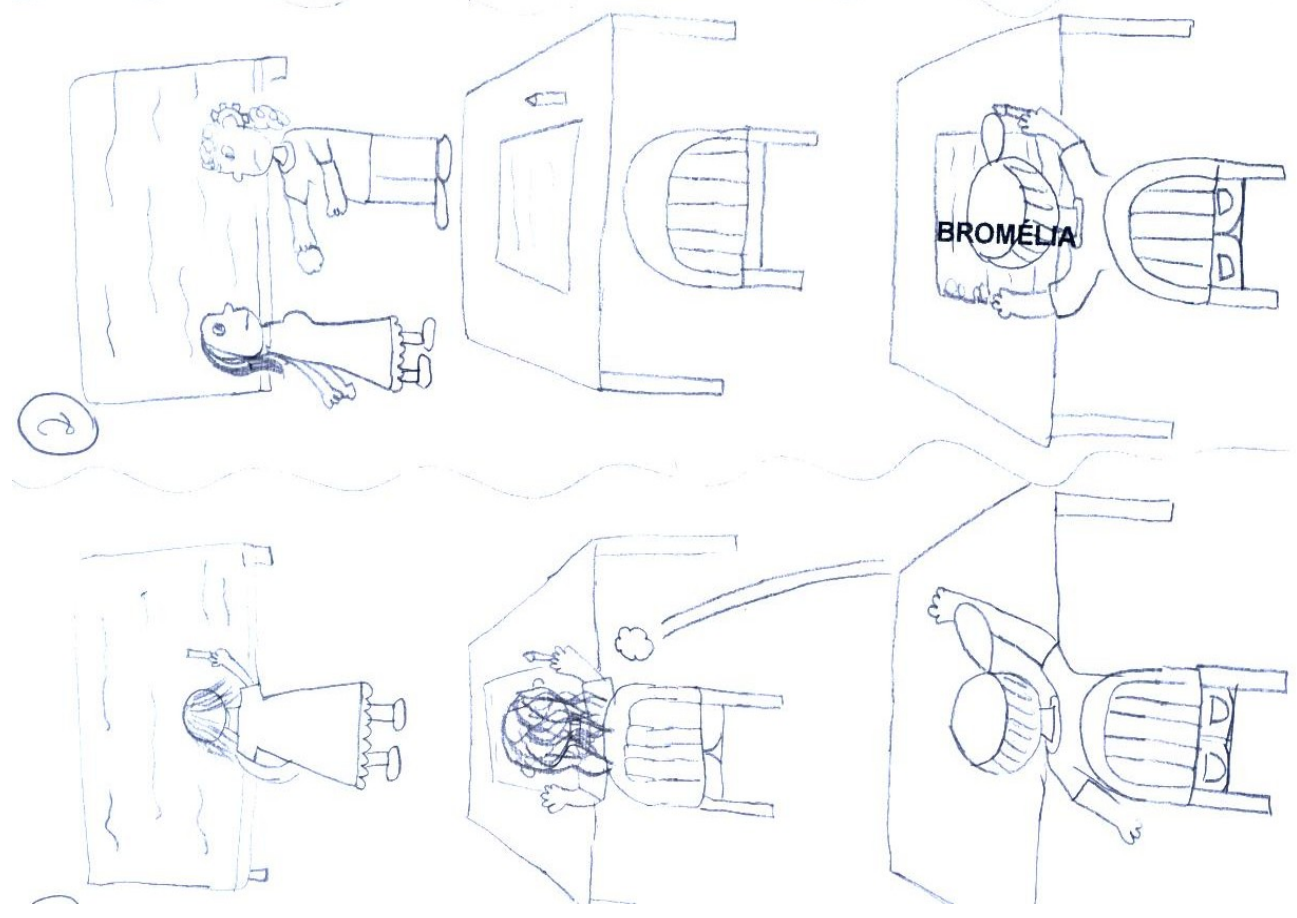
TIRA ESSE APARE-
LHO, PRA VO FALARE
COMIGO!!!
FILMEIRA



GIRASSOL



3

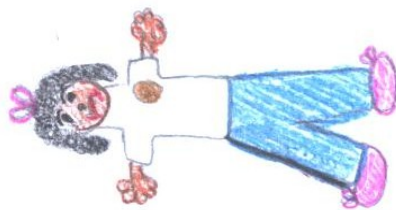


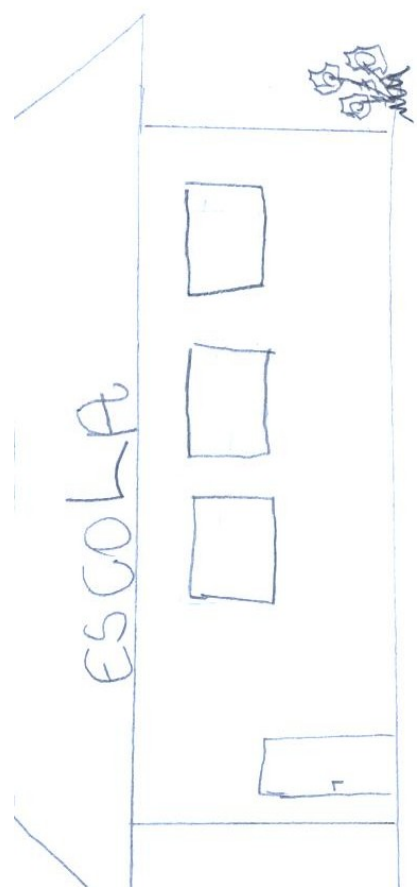
2

BROMÉLIA

BROMÉLIA

JASMIM

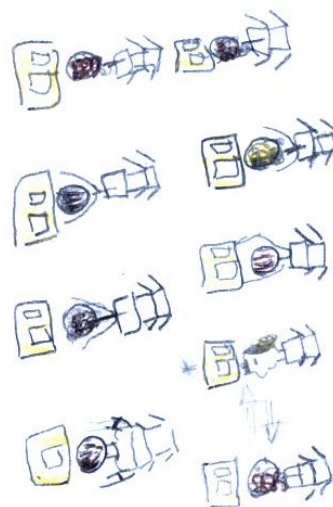
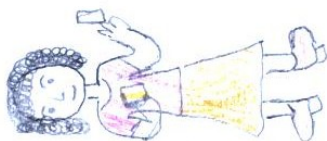
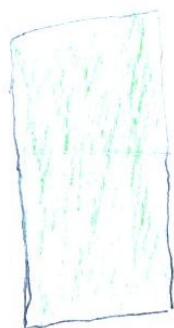




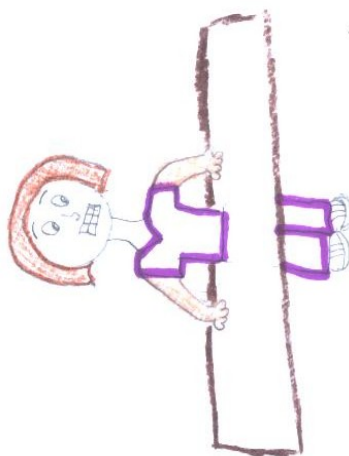
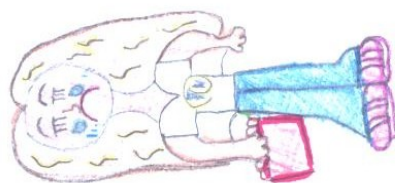
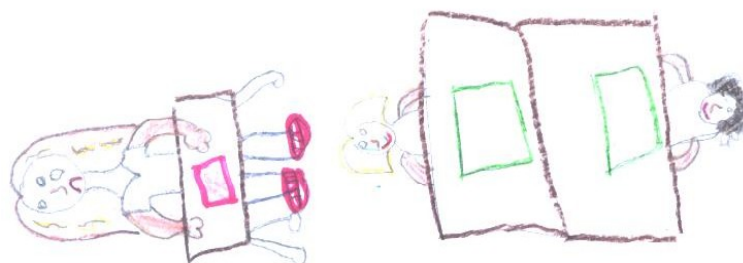
GERÂNIO



AZÁLEA



FRESIA



2º ENCONTRO

Aquecimento: Neste dia, antes da atividade direcionada, uma amiga de outra cidade, que veio para realizar audiometria, e que já havia, durante alguns anos, freqüentado a instituição, inclusive em atividades com algumas participantes do grupo de pesquisa, entrou para matar a saudade e saber sobre o implante coclear que a Bromélia havia realizado. Disse que tem muita saudade das colegas e que talvez viesse para a festa de natal. Despedimo-nos da colega e começamos a conversar sobre a atividade a ser realizada.

Atividade Dirigida: Dramatização – A atividade proposta foi que conversassem sobre a participação delas na escola, com os outros alunos, professores, e demais pessoas envolvidas. Em seguida, representariam uma cena referente à discussão. A observação do momento de discussão foi realizada pelo espelho espião, onde foi possível verificar empolgação pela atividade. O ensaio da dramatização foi acompanhado na própria sala, onde foram feitas anotações das falas; inclusive, uma delas pedia para as outras meninas decorarem as falas, estavam ansiosas e envolvidas com o fato de poderem falar delas na escola, principalmente em relação aos outros alunos.

Descrição da Cena: Uma delas era a aluna surda e as demais eram as alunas ouvintes. A aluna surda estava no pátio só, no espaço físico da sala, ela estava no outro extremo do mesmo ambiente. As alunas ouvintes estavam entre elas, conversando, discutindo o fato de se aproximarem ou não dela, pois uma das colegas dizia que ela estava só e que deveriam ir até ela. Começaram a dramatização:

- *Vamos até lá, ela está muito sozinha... Não, ela é deficiente, usa aparelho, é estranho, feio.*

- *Ah!!!! Mas a gente nem conhece ela, só prá sabe como ela é...*

- Ah, não sei, como a gente vai fala com ela, não escuta, não fala, acho difícil. Só um pouco, vamo ... vê se ela é legal, eu falo com ela, tá? Mas acho que ela não faz amizade. Vamo, Vamo, prá sabe.

- Não, ela é burra, acho que não faz lição, trabalho, não sabe nada, acho que ela tem que ficar sozinha .

- Ah...vamo ve como ela é.

- Tá bom, se a gente não gosta a gente vai embora.

- Ah... tá bom.

As 5 garotas se dirigiam até ela. A aluna surda estava comendo seu lanche e as meninas chegaram e ficaram ao seu redor. Ela com a expressão assustada e um pouco tímida, olhava-as.

- Como é seu nome?

- Bromélia.

- O meu é...Jasmim... Azaléia... Girassol... Fresia....Gerânio...

- Nossa... você fala ?

- Um pouco....

- Mas se não escuta, como fala ?

- Aprendi, fui na fono, terapia, eu era pequena, a mãe levou, ajudou...

- Porque não escuta ?

- Nasci assim, minha irmã também é... é genético...

- Da onde você é?

- Eu sou nova aqui, era outra escola, mudei... não conheço ninguém...

- Nossa, você fala diferente, não fala igual a gente?

- Porque fala desse jeito, quase não entendo...

- Eu escuto pouco, muito pouco... fiz, operei... é cirurgia de implante... para pode escuta melhor....mas demora... daí falo melhor depois.

- Ah....o que você gosta de fazer?

- Joga vôlei, trabalhar....

- Vôlei, você joga, mas você é deficiente auditiva, gozado, não sabia que deficiente jogava vôlei... trabalhava....

- Tem namorado?

Começou a rir....

- Sabe ler?

- Sei lê .

- Como, se você não escuta?

- Minha mãe ajuda ... vou na outra professora duas vezes ... faço computação.

- E na aula é difícil?

- É, eu tenho que olhar , tem professor que eu não entendo, tem professor que fica de costas, e no ditado nada, nada....difícil, muito difícil.

- A gente pode ajudar você. A gente fica com você.e ajuda você, tá?

Em seguida, pedi para que sentassem em circulo no chão comigo. Sentaram e continuaram falando das dificuldades, dos colegas surdos que só fazem sinais,

dos que não usam aparelho para não saberem que não escutam... do que usa um só... e também dos colegas que escutam e que chamam para fazer trabalho, que ajudam, emprestam cadernos.

Disseram que é difícil quando se é novo na escola, pois todos ficam olhando,

“parece que a gente é um monstro, que a gente não entende nada, não aprende, é burro”....

“ Tem professores que ajudam, explicam... mas tem os que reclamam, não que repete o que disse...e pede para pedir ajuda para o colega...”

Observação: Foi uma atividade muito produtiva, se soltaram bem. Apresentam maior facilidade nas atividades corporais, de representação. Se expressaram com muita espontaneidade, houve uma sintonia tanto no ensaio como na apresentação, e as questões do cotidiano escolar se mostraram empolgantes e significativas.

3º ENCONTRO

Aquecimento: Ao começarmos a conversar sobre a escola, Gerânio falou que tinha ficado muito nervosa na escola, e começou a contar que fez uma pesquisa com outras colegas sobre a segunda guerra mundial, o que foi muito difícil. No dia da entrega, a professora resolveu sortear um número da chamada para apresentar oralmente um dos trabalhos. O número sorteado foi justamente o de Gerânio (parece piada, justo ela que já teve um percurso tumultuado em várias escolas). Enfim, essa professora estava dando aula desde o começo do ano, e este trabalho de apresentação aconteceu no final do ano. Ao ser chamada, Gerânio ficou um

pouco nervosa e foi na frente ler. Porém, a professora disse que não era para ela ler, e sim falar sobre o que havia pesquisado sem olhar no papel.... Ah! Ela ainda conseguiu dizer para a professora que ficava nervosa; a professora insistiu, falando em voz “gritada” que não era para ler. A reação de Gerânio na sala de aula foi chorar. Uma amiga, percebendo a situação, tentava ajudar dizendo para a professora que ela não escutava bem e era difícil falar, ficava nervosa. Mas, segundo Gerânio, a professora estava surda, não escutava nada e ninguém. Gerânio saiu da classe e foi telefonar para sua mãe, reclamou que estava com muita dor de cabeça, estava muito nervosa e queria ir para casa. Sua mãe, estando próxima à escola, foi conversar com a diretora. A diretora chamou a professora, a qual disse que não sabia de sua deficiência. A mãe disse que não queria que facilitasse para ela, e sim que tomasse alguns cuidados. As situações de exposição ao público são, para sua filha, muito difíceis; por isso a necessidade de algum apoio para conseguir, como a leitura, para se sentir mais segura. De repente, a professora achou que o melhor era facilitar e tentou contornar a situação.

Essa foi uma situação real e recente que Gerânio relatou muito emocionada.

Atividade: Troca de Papéis ou Role Play – Foi proposta como atividade a representação, como um teatro, de uma história que se passa na escola, em cada uma desempenha um papel. A história escolhida para ser dramatizada como *role play* foi a contada por Gerânio. Uma seria a aluna surda e as demais, as personagens existentes na escola, como: professora, diretora, coordenadora, e demais pessoas envolvidas com a escola. Elas assim definiriam a dramatização:

Local onde a História Ocorre: Uma sala de aula da 8a. série, onde ocorria a apresentação de um filme sobre meio ambiente.

Personagens: Duas alunas ouvintes (representadas por Fresia e Azaléia); uma aluna surda (Jasmim); a professora (Girassol); a diretora (Bromélia); e a mãe (representada pela Gerânio).

Enredo:

Professora: - Bom dia, vou passar um filme para vocês, prestem atenção. É sobre meio ambiente. Vocês terão que fazer depois um trabalho sobre isso e valerá nota, ok?

Aluna Surda: - Eu não tô entendendo nada (para a amiga)

Professora: - Parem de falar, prestem atenção. Tenho que fechar a nota de vocês e essa é a última atividade.

Aluna Surda: - Mas professora, eu não tô entendendo nada, falam muito rápido no filme.

Professora: - Preste mais atenção.

Aluna Surda: - Eles falam muito rápido, não dá tempo de eu ler.

Professora: - Ah! depois a sua amiga explica para você.

Aluna Surda: - Mas professora, se tivesse legenda ia me ajudar, eu consigo ler daí.

Professora: - Não posso fazer nada o filme é assim...

(a Aluna Surda, nervosa, irritada, conversando com as amigas ao lado. Reclamava. A amiga falou para ela ir conversar com diretora).

Aluna Surda: - Professora... dá licença , eu não tô entendendo nada. (e saiu reclamando) .

(Assim a aluna saiu da sala de aula, foi para o pátio e telefonou para a sua mãe, contando o que havia ocorrido e pediu para que a mãe viesse para a escola para conversarem juntas com a diretora. Mãe tentava acalmar a filha pelo telefone, a qual chorava e estava muito nervosa. A mãe foi ao encontro da filha no pátio, e foi falar com a diretora).

Diretora: - Oi, pois não ? O que está ocorrendo ? (ao ver que a aluna chorava)

Mãe: - Ela me ligou e como eu achei sério o que está acontecendo, resolvi vir conversar com a senhora. A Jasmim não escuta como a gente... e tem coisas que ficam difíceis para ela. Não quero que vocês dêem nota para ela, eu quero que ajudem ela a entender o que é dado na escola. Como o filme, se for legendado facilita, ela fica com mais atenção.

Diretora: - Não sei o que aconteceu, não estou sabendo de nada, eu vou pedir para chamar a professora.

(A Diretora sai da sala e vai até a classe chamar a professora, a qual se dirige com a diretora para a sua sala).

Diretora: - O que aconteceu com a menina? Ela está lá com a mãe na diretoria.

Professora: - Então, saiu da sala, disse que não entendia o filme. Eu ia ver onde ela estava.

(As duas entraram na diretoria e a menina exaltada começou a gritar).

Aluna Surda: - Mãe é ela... ela é uma bruxa... não adianta falar com ela...

Professora: - Onde você estava... eu estava te procurando... o que aconteceu.

Mãe: Calma filha, não seja mal criada, vamos conversar.

Professora: - Jasmim, você não precisava ligar para sua mãe... nem precisava falar com a diretora. Tem que conversar comigo, para eu poder te ajudar. Se você não entender o filme não faz mal, a sua coleguinha ajuda você a fazer o trabalho. Você não vai repetir. Não precisa se preocupar, tá bom?

Observação: O fato real relatado por Gerânio durante o aquecimento influenciou na representação dos papéis. Participaram com toda a garra da atividade dirigida, expressando-se com facilidade.

4º ENCONTRO

Aquecimento: Ao conversarmos sobre as escolas, com a proximidade das férias, a Girassol disse que tem pensado em mudar de escola. Estava triste nesse dia e começou a dizer sobre o seu motivo para querer tanto mudar de escola. Disse que a amolam muito na escola, chamam-na de surda, dizem que é frescura usar o aparelho, que ela fala, e nem precisa sentar na frente perto da professora...

Para ela, na escola nova ninguém a conheceria, e poderia ficar na dela, sem ser incomodada. Acredita que essa é a melhor saída, mesmo que seja para se separar de sua irmã que está na mesma classe e a ajuda bastante com as lições.

Cada uma das colegas falava um pouco. Tentavam dizer que agora faltava pouco, só mais um ano. Diziam para não ligar, porque os colegas tinham ciúmes dela.

Atividade: Expressão Gráfica. Foi sugerido que pensassem na escola, em situações vividas, nas relações com professores, colegas, e escrevessem algo que representasse esses pensamentos; poderiam ser palavras, frases ou outra forma escrita de representação.

Observação: Essa atividade causou um certo incômodo a todas, ficaram muito inseguras ao escreverem. Perguntavam, apagavam, pediram a minha presença ao lado, inclusive para eu ler e corrigir o que estava errado. Todas demoraram para iniciar a atividade, demonstrando muita insegurança e medo. Expliquei que não era uma avaliação e que poderia corrigir com elas as palavras que estivessem erradas.

A atividade foi muito tensa, mesmo com as que possuem domínio da escrita. Ficaram travadas, tive de repetir individualmente várias vezes o que teriam que fazer, foi a atividade que mostrou a preocupação das alunas com o desempenho acadêmico exigido na escola. A seguir as atividades gráficas.

GIRASSOL

Lembrar-se de Deus,
entregar-se a Deus,
Esperar em Deus,
e viver com Deus.

spiral

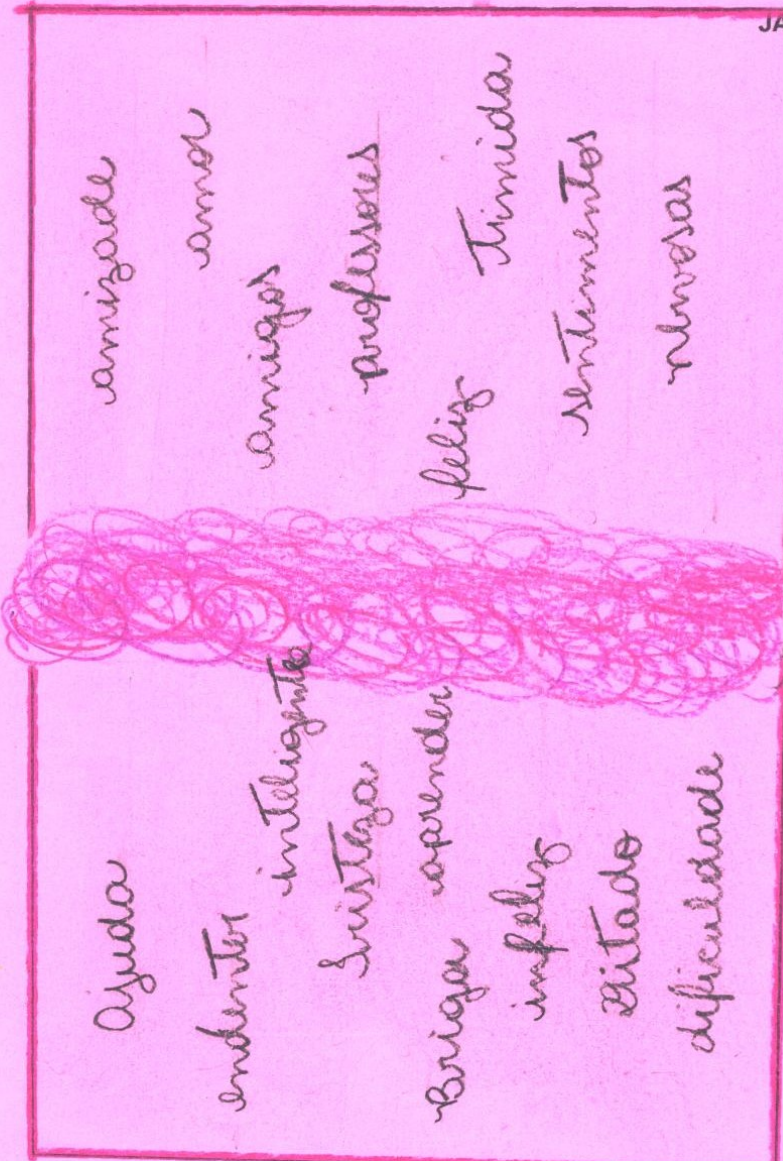
"Quem na Escola"

Dificuldade professora fazendo bitado.
Esperto
Feliz
Explicando fica melhor.
Com calma a gente aprende.
Infeliz com alguns alunos.
Eu sou alegre
Nervosa
Tímida
Escola

Ajudada aprende e escreve.
Uma amiga
Difícil aprender.
Informação para entender.
Triste porque as pessoas não ajudam.
Inteligente porque aprende.
Vergonha
Otimo aluno

Deficiente Auditivo

na escola.



JASMIN

Eu sou deficiente / AUDITIVO

Eu era que é pequena mãe ^{GERÂNIO} podia pra ouvir e falar.

Eu queria aprender falar e ouvir, então eu fui na escola primeira vez.

Cheguei a escola entrei na sala tinha bastante a gente eu não podia entrar na sala;

porque: eu tenho vergonha e tímida causa deficiente auditivo.

Então aí eu entrei na escola fiquei na sala, eu tinha muito vergonha conversar com colegas e amigas.

Eu não podia falar eu tenho vergonha de conversar.

Então pra mim mais difícil pra ouvir é difícil pra fazer coisa a matéria, trabalho, redação, Introdução e conclusão, etc.

A professora explicou a matéria de História pra mim é difícil. Tira difícil eu entender o que os professores.

Os Professores e Deficiente Auditivo

Os Professores explicando na lousa eu não entendo nada.

Eu falei para os professores pra olharem pra mim e pra eu ler os lábios.

Os professores fazendo Ditado eu não entendo nada porque os professores falam rápido.

Eu falei para a minha colega emprestar o caderno pra mim copiar.

Cu eu copiei o caderno da minha colega.

PORTUGUÊS

Professora ajuda muito

MATEMÁTICA

Professor não ajuda nada

Também eu não entendo o que ~~ele~~ ele fala
muito rápido

Ciência

PROFESSOR FRANCISCO ELE NÃO ESCREVE
NA LUSA DO TALA É MUITO DIFÍCIL

Historia

PROFESSORA MARIA ANTONIA

EU FALO Professora ela não que
ajuda e não que curru também
não que explicar

FRESIA

5º ENCONTRO

Aquecimento: Nesse dia, curiosas com o material colocado sobre a mesa, se envolveram com as revistas e começaram a ver seus ídolos, mostrando uma para outra quem haviam encontrado na revista. A instrução foi que cada uma, após a atividade realizada, poderia escolher uma revista para levar e ver com mais calma a revista escolhida. Todo o material exposto à mesa seria para deixarem um recado delas para a escola.

Atividade Dirigida: Expressão plástica, usando material livre. Poderiam usar o material que quisessem para deixar um recado à escola.

Observação: Se envolveram tanto com a atividade que naturalmente fizeram a atividade juntas, ou seja, utilizaram um papel cartão inteiro e colaram suas expressões em forma de cartaz.

O tema de discussão foi a dificuldade delas ou das pessoas de se envolverem com o sujeito surdo. Dificuldades nos relacionamentos, que podem ser observadas na expressão do cartaz aqui apresentado, na foto que segue.

No final de nossos encontros, agradei a colaboração de todas e o quanto foi importante o que me contaram a respeito da escola, convidando-as para a apresentação pública da pesquisa.

4.3 Análise dos dados

As alunas surdas dessa pesquisa nasceram entre 1986 e 1990, contemporâneas portanto do início das discussões sobre a inclusão, ou seja, o momento em que a perspectiva da integração imposta a partir de 1974 (Constituição do CENESP) passou a vestir a roupa da inclusão. Nesse sentido, estão inseridas num contexto marcado por uma escola que utopicamente nomeamos de escola democrática e que, como dizem Ferreira e Ferreira, “reduzidamente chamamos de escola inclusiva” (FERREIRA, J.R. ; FERREIRA, M.C.C., 2005).

De acordo com a política de inclusão discutida por Sasaki (1997), esse é um processo pelo qual a sociedade , ou o ambiente escolar, necessita transformar-se para poder incluir em seu contexto os sujeitos deficientes. É caracterizado por um movimento amplo que envolve toda a sociedade para que esses sujeitos sejam preparados para assumir seus papéis como cidadãos.

As adolescentes dessa pesquisa representam um fragmento da história do sujeito surdo em tempos de inclusão, o qual historicamente foi e vem se modificando, em função dos avanços tecnológicos, dos avanços das pesquisas em relação a Língua de Sinais, porém ainda sendo educadas em uma perspectiva da integração. Por meio das expressões sobre suas experiências no cotidiano escolar, dizem da necessidade de uma transformação radical nas escolas e do quanto os relacionamentos estão pautados no esforço e adaptação do próprio deficiente. A

escola ainda demonstra (e espera) em seu movimento de exclusão, a adaptação das alunas e não o oposto como é “sugerido” na perspectiva da inclusão.

Essas adolescentes apresentam um conceito de si, principalmente na expressão da dramatização e da troca de papéis, a maneira como estão sendo consideradas, isto é, “feias”, “burras”, “que não fazem amizade”, “que não sabem ler, namorar, enfim, como dizem, “parece que a gente é monstro”. Pequenas transformações que vamos reconhecendo que ainda não ocorreram, tais como a sensibilidade da professora em passar um filme com legenda. Fato esse que seria uma mudança da escola para adaptar-se a essas alunas e não ao contrário, como na proposta da integração.

Compreender como é para essas alunas surdas fazerem parte do cotidiano escolar regular e a sua interação, considerando a particularidade de cada aluno surdo, pode derivar ações efetivas que promovam entre os sujeitos com perda auditiva a condição da implementação de uma escola inclusiva que considere a Língua de Sinais como uma das formas de expressão aptas a estabelecer relações sociais significativas entre os humanos, e não apenas entre os Surdos. Essas ações também devem promover entre os sujeitos envolvidos a condição do processo de desenvolvimento de uma escola inclusiva, que possa ultrapassar a luta das disputas de poder e de saber dessa ou daquela abordagem teórica. Como diz Bueno, cabe

[...] aos responsáveis pela implementação das políticas, aos profissionais da educação e aos estudiosos e pesquisadores da educação de surdos o importante papel de, colocando de lado as disputas que tanto tem marcado esta área e que mais se afiguram como disputa de poder e saber, contribuir, dentro de seu âmbito de ação, para a crescente implementação da escola inclusiva (BUENO, 2001.p. 10).

Nesse sentido, tanto quanto a necessidade dos intérpretes nas salas de aula, também faz-se necessária a atenção ao sujeito surdo com aproveitamento auditivo com o auxílio de recursos tecnológicos, pois a limitação do sujeito surdo tem lugar na percepção dos sons, o que pode afetá-lo em diferentes graus (COUTO-LENZI, 1997). É necessário considerar a especificidade da limitação sensorial, oferecendo os recursos necessários para a inclusão concreta, tais como aparelho de amplificação sonora individual (AASI), sistema de frequência modulada (FM), pois os documentos oficiais apontam que cada aluno, como no caso do aluno surdo, tem particularidades específicas e especiais. Para que suas múltiplas demandas sejam atendidas, são necessários ajustes e adaptações no currículo, para que possa ser garantido o acesso ao conhecimento acadêmico.

Como aponta Buffa:

O professor deve ser orientado que devido as barreiras de acesso aos estímulos sonoros, a criança deficiente auditiva é extremamente prejudicada, em especial, nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e, em consequência no processo de construção de conhecimento, por apresentar dificuldades cognitivas que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento de linguagem, e não a deficiência auditiva, a qual não acarreta qualquer déficit cognitivo. Portanto, devem ser dadas orientações sobre o que é deficiência auditiva, o grau de deficiência de seu aluno e o tipo de abordagem, na qual seu aluno está sendo acompanhado; o dispositivo de amplificação sonora individual usado pela criança, seus controles e cuidados; qual a melhor localização da criança na classe, considerando o efeito de reverberação, iluminação e ruídos externos; além das estratégias terapêuticas e pedagógicas” (BUFFA, 2005, p. 299).

As discussões sobre o processo de inclusão do aluno surdo, mesmo no que toca ao oferecimento de recursos tecnológicos e à integração da Língua de Sinais em ambiente escolar, não devem limitar-se ao campo lingüístico. Há a necessidade de ampliar as discussões para o campo político, pois a estrutura na qual a escola atual se apresenta tem de ser modificada (BUENO, 1999).

Entender o conceito de inclusão no ensino é reconhecer que esse modelo escolar é um processo que pede pela participação de todos os envolvidos. De acordo com Bueno, as discussões do modelo de educação inclusiva tem de ser analisadas pelo ângulo político, educacional e pedagógico, pois esta:

[...] não se efetuará simplesmente por decreto, sem que avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino. [...] Deve ser gradativa. [...] Deve ser contínua, no sentido de ampliação constante dos processos de inclusão, para que esta não se baseie, novamente, nas supostas dificuldades genéricas de alunos, professores e escolas abstratas (BUENO, 2001, p. 25).

Considera-se participante da Cultura de Surdos, quando os sujeitos compartilham experiências parecidas, agradáveis ou desagradáveis no cotidiano, em consequência da perda auditiva. Isso fortalece os laços de relacionamentos entre si e a participação ativa na comunidade surda, além da representação simbólica de sujeitos deficientes auditivos agrupados pelas experiências, isto é, pela interação em casamentos, festas, instituições religiosas, encontros e etc. (HIGGINS apud ALBUQUERQUE, 2003)

A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da Língua de Sinais, os sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como diferença e não como uma deficiência (SKLIAR, 1997, p 141).

Os dados apresentados apontam que as adolescentes surdas envolvidas nesta pesquisa não fazem parte da Cultura de Surdos, mas freqüentam a mesma instituição direcionada para surdos, com ênfase na abordagem oral, pertencem a famílias ouvintes, têm irmãos e moram com seus pais. Todas têm um modelo de família que possibilitou apoio à questão da deficiência. Podemos considerar esse

grupo como privilegiado, na questão familiar. Seus círculos familiares favoreceram e mantiveram o processo terapêutico institucional, possibilitaram o acesso à escola regular de forma adequada, com apoio às dificuldades, promovendo avanço na relação desses sujeitos com sua deficiência e com a sociedade.

Todos os familiares dessas crianças tinham pelo menos até o 4º ano fundamental completo; uma família apresentava ensino médio e superior incompleto. Todas essas famílias conseguiram oferecer a esses sujeitos deficientes condições emocionais para as habilidades nas relações sociais. Essas adolescentes apresentam no seu cotidiano um certo grau de independência e interação em vários grupos, embora também apresentem dificuldade com relação a sua deficiência para a compreensão da comunicação com pessoas e situações desconhecidas.

O nível de comunicação das adolescentes é considerado bom, pois, com maior ou menor grau de dificuldade, todas conseguem se expressar, compreender e se fazer compreender. Comunicam-se de acordo com o que poderíamos considerar adequado face a perda de audição apresentada.

O avanço tecnológico favoreceu esse grupo, e outros, com os recursos para propiciar a audição, pois além do uso constante do aparelho de amplificação sonora individual (AASI), duas delas também utilizam-se do sistema de frequência modulada (FM). Uma delas realizou, no ano de 2006, o implante coclear, o que propicia uma melhor condição de comunicação.

Embora os avanços tecnológicos, como discutem Francelin ; Motti (2001), proporcionem dispositivos como recursos favoráveis para aqueles pacientes que podem ter acesso ao trabalho terapêutico, este é um fato distante da criança com perda auditiva. Se hoje o AASI (aparelho de amplificação sonora individual) é oferecido pela rede pública, como exemplo do serviço realizado no Hospital de

Reabilitação de Anomalias Craniofaciais - USP (Bauru/SP), poucas são as crianças que mantêm tais atendimentos.

O processo terapêutico efetivo, a manutenção do aparelho, a troca de pilhas constantes, por exemplo, são condições para a (re)habilitação oral, o que ocorre a uma minoria dos sujeitos com perda auditiva e que acaba de forma relevante influenciando o processo escolar.

A questão financeira é um fator de importância num processo de inclusão. De acordo com os dados obtidos no prontuário do grupo analisado, o envolvimento da família e os recursos técnicos oferecidos favoreceram o desenvolvimento das adolescentes. Ao mesmo tempo, seu ingresso na escola regular se deu mais facilmente, e as jovens formam um grupo com boa disposição para as relações sociais. Porém, ainda apresentam dificuldades diversas no âmbito escolar, no que diz respeito tanto à convivência social quanto à aquisição do conhecimento formal.

No contexto educacional, todas essas alunas ingressaram no ensino regular. Durante alguns meses, uma delas frequentou uma classe especial, e duas passaram pela mesma classe especial para deficientes auditivos, como etapa preparatória para o ensino regular. Embora o processo para o acesso a escola regular não tenha sido fácil, possibilitou, para as adolescentes, um ganho no desenvolvimento. Até hoje, todas estudam, e duas já estão inseridas no mercado de trabalho.

Podemos reconhecer, nessas histórias que incluem o apoio de diversos recursos, que todos os sujeitos deficientes deveriam receber apoio financeiro, emocional, institucional, tecnológico, do Estado, da família e da sociedade. Os dados das expressões das alunas obtidas em situações de grupo estão relacionados com a própria resistência da escola à mudanças. Já no aquecimento, antes da atividade dirigida, surgiram questões relacionadas ao uso do sistema de frequência

modulada (FM), e ao comportamento de professores, os quais rejeitam seu uso, mesmo para o benefício do aluno.

Para Vigotski, o professor tem um importante papel dialógico para o aluno. Por meio da atividade de ensino, realiza uma das mediações pela qual o aluno desloca-se de uma experiência social para uma experiência pessoal sintética e unificadora. E como diz Freitas:

É preciso que a escola, numa perspectiva dialética, tenha seu ponto de partida no concreto real e seu ponto de chegada no conhecimento historicamente construído, um novo projeto de escola sendo buscado. Um projeto no qual todos, professores e alunos, apoiando-se cada um em uma extremidade, façam da palavra uma ponte entre eles (FREITAS, 1998, p 94).

Alguns professores apresentaram resistência ao uso de tal recurso, talvez a falta de um trabalho constante de acesso às informações e conhecimentos dos recursos necessários para cada sujeito deficiente, justifiquem o comportamento distanciado dos professores.

Essa escola, como discute Bueno (1999), deve sofrer uma modificação radical e, principalmente, o apoio a toda a equipe que faz parte da escola. As interações no cotidiano escolar devem ser revistas. Esse é um fator significativo para essas adolescentes, pois em suas expressões sobre a escola, apontam as relações interpessoais como excludentes, tanto em relação aos professores como aos amigos.

Devemos entender que as alunas pesquisadas são adolescentes, e uma característica importante nessa etapa do desenvolvimento humano é o sentimento de pertencimento a um grupo, o que talvez justifique tanta ênfase nas relações. Porém, não podemos deixar de considerar os sentimentos de isolamento, solidão e de não pertencimento ao grupo da escola, revelados nas atividades em geral e, mais

especificamente, nos desenhos individuais (com a representação das alunas separadas, sofrendo por falta de amigos), e no cartaz de recados à escola, que evidencia melhor a situação de exclusão.

No desenho de Bromélia, por exemplo, a aluna surda é apontada por uma colega como envolvida em uma atitude de indisciplina sem ter participado diretamente de tal episódio. Jasmim se incluiu num grupo, mas ainda traz na memória, como se vê em seu desenho, a experiência de exclusão. Azaléia expressa seu pedido de ajuda ao se dirigir à colega.

Essas adolescentes passam pelo mesmo processo que qualquer adolescente passa: é o momento em que se busca o eu no outro. Como diz Becker (1994), esse é o momento em que o jovem busca novas identificações, padrões de comportamento (de preferência, diferentes dos de seus pais). É o momento de pertencer a um grupo, pois é ele que irá ajudar o sujeito a encontrar a sua própria identidade num contexto social. É o colega que vai servir de modelo para o outro. Nas palavras de Becker:

Sofrem de angustias semelhantes, e o grupo funciona como protetor perante elas [...] . Curtem as mesmas experiências e descobertas, e as vivenciam juntos. No grupo existe uma certa uniformidade de comportamento, de pensamento, de hábitos [...] O adolescente procura conforto em sua roda de companheiros, padronizando suas idéias, suas atitudes (BECKER, 1994, p 42 – 43).

Como aponta Ciampa, o indivíduo reconhece-se no outro ser humano e é reconhecido por esse outro, diferente, mas humano como ele. “Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano!” (CIAMPA, 1994, p 38).

A expressão de não pertencimento ao grupo também ficou evidente na atividade de dramatização. A cena escolhida tematiza a solidão, reforçando o

isolamento; a aluna surda isolada, e o medo que, para elas, o outro – não surdo – tem. Os preconceitos explícitos referentes ao surdo, que o consideram como “incapaz”, “aquele que é burro”, “não sabe nada” etc. passaram a ser uma categoria do pensamento e também do comportamento cotidiano, pois é no cotidiano que o humano apreende o mundo externo.

O contato com o sujeito deficiente pode mobilizar inúmeros sentimentos em cada um de nós, da rejeição à curiosidade, do medo à comiseração, entre outros também contraditórios (amor, ódio, pena, desprezo), os quais aparecem mesclados aos reflexos de nossas próprias dificuldades e possibilidades. São acionados para, suportarmos tais vivências, os mecanismos de defesa, os quais, como diz Amaral:

[...] são técnicas ou estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intra-psíquico, eliminando uma fonte de insegurança, perigo, tensão e ansiedade (AMARAL, 1994, p. 21).

Amaral reconhece a deficiência secundária – a leitura social da deficiência - como a maior barreira para o desenvolvimento do sujeito deficiente. De acordo com a autora,

[...] a deficiência secundária é a maior barreira ao aprisioná-lo na rede de significações sociais, com seu rol de conseqüências; atitudes, preconceitos e estereótipos [...] as atitudes correspondem a um posicionamento quase corporal) frente a dado fenômeno. Expressam um sentimento e preparam, em princípio, uma ação. Referem-se portanto, a uma disposição psíquica ou afetiva em relação a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno. Por ser anterior ao comportamento propriamente dito elas são apenas inferíveis, pelos atos e pelas crenças manifestados (AMARAL, 1994, p. 17).

As participantes da pesquisa são adolescentes, com características típicas dessa fase. Buscam apoio nas amigas, nos pares, expressam a necessidade de pertencimento de grupo, buscam apoio em outras adolescentes. O desenvolvimento psico-social não se mostra diferente de adolescentes ouvintes.

Na atividade de *role play*, foi possível proporcionar uma oportunidade de vivência para pensarem sobre elas próprias, pois a sua dinâmica ajuda a expressão de sentimentos e emoções em relação aos outros. As expressões das adolescentes, nessa atividade, sublinhavam as queixas em relação aos professores. A história relatada mostra a inflexibilidade de professores, principalmente no método, em lidar com a aluna surda; a atividade de filme que a professora escolheu não levou em consideração esta aluna na sala. Aparentemente, foi uma atividade escolhida ao acaso, com pressa, sem muita reflexão sobre as interações dessa atividade com os alunos presentes na sala; nem quando solicitada explicitamente a professora reformulou sua maneira de agir.

A participação do professor no processo de inclusão requer, antes de tudo, disponibilidade e empenho, pois nada ocorrerá, por mais facilidade institucional que haja, se esse mediador não estiver implicado com tal processo. Por isso, há a necessidade, como sugere Patto (1996), de discussões em pequenos grupos, pois esse “é um momento importante da passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças radicais” (p 143 - 144). As resistências precisam de um espaço para sua explicitação. O (des)conhecido, o (pré)conceito precisa ser enfrentado e descoberto.

Em relação à mesma atividade, podemos refletir sobre a atitude da aluna surda, que embora adequada no início, no desenrolar da situação precisa da mãe, como intérprete, para resolver a situação. A aluna ainda mantém um nível de dependência, o que nos faz refletir sobre o processo de inclusão social, o qual caminha lado a lado com a inclusão escolar.

Outro dado que ficou evidente nas atividades desenvolvidas pelas alunas surdas foi a dificuldade com relação à expressão pela escrita. A escola utiliza o meio

escrito como preferencial para avaliar os alunos, e a busca por novos meios constitui uma questão polêmica, mas que precisa ser enfrentada pela escola. A discussão é ampla, a tarefa não é nada simples: é uma (des)construção pedagógica, política e sócio-histórica.

Através da expressão plástica, pelo cartaz de recados para a escola, as alunas reforçam o isolamento e falam da necessidade humana de ter amigos. Talvez pelo fato de serem adolescentes, as questões afetivas despontaram muito mais do que as questões intelectuais. Dizem da necessidade de serem aceitas, de terem uma rede de apoio, de conversarem com as colegas, de interagirem com professores na busca de aquisição de conhecimento e de relacionamentos. O espaço escolar reflete a sociedade; antes de qualquer outro impedimento, refletir sobre a deficiência secundária, com seus avanços e retrocessos, é um terreno fértil para semear a inclusão que vai além da garantia física do sujeito deficiente no ensino regular .

*Todos nós vivemos de sonhos e ilusões.
Eles não se destroem.
Mudam de forma e se fortalecem ao renascer.
Sem sonhos e ilusões a vida seria insípida e as
civilizações estáticas e inviáveis.*

Florestam Fernandes

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposta da inclusão, o Brasil, na década de 1990, após a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtiem na Tailândia em 1990) e a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” (Salamanca na Espanha em 1994), se compromete com a garantia do acesso na escola regular para todos os cidadãos.

A integração e a inclusão são conceitos que integram a mesma unidade por apontarem para a possibilidade de o sujeito deficiente participar da escola regular; porém, não apresentam o mesmo sentido (BUENO, 1999). A integração escolar tinha como objetivo terminar com a prática da exclusão dos sujeitos deficientes e proporcionar uma convivência social entre os alunos deficientes e não deficientes (PEREIRA, 1983). Porém, contradizendo tal modelo, esse foi um período em que surgiram em larga escala as classes especiais, constituindo-se num espaço de segregação (BUENO, 1993).

Como diz Bueno (2001), ao concordar com as recomendações existentes nas duas conferências citadas, o Brasil sinalizou que estava disposto a promover os ajustes necessários para garantir que os sujeitos deficientes participem da escola regular. Esse cuidado inclui o oferecimento, quando necessário, de serviços de apoio especializado, classes com os recursos físicos adequados, e escolas ou serviços especializados, para aqueles que não puderam se integrar às classes comuns. A oferta desse tipo de apoio deve se dar desde o nível de ensino da educação infantil.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/9394/96, promulgada em 1996, e que define a Educação Especial como parte da educação escolar, é assegurada ao sujeito deficiente a especificidade de currículos e métodos, técnicas e recursos, tanto quanto a formação de professores para atendimentos de ensino especializado, aptos a integrar o aluno na classe regular. Cabe as escolas assegurarem o ingresso , sem discriminação, de todas as crianças, inclusive dos alunos deficientes.

O presente trabalho teve como objetivo dar voz a uma minoria de alunas surdas, buscando conhecer o que essas alunas dizem sobre a escola, como expressam suas experiências no cotidiano escolar e quais os aspectos importantes por elas destacados nas relações na escola regular. A pesquisa revelou a construção de histórias de vida e de expressões de um grupo de adolescentes com expectativas de relacionamentos de amizade e sentimentos vinculados ao não pertencimento à escola e de solidão, mesmo entre as pessoas. Com suas particularidades e semelhanças, nos mostram como podemos ser preconceituosos, ou discriminar seres humanos por falta de sensibilidade e conhecimento. Revelando que vivenciaram um momento de integração na escola, ao contrário do que o discurso da inclusão pretende, pois poucas foram as mudanças no contexto escolar apontadas pelas alunas surdas.

Tanto a família quanto o próprio deficiente sofrem ao enfrentar o processo escolar, principalmente a partir do ensino fundamental, com as exigências de leitura e escrita sistematizadas. Patto (1996) aponta que a instituição escola, imersa na cotidianidade, promove a produção do fracasso escolar, pois utiliza juízos provisórios cristalizados em preconceitos para orientar as práticas e processos que em seu espaço ocorrem. Utilidade e verdade são critérios que se sobrepõem,

marcando as práticas escolares com o pragmatismo. Essas marcas dizem respeito também à história humana em relação ao fenômeno da deficiência.

Em relação aos demais conteúdos trazidos pelas adolescentes, fica clara a dificuldade em relação aos professores, o que nos leva a pensar na formação desses profissionais, e de mais apoio.

No contexto da educação escolar dos sujeitos com deficiência, marcado pelo modelo da inclusão, devemos considerar que o Brasil, ao compartilhar sua responsabilidade para com a Declaração de Salamanca, assumiu um compromisso internacional. O País deve, porém, apresentar números de incluídos, e não necessariamente a qualidade para tal inclusão. Com isso, como discutem Ferreira , J.R. ; Ferreira, M.C.C. (2005), a inclusão escolar não garante a inclusão social.

Dessa maneira, investir na formação dos professores é uma condição para a inclusão, pois embora os entraves institucionais sejam inúmeros - como o número excessivo de alunos na sala de aula e a dupla jornada -, o professor tem de estar disposto a enfrentar as implicações institucionais. Ele deve ter o desejo de acolher a todos (mesmo sabendo que isso nem sempre é possível). Deve oferecer uma educação de qualidade, independentemente dos limites e de seus alunos. O professor, se não é a peça fundamental, é o princípio para que tal processo ocorra.

Em toda situação escolar, seria necessário conhecer melhor o aluno. Não falamos em conhecer seu histórico familiar ou seus problemas, mas sim de ter conhecimento sobre o processo cognitivo, emocional do aluno, identificar sua maneira de pensar, e assim tecer a rede de possibilidades para aprendizagens. Com ênfase no potencial e não no limite do aluno.

As adolescentes que participaram desta pesquisa apresentaram dificuldades e contradições para o trânsito no ambiente escolar regular. Suas histórias, nos

mostram que, oferecidos os recursos e apoios necessários, o processo de inclusão do aluno surdo pode ocorrer, e, concomitantemente, também podem ser efetivadas as leis e recomendações dos documentos oficiais⁷.

A inclusão no cotidiano escolar propõe a convivência com a diversidade, o que significa mergulhar na cultura dos alunos, aprofundar concepções sobre igualdade e diferença, direitos e deveres, entre outras, de modo a questionar as certezas absolutas. Podemos perceber, nos apontamentos sobre a história humana, que sobre a relação do sujeito deficiente com a humanidade depende do ideário de cada sociedade. Independentemente da especificidade da deficiência (visível ou invisível), carregamos, antes mesmo de qualquer experiência particular, resquícios do imaginário social sobre o sujeito humano diferente de nós, de nosso grupo, de nossa classe social.

Ao mesmo tempo em que acredito que o cotidiano da escola é o palco de contradições e reproduções de uma história que se (re)constrói formulada em (pré)conceitos, também é o locus da relação dialógica, ajudando a interrogar, questionar e desvelar gradativamente os fatores que contribuem para a negação de uma inclusão efetiva e possível.

⁷ Brasil. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 2ª ed. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 1997.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado; 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Adaptações Curriculares em Ação. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 1999.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais. 2000.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a educação básica.

Dessa forma, diferentemente dos grandes grupos, cujo objetivo são os cursos de “capacitação”, os pequenos grupos, como discute Patto (1996), formados de maneira voluntária, revelam-se num espaço para discutirem as questões que afligem sua vida profissional. No cotidiano da escola, estão presentes os juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizadas em preconceitos que conduzem as praticas e os processos nela existentes.

No estudo realizado, as adolescentes falam, com suas particularidades, sobre seus relacionamentos no cotidiano escolar, desvendando parcialmente as praticas e processos referentes à política educacional e a relação com seus pares.

Dar voz ao sujeito surdo e a todas as pessoas envolvidas com esse novo modelo educacional em processo de desenvolvimento, proporcionando espaços dialógicos que incluam também a reflexão sobre as atitudes em relação ao diferente de nós, pode possibilitar a suspensão de um cotidiano impregnado de concepções prevalentes do passado. E dessa forma um caminho produtivo para o esclarecimento e a (re)construção de novas inter-relações sociais no âmbito escolar, na perspectiva de uma sociedade menos excludente.

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.

Mário Quintana

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Renato Rolla. **Nós surdos e eles surdos: Vivência daqueles que falam**, 2003. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALVES, Rubens Valtecídes. **Deficiente físico – novas dimensões da proteção ao trabalhador**. São Paulo: LTR, 1992.

ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. **Educação de Surdos. Anotações de uma professora Surda**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith ; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Pensar a diferença / deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE , 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda ; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2 . ed. São Paulo: Moderna, 1994.

BAEZ, Marcelo. **Código de Manu**. Disponível em: <Rhp: // www.marcelobaez.com.br/história. html>. Acesso em: 25 março 2005.

BALIEIRO, Clay Rienzo ; FICKER, Luisa Bazaghi. O adolescente deficiente auditivo: algumas reflexões da clínica fonoaudiológica. In: Fonseca, Vera Regina J. R. M. (org.) **Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

BALIEIRO, Clay Rienzo. **Alguns aspectos Históricos do Atendimento Educacional ao Deficiente Auditivo, no Estado de São Paulo**: São Paulo, PUCSP, 1984. , Mimeografado.

BARBOSA, Janaína Giusti ; PAIVA, José Maria. O Deficiente Humano Como Foi Visto ao Longo dos Séculos. In: Jornada do HISTEDBR, 5, 2005, Sorocaba, SP. Cadernos de resumos da V Jornada do HISTEDBR, 09 a 12 de maio. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2005. p. 118 .

BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção primeiros passos).

BONALDI, Laís Vieira ; ALMEIDA, Katia de. Equipamentos e sistemas auxiliares para o deficiente auditivo. In: Almeida, Katia; Iorio, M.C.M.. **Próteses Auditivas: fundamentos teóricos & aplicações clínicas**. São Paulo: Lovise, 1996.

BOVO, Sheila Katzer. **As representações sociais sobre os portadores de deficiência na escola**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba SP, 2003.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre principio e prática em educação especial**. Disponível em <http://www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm>. Acesso em: 25 março 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira : integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista brasileira de Educação Especial**, n. 5, 1999.

_____. Diversidade, Deficiência, e Educação. **Educação on line**, 2002. Disponível em: < <http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 25 março 2005.

_____. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Revista integração**, Brasília, v. 13, n. 25, 2001.

_____. **Educação especial em debates**.. Casa do Psicólogo: São Paulo do Psicólogo, 1997.

_____. A Inclusão De Alunos Deficientes Nas Classes Comuns Do Ensino Regular, **Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, 2001.

BUFFA, Maria José Monteiro Benjamim. O que os pais de crianças deficientes auditivas devem saber sobre a escola. In: Bevilacqua, M. C. ; Moret, A . L. M. (orgs.). **Deficiência auditiva: Conversando com familiares e profissionais de saúde.** São Paulo: Pulso, 2005. São Paulo: Pulso, São Paulo, 2005.

CHAUI, Maria Helena. **Convite à Filosofia.** 7 . ed. São Paulo: Ática , 1996.

CIAMPA , Antônio da Costa. Identidade. In: Lane, Silvi T. M. ; Codo, Wanderley (orgs.) **Psicologia social, o homem em movimento.** 13 . ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina.** 4 . ed. São Paulo: Brasiliense; 1994.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994: Salamanca. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2 . ed., Brasília : CORDE, 1997.

COSTA, Maria Piedade Rezende da. Orientações para Ensinar o Deficiente Auditivo a se Comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. I. n. 2, 1992.

COSTA, Orozimbo Alves; BEVILACQUA Maria Cecília ; AMANTINI, Regina Célia Bortoleto. Considerações sobre Implante Coclear em Crianças. In: Bevilacqua, M. C. ; Moret, A . L. M. (orgs.) **Deficiência auditiva: Conversando com familiares e profissionais de saúde,** ed. Pulso, São Paulo, 2005.

COUTO-LENZI, A . A integração das pessoas surdas. **Revista Espaço**, v 7, 1997.

CROCHÍK, José Leon. **Educação especial em debate.** Casa do Psicólogo: São Paulo do Psicólogo, 1997

CROCHÍK, José Leon. **Educação especial em debate.** Casa do Psicólogo : Conselho Regional de Psicologia, São Paulo. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. CRP – 6a.Região, 1997.

FERRARI, Deborah Viviane; BLASCA, Wanderléa Quinhoneiro ; COUBE, Carmem Zaramella Vono. Conceitos Básicos e Características de Tecnologia dos Aparelhos de Amplificação Sonora Individuais. In: BEVILACQUA, M.C. ; MORET, A .L. M. (Orgs.) . **Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais da saúde.** São Paulo: Pulso, 2005.

FERREIRA, Júlio Romero ; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: Góes, Cecília R. de ; Laplane, Adriana Lia F. de (orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência** 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1994.

FRANCELIN Madalena Aparecida Silva e MOTTI, Telma Flores Genaro. **Questões atuais sobre o ensino para deficientes auditivos no Brasil**. Espaço: informativo – científico do INES, revista número 16 (julho/dezembro 2001).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1998.

GOERDEN, Pedro. A construção da identidade. In: Lombardi, J. C. ; Goergen, P. (orgs.) **Ética e Educação - reflexões filosóficas históricas**. Campinas, SP; Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

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

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2003.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

IORIO, Maria C, M., ALMEIDA, Katia ; DISHTCHEKENIAN, Andréa. In: Almeida, Katia ; Iorio, Maria C. M. (orgs.) **Próteses Auditivas: Histórico e Avanços Tecnológicos. Próteses Auditivas : fundamentos teóricos & aplicações clínicas**. São Paulo: lovise, 1996.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP : Autores Associados, 2004.

LANE, Silvia T. M..A psicologia social e uma concepção do homem para a psicologia. In: Lane, Silvia T. ; Codo, Wanderley (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense; 1994.

MARCHESI, A . **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Psicología, 1993 .

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: 4. Ed. Cortez, 2003.

MEC: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Brasil. Leis, decretos, etc. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucit - Abrasco , 1996.

MIRANDA, Arlete Ap. Bertoldo. Marcos Históricos da Educação Especial no Brasil. In: Jornada do HISTEDBR, 5., 2005, Sorocaba, SP. Caderno de resumos da V Jornada do HISTEDBR, 09 a 12 de maio de 2005. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2005, p. 116.

MOURA, Maria Cecília de . **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter; 2000.

MOYSÉS, M. A. ; COLARES, A . L. C. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes**, São Paulo, n 25, 1993.

NERY, Daniela. **O processo terapêutico de uma criança deficiente auditiva - uma possível articulação entre a teoria e a prática fonoaudiológica**, 2000. Dissertação(Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

OMOTE. Sadao. Deficiência e Não – Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo: v. I, n. 2, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A . Queiroz, 1996.

PEREIRA, Olívia. Princípios de Normalização e de Integração na Educação de Excepcionais In: **Aberto Brasília**, Brasília, ano 2, n. 13, fev. 1983.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental** : da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984 .

SANTOS, José Luís dos. **O que é cultura**. 3 . ed., São Paulo, Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros passos).

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

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo, Memmon, 1998.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, Carlos (org.). **Educação e Exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação; 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética



Universidade
de Sorocaba

Protocolo CEP Nº: 029/05

Sorocaba, 08 de dezembro de 2005.

Projeto de Pesquisa: Expressões de Alunos Surdos sobre a Inclusão Escolar

Pesquisadora Responsável: Marli Aparecida Taraborelli

Pesquisadora Participante: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira (orientadora)

2º PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

- (x) **Aprovado**
 () **Aprovado com Recomendação**
 () **Pendente**
 () **Reprovado**

O projeto de pesquisa "Expressões de alunos surdos sobre a Inclusão Escolar" tem como objeto a Educação especial, especificamente, a educação de alunos portadores de surdez.

O presente projeto pretende compreender o sentido das relações sociais, tomando como base a percepção do sujeito, de tal modo que, tais observações possibilitem questionamentos e reflexões que levem a discutir o modelo de inclusão existente no cotidiano escolar.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto será a da abordagem qualitativa. A proposta de desenvolvimento das etapas da pesquisa do projeto é adequada e exeqüível.

As solicitações enviadas anteriormente foram atendidas.

O projeto está Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.


Prof. Dr. Nobel Penteado de Freitas
 Coordenador do CEP – Uniso

Obs.: O pesquisador responsável terá que enviar o relatório final do projeto após a defesa da tese de dissertação de mestrado.

ANEXO B : Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: Uma Pesquisa Qualitativa: Expressões de Alunas Surdas, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação como pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: O Processo de Inclusão do Aluno Surdo: Expressões Sobre o Cotidiano Escolar.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Marli Aparecida Taraborelli

ENDEREÇO: Rua : Antônio José Castronovo, 369, Santa Rosália, Sorocaba (SP)

TELEFONE: (15)32322499 / 91133220

PESQUISADORA PARTICIPANTE: Eliete Jussara Nogueira

OBJETIVOS: Compreender como o aluno surdo percebe o processo de inclusão no ensino regular sob o seu ponto de vista, suas principais observações, os aspectos psicológicos e subjetivos desse sujeito surdo, tanto na perspectiva psicossocial como da aquisição do conhecimento acadêmico.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: As alunas serão contactadas individualmente, com a presença da mãe, ou responsável, e será explicado o objetivo da pesquisa, com o termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura deste, na concordância pela participação na pesquisa.

Serão realizadas dinâmicas de grupo, programadas para 5 encontros (Anexo D), com duração máxima de 2horas, e registros transcritos após cada encontro (diário de campo), para coletar do ponto de vista dos sujeitos o processo de inclusão escolar.

Os dados coletados servirão para refletir e sensibilizar professores e demais pessoas envolvidas com a educação escolar sobre as necessidades do processo de inclusão do ponto de vista dos próprios deficientes, principalmente com o desenvolvimento de ações pedagógicas que favoreçam a inclusão para além da presença física do deficiente no espaço escolar.

RISCOS E DESCONFORTOS: A pesquisa não causará nenhum desconforto e prejuízo para o sujeito participante.

BENEFICIOS: O sujeito ao falar de suas próprias dificuldades enfrentadas no âmbito escolar, terá a possibilidade de além de colocar em palavras suas angustias, também desenvolver novas formas de enfrentamento e consequentemente maior autonomia para se expor no ambiente escolar.

CUSTOS/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação e também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

CONFIDELIDADE DA PESQUISA: Você terá garantia de sigilo e privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, os quais não serão divulgados.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG:_____ e **CPF**_____, **declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.**

LOCAL E DATA:(Nome da cidade, data, ano.)

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (menor de 21 anos):

(Nome por extenso)

(Assinatura)

ANEXO C : Dados do Prontuário Institucional das Alunas

ERA UMA VEZ... “AS ALUNAS E SUAS HISTÓRIAS”

GIRASSOL - tem 18 anos (18/03/87), obteve o diagnóstico de deficiência auditiva por insistência de sua mãe com o pediatra do posto de saúde. A mãe conta que percebia que sua filha era diferente, estava demorando para falar, não parava e quando chamava a sua atenção não olhava. O médico dizia que a mãe estava “com coisas ”na cabeça e que tinha criança que demorava para falar. O pai também não concordava com a mãe, dizia que ela estava louca. Enfim, a mãe praticamente obrigou o médico a encaminhar a sua filha para o especialista, o qual imediatamente encaminhou-a para a instituição de deficientes auditivos.

Girassol realizou todos os exames, e com 3 anos e 8 meses foi diagnosticada com deficiência auditiva neurossensorial severa bilateral por rubeóla congênita. Iniciou o uso do aparelho auditivo com 4 anos e 9 meses, o qual nessa época não era doado como hoje pelo SUS (Sistema Único de

Saúde). Teve boa adaptação e satisfatório desenvolvimento auditivo. Faz uso regularmente do aparelho. Usa a comunicação oral com apoio visual e ótimo desempenho. Não é reconhecida por quem não a conhece como surda, inclusive as pessoas estranham e duvidam ao saberem de sua deficiência.

É segura, aceita com facilidade os novos desafios, tem consciência de sua deficiência e convive bem com ela. Apresenta facilidade para a compreensão da fala, é extrovertida, muito vaidosa, desfila como modelo em jantares beneficentes, vai a baladas, adora sair com sua irmã, seus amigos, “ficar”, namorar, conversar

com suas colegas no telefone. Enfim, tem os mesmos desejos como os de qualquer jovem de sua idade.

O percurso escolar de Girassol iniciou logo após o diagnóstico, por orientação da fonoaudióloga. Assim em janeiro de 1991, perto de completar 4 anos e na idade apropriada para o ingresso na educação infantil, sua mãe a matriculou em uma escola municipal.

Essa primeira experiência foi de muito sofrimento para a sua mãe. A professora perdida com o comportamento de Girassol, sem saber como e o que fazer, pediu para que sua mãe a espiasse do lado de fora da escola, para comprovar como seria impossível cuidar dos demais alunos e de sua filha. Girassol só queria permanecer no “parquinho”, gritava, fugia da classe, e ficava sempre sozinha. Nesse período não tinha atenção, corria de um lado para o outro, não atendia nenhuma ordem e dificilmente aceitava qualquer frustração.

A mãe constrangida com as reclamações da professora, da diretora, e preocupação excessiva do pai, tirou-a da escola.

Dessa forma, após um ano na instituição, em 1992, (re)iniciou na Pré-escola do ensino infantil (5 anos) e gradativamente, com orientações da fonoaudióloga e disponibilidade da professora, ela foi se adaptando a rotina da escola, e conseqüentemente da classe, conseguindo atender as regras.

Com 6 anos e 9 meses, escrevia o seu nome e lia o nome de seus colegas. Em 1995 (8 anos) foi para 1^a série estadual regular, realizando nesse primeiro momento aula particular uma vez na semana e posteriormente aulas de reforço duas vezes por semana na escola.

A segunda série realizou durante dois anos, após discussões entre a fonoaudióloga, família, Girassol e a professora.

No ano de 2000, iniciou a 5ª série com razoável desempenho e assim sucessivamente, estando hoje (2005) no 3º ano do ensino médio na escola estadual de seu bairro. Transita bem entre a leitura e a escrita com segurança, não se incomoda com os erros, tendo consciência de suas dificuldades.

A família sempre foi muito participativa nas atividades da instituição. Ela tem uma irmã mais velha e uma mais nova. Sua mãe sempre foi muito preocupada e atenta às suas necessidades, bastante implicada e colaboradora com os trabalhos desenvolvidos com a sua filha. Dificilmente faltava a algum atendimento, e quando isso ocorria, justificava, com medo de perder a vaga. Seguia as orientações das terapeutas, inclusive freqüentando a biblioteca municipal semanalmente, durante o processo de alfabetização de sua filha. Lamentava o fato de não saber ajudar sua filha nas tarefas da escola e se sentia envergonhada em realizar atividades propostas pela terapeuta durante os atendimentos de sua filha.

Os pais de Girassol estudaram até o 4º ano fundamental. O pai aposentado, foi operário de uma antiga fábrica da cidade e sua mãe , hoje com as filhas independentes, realiza atividade de costura.

Girassol, muito segura e independente transita de ônibus para realizar suas atividade, inclusive desde o início de 2005 trabalha em uma escola de nível superior da cidade, época em que deixou de participar das atividades semanais da instituição. Estuda a noite em escola próxima a sua residência, na mesma classe de sua irmã e quer fazer faculdade.

BROMÉLIA - tem 19 anos (06/01/86) realizou diagnostico de deficiencia auditiva neurossensorial profunda bilateral, com aproximadamente 3 anos de idade de causa genética. Iniciou trabalho de (re)abilitação na cidade de São Roque, onde

residia. Em uma instituição de São Roque, realizou trabalho em grupo com ênfase na comunicação total, privilegiando em primeiro plano a Língua de Sinais. E treinamento auditivo com ênfase na leitura orofacial, individualmente, em consultório particular.

Desde o início fez uso do aparelho auditivo, com boa adaptação, porém com pouco aproveitamento auditivo. Apresentava dificuldade para a frustração, super protegida, sendo a mãe orientada por psicólogo quanto aos limites necessários para o processo favorável de seu desenvolvimento.

Em 1994 a família em função da irmã de Bromélia que nasceu no ano de 1990 e que posteriormente também foi diagnosticada como deficiente auditiva, mudaram para Sorocaba.

Bromélia começou na instituição em Sorocaba em 1994, com a idade de 8 anos e trabalho de estimulação auditiva para o desenvolvimento da fala. Apresenta fala pouco inteligível, ótima leitura orofacial com facilidade para a compreensão da comunicação oral. Realizou no final de 2005, o implante coclear para desenvolver melhor o aproveitamento auditivo.

Quanto ao seu processo escolar, após ter freqüentado a 3ª fase da educação infantil municipal em São Roque (SP), foi encaminhada para classe especial de escola estadual em Sorocaba. A qual de acordo com a sua mãe pouco colaborou para o desenvolvimento de sua filha.

No ano seguinte, em 1995, Bromélia foi para uma outra classe especial municipal montada em parceria com a instituição para deficientes auditivos, que na maioria, faziam parte dessa instituição. A proposta dessa classe especial era a pré alfabetização, a qual atuaria como ponte para a classe regular no momento em que

o aluno estivesse se apropriado dos recursos necessários para a alfabetização. Hoje esta sala não existe mais.

Nesse sentido, em 1996, com 10 anos, Bromélia foi para a 1ª série regular dessa mesma escola municipal. Apresentou bom relacionamento com os colegas, segurança com os novos desafios, participativa durante as atividades propostas, e favorável aproveitamento no processo de alfabetização.

Nos anos seguintes frequentou as séries subsequentes na mesma escola, sempre com o apoio de aulas de reforço e intervenções consistentes da família, tanto do pai como da mãe.

Bromélia tem bom domínio da leitura e escrita, apresentando insegurança diante dos possíveis erros pela sua própria auto exigência. Mesmo tendo um padrão de voz de difícil compreensão (principalmente para quem não é de seu convívio), compreende (ou insiste até compreender) o interlocutor através da fala. Não se sente constrangida em pedir para que o outro repita, se expõe com domínio. No caso da comunicação através da Língua de Sinais com quem a conhece, realiza com facilidade.

Bromélia é muito exigente consigo mesma, perfeccionista, sensível, simpática, enfrenta novos desafios (num primeiro momento com grau elevado de ansiedade), se expressa sem constrangimento em ambientes conhecidos de diversas formas, ou seja, de acordo com o seu interlocutor (Sinais, mímica, fala). Adora estar entre os colegas, reivindica dos professores o entendimento para as suas dificuldades, e atualmente (2005), realiza o 3º ano do ensino médio no período noturno e trabalha desde o início do ano de 2005 em um hipermercado da cidade . Cada vez mais tem buscado a sua independência, inclusive quando possível

transitando de ônibus e sem o acompanhamento de sua mãe para se dirigir as suas atividades.

JASMIM - 15 anos (27/03/90), irmã de Bromélia, teve seu diagnóstico de deficiente auditiva com 2 anos e 6 meses de idade, justamente porque em seu cotidiano compreendia e respondia bem auditivamente. E como respondia diferente de sua irmã, acreditavam que ela escutava, até pelo fato de sua perda auditiva ser de grau menor, ou seja, deficiência auditiva neurossensorial moderada bilateral. Causa genética. Seus pais por terem tido através de colegas indicação de profissionais de Sorocaba, iniciaram os atendimentos de Jasmim nessa cidade.

Assim, antes dos 3 anos de idade iniciou o uso do aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e atendimento fonoaudiológico em consultório particular. Em 1994, a família mudou para Sorocaba, sendo sua irmã transferida da instituição de São Roque para a de Sorocaba. E em aproximadamente finais de 1999, Jasmim também passou a freqüentar a instituição com a sua irmã.

Faz uso da comunicação oral com facilidade, com algumas alterações articulatórias, compreende a fala sem nenhum apoio de leitura orofacial. Relata fatos sem dificuldade, compreende o significado das palavras isoladas e textos, corrigindo o que reconhece como errado.

Apresenta dificuldade com alguns conceitos abstratos, necessitando dependendo do conceito e/ou em algumas situações, de apoio e explicações para compreensão. Ótima adaptação e aproveitamento auditivo com o aparelho e com uso contínuo. Reclama de ter que tirar na praia, nos banhos de mar e quando este apresenta algum defeito.

A sua trajetória escolar foi desde o início em escola regular municipal.

Realizou todo o processo da educação infantil municipal. Em 1997, com 7 anos, iniciou o 1º ano fundamental do ensino municipal regular, na mesma escola de sua irmã e de outros alunos surdos que participam da mesma instituição, ou seja, é uma escola que tem uma maior concentração de alunos surdos, pelo fato de ter tido uma classe especial para deficientes auditivos.

Embora Jasmim apresente domínio da escrita e leitura demonstra insegurança e receio, necessitando de apoio do adulto para a comprovação da execução de sua tarefa. Porém demonstra determinação em adquirir o conhecimento acadêmico, sempre que necessário insiste com os professores para esclarecerem suas dúvidas e dificuldades. Caso isso não ocorra, recorre à diretora e faz queixas constantes de tais situações para a sua mãe, inclusive com o objetivo subjacente de que ela se dirija à escola para resolver. Hoje esse quadro tem se modificado, pois tem sido “empurrada” para exercitar sua independência.

Realiza aulas de apoio pedagógico e intervenções de sua família para melhor aproveitamento escolar.

Tem muitas colegas, é muito curiosa para saber o que ocorre ao seu redor, simpática, lidera situações, adora passear, escutar músicas, é muito comunicativa, quer sempre dar a sua opinião.

A família de Bromélia e Jasmim sempre participou ativamente das atividades e trabalhos realizados com suas filhas. A mãe acompanha em todos os atendimentos realizados na instituição, e sempre que requisitada comparece. Dificilmente faltam a qualquer atividade proposta. E mesmo com Bromélia trabalhando o dia todo, ela a acompanha semanalmente às terapias após saída de seu trabalho. A mãe colabora nas tarefas da escola e oferece acesso para que suas filhas desenvolvam outras habilidades, tais como, confecção de bijuterias, desenhos,

pintura, informática e outras. O pai também colabora nas atividades de escola, principalmente em atividades da área de exatas. A mãe possui o ensino médio completo e do lar. O pai está cursando nível superior e trabalha como técnico.

GERÂNIO - tem 19 anos (04/04/86), deficiência auditiva neurosensorial severa bilateral, por rubeóla congênita adquirida durante o segundo mês de gravidez.

A mãe consultou a primeira médica otorrinolaringologista quando Gerânio estava com aproximadamente 6 meses de idade. A mãe abalada e sem perspectivas com a sua filha, após escutar que ela era surda e não tinha nada a fazer, só se conformar, foi em busca com a sua família de outras opiniões. Consultou outro otorrino, especialista em audição de São Paulo, quando ela estava com quase 2 anos. A partir daí, a família recebeu orientações, conhecimento e informações dos trabalhos possíveis a serem realizados com a criança surda.

Iniciou o uso do aparelho auditivo com 2 anos e 6 meses de idade e tratamento de miopia com o uso de tampão nessa mesma época. Seus atendimentos iniciais de fonoaudiologia foram realizados em consultório particular de Sorocaba, apresentando bom aproveitamento auditivo com o aparelho, inclusive respondendo aos sons da voz mesmo estando de costas.

Gerânio veio para a instituição com 7 anos. Ótima adaptação do aparelho e uso constante. Comunicação oral com apoio orofacial e pouco apoio gestual. Tímida e insegura, tem dificuldade de se expor, mas muito esperta e atenta ao que ocorre ao seu redor.

A família sempre muito atenta as necessidades de Gerânio. A mãe tem o 2º grau incompleto (desenvolve atividades no sítio) e o pai o 2º grau completo (policial e executa serviço de segurança).

A mãe sempre muito presente na instituição, colaborando e seguindo as orientações necessárias. Sempre teve a tendência de protegê-la e querer aprender para poder ajuda-la. Se emociona com cada conquista de sua filha e de (re)lembrar as dificuldades dela e de sua filha enfrentadas em cada escola.

O seu percurso escolar começou na Pré-escola com quase 5 anos em escola regular municipal, a qual se adaptou gradativamente a rotina da escola e da classe. Foi bem aceita pelos professores e colegas.

A mãe em 1994, quando Gerânio estava com quase 8 anos encontrou muita resistência para matricular a sua filha no 1º ano fundamental em escola estadual próxima a sua casa. De acordo com a professora seria impossível conseguir dar aula com ela na classe, pois seria difícil mante-la com os demais alunos. A mãe ficou horrorizada com o que ouviu e conseguiu matricular sua filha em uma escola particular, que por orientação da fonoaudióloga realizou novamente a Pré-escola.

Nessa escola, as atividades propostas eram desenvolvidas com orientação individualizada. Bom relacionamento com a professora e seus colegas, inclusive interagindo sem muita timidez. Durante seu processo, foram apontando para a mãe que ela tinha dificuldade para compreender o que era solicitado e que necessitava de um trabalho mais específico, principalmente na área de alfabetização. Não sabiam o que e como fazer com ela, e a escola não estava conseguindo resultados positivos, embora muito querida pelos colegas. Assim, ela não poderia mais frequentar essa escola.

Como a família mora em sítio e na redondeza há uma escola rural, (re)iniciou seu percurso no ensino fundamental nessa escola com 9 anos. Teve muita dificuldade, chorava por não conseguir realizar as atividades e ficava nervosa, diferente do processo terapêutico que com ajuda conseguia interagir com a escrita. Permaneceu até o 4º ano fundamental nessa escola com pouco rendimento, conseguindo realizar as atividades com atenção individual, fazendo cópia sem compreensão. Sua interação foi satisfatória e produtiva em atividades com material concreto e em grupo, imitando e seguindo às ordens dos colegas. Muito prazer nas atividades recreativas, sendo bastante competitiva e envolvida com tais situações.

Com 13 anos, em 1999 foi para outra escola em um bairro próximo ao sítio, realizar o 5º ano. Essa escola tinha mais alunos que a escola rural, sendo seu convívio difícil e pouca colaboração da equipe para a sua aceitação. Teve vários problemas, inclusive com a professora de português que não aceitava as trocas silábicas na escrita e a sua dificuldade para compreender os textos.

Mesmo com intervenções da fono, a professora insistia para a mãe que o melhor para ela seria uma escola especial. Gerânio chorava muito, tinha poucos colegas e reclamava de alguns professores. Mas mesmo assim nunca quis deixar de ir à escola. Sua mãe conversava com os professores, e com os alunos, tentando aproxima-los para aprenderem a conviver e aceitarem melhor a sua filha. A mãe esgotada com as queixas das professoras, mudou sua filha para uma escola distante do sítio, no 7º ano do ensino fundamental.

Nessa escola mais uma vez sua mãe investiu todas as suas energias, a sua aceitação foi gradativa, teve sério problema com a professora de história, porém ocorreram várias experiências positivas em relação aos seus colegas. Criou novos

laços e mais confiante, aprendeu a se locomover de ônibus em função da distância e da dificuldade de sua mãe em acompanhá-la.

Sempre teve acompanhamentos individuais (tanto particular, como da escola), desenvolve atividades físicas com empenho e aprendeu a se defender melhor sem a presença de sua mãe.

Em ambiente conhecido brinca, faz piada, se faz ser compreendida e compreende. Em situações desconhecidas fica tímida, insegura, com medo de se expor. Adora estar entre as colegas, conversar sobre namorado e viajar para a casa de sua irmã.

A família (pais e duas irmãs mais velhas) sempre foi responsável e atenta às necessidades de Gerânio. A mãe sempre muito presente na instituição, colaborando e seguindo as orientações necessárias. A sua tendência é de protegê-la e querer aprender para poder ajudá-la. Se emociona com cada conquista de sua filha e de (re)lembrar as dificuldades dela e de sua filha enfrentadas em cada escola. E mesmo tendo passado várias dificuldades em cada um das escolas, acredita que a convivência na escola regular é ideal e que valeu a pena nunca desistir.

Gerânio terminou o 3º ano do ensino médio em 2005 e pensa em fazer um curso técnico para poder trabalhar. Continua freqüentando a instituição semanalmente e está cada vez mais independente e segura.

AZALÉIA - Está com 17 anos (04/03/88), seu diagnóstico quando com 6 anos e 1 mês, foi de perda auditiva neurosensorial moderada na orelha direita e na orelha esquerda anacusia (04/1994) por provável sofrimento fetal craniano (gestação de alto risco). Essa perda progrediu na adolescência, e hoje é severa na orelha direita.

Quando ela tinha mais de dois anos não falava, a mãe achava estranho, porém os médicos diziam para a mãe que ela não tinha nada. E como residiam distante da cidade, sem recursos, pouca informações tinham.

Ao chegar na instituição, devido a uma melhor audição de um lado, falava algumas palavras de pouco entendimento e se comunicava por gestos representativos.

Com mais de 7 anos (início de 1995) iniciou a adaptação do aparelho auditivo e teve boa adaptação, respondendo de maneira consistente pela audição com o uso do mesmo. Muito insegura e tímida pouco interagiu com as pessoas, tendo o seu olhar sempre desviado das pessoas.

Iniciou seu processo escolar na classe especial da escola municipal com os colegas da instituição com 8 anos (ano de 1997). Permaneceu apenas algumas semanas nessa classe, pois apresentou satisfatório nível de fala e linguagem diante das crianças da sala. Foi para a 1ª série da classe regular e apresentou avanço em seu processo de fala e escrita.

Realizou as séries seguintes com boa interação entre os colegas, porém com desempenho acadêmico insatisfatório, sem atenção, dispersa, dificuldade para elaboração de texto e compreensão do mesmo e de palavras isoladas.

Dessa maneira após várias discussões com a família e a escola foi possível a autorização para que ela pudesse realizar novamente a 4ª série. Para isso foi preciso a elaboração de relatórios justificando a sua dificuldade e necessidade. A escola resistia dando a justificativa de sua idade avançada e não de seu desempenho acadêmico. Após várias idas e vindas... brigas... “e embate político com a não repetência”, Azaléia com quase 13 anos (re)iniciou a 4ª série no ano de 2001, mantendo aulas de apoio pedagógico e realizando as séries posteriores.

Dessa forma, Azaléia tem consciência de sua dificuldade principalmente pela sua condição de surdez, reclama, mas enfrenta com maturidade. Interage muito bem com seus colegas, pede ajuda, fala que é difícil aprender algumas coisas, procura os professores, e quando não acha saída, como diz, fica triste, procura a sua mãe e chora. Ou, vai fazer o serviço da casa, pois muito responsável tem que deixar tudo pronto antes de sua mãe chegar, ou de sair para as suas atividades semanais.

Não falta nos atendimentos da instituição e transita de ônibus pela cidade de maneira segura e atenta ao seu redor. Gosta muito de novela, de ir à igreja, de conversar com as amigas, conhecer meninos, ter aula de informática...

A família de Azaléia gradativamente foi compreendendo as suas necessidades e interagindo de forma menos protetora, possibilitando o seu crescimento emocional. Seu pai tem até o 4º ano fundamental e trabalha como pedreiro. Sua mãe sempre a acompanhou na instituição, participando e colaborado com o trabalho de maneira efetiva. Ela tem o ensino fundamental completo e trabalha como faxineira.

FRESIA - tem 15 anos e 10 meses (01/05/90) e realizou diagnóstico com 4 anos. Deficiência auditiva moderada na orelha esquerda e anacusia da orelha direita, em função de intercorrências neonatais (anoxia).

Bebê de alto risco nasceu prematura, peso baixo e várias complicações que interferiram em seu desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial.

Uso do aparelho auditivo com 5 anos e 4 meses, com boa adaptação. Comunicação oral, sem necessidade de apoio visual (leitura orofacial). Escuta e reproduz letras de música de seu interesse, cantando com ritmo e melodia.

Fresia interage bem com a fala, porém com dificuldade de interlocução, relata fatos que não tem nada a ver com o contexto. Necessita do apoio do contexto para conseguir ter sintonia com o seu interlocutor, caso contrário fala sem considerar o diálogo. Independente na vida prática, realiza as suas atividades tanto da instituição como acadêmicas (escola e aulas de apoio) se locomovendo sozinha de ônibus. As vezes se distraí e se perde no horário, ou “esquece” da atividade conversando com alguma amiga que encontrou nos terminais de ônibus. Desenvolve e interage com empenho de atividades dinâmicas, de situações concretas.

Gosta muito de dançar, cantar as músicas de grupos atuais (que decora e ensina com facilidade), desfilas, participar de teatro, conversar com suas amigas sobre os meninos, atividades de leitura/ escrita no computador, desde que não coloquem em desafio as suas reais dificuldades. Simpática e cativante, gosta de ser o centro das atenções.

A sua família desde o início se responsabilizou e se empenhou com todos os atendimentos necessários para a sua filha. A mãe sempre que possível participa das atividades da instituição e se preocupa com as questões escolares.

As interferências em algumas interrupções do atendimento, deu-se por dificuldades financeiras, desemprego e principalmente em conciliar os horários de trabalho com os de atendimento da Fresia. Fato este, que por sua independência deixa de ser impeditivo, embora Fresia necessite da supervisão do adulto pelo fato de ser facilmente influenciada.

Suas atividades escolares começaram com 4 anos em creche/escola municipal em período integral, com saídas realizadas para participar de atividades da instituição. Sempre apresentou dificuldades para a compreensão de regras mais

complexas, muito distraída, sem atenção para as atividades, agitada, repete e imita o modelo (adulto ou criança), mas com boa interação com os colegas.

Com 7 anos (em 1997) foi para a classe especial municipal de deficientes auditivos com pouco desempenho acadêmico.

No ano seguinte foi para a classe regular do 1º ano fundamental, mas por apresentar muita dificuldade, tanto acadêmica como de comportamento, repetiu o 1º ano e realizou as demais séries.

Iniciou o 5º ano do ensino fundamental com quase 13 anos (em 2003), e as demais séries com muita dificuldade. Hoje, Fresia está apática e resistente com a escrita e leitura, sendo motivada através de atividades lúdicas e/ou que envolvam a presença do computador para tais atividades. Em final de 2005, foi discutido com a escola sobre a possibilidade da permanência de Fresia novamente na 7ª série do ensino fundamental no ano de 2006.

ANEXO D : Descrição Detalhada do Plano dos Encontros

Apresentação dos Encontros:

1º encontro:

Aquecimento.

Atividade Dirigida - Desenho

Instrução: “ *...bem, eu quero que vocês façam um desenho de vocês em relação a escola... algum desenho que diga de vocês... como se sentem... em qualquer espaço da escola, pátio, sala de aula, situações com os professores... professoras... colegas... enfim, qualquer situação de vocês com a escola...*”

Material - Foram distribuídas folhas de papel sulfite e lápis coloridos.

Registro - Enquanto desenhavam, realizava anotações de comentários, ou a maneira que apresentavam-se durante a atividade, os quais são apresentados nas observações após a transcrição das etapas do encontro.

2º encontro:

Aquecimento

Atividade - Dramatização

Instrução: “... dirigidas para as experiências significativas vividas no cotidiano escolar , expressas através da dramatização de uma situação.

Registro: Anotações durante a preparação para a realização da atividade e durante a realização da representação.

3º encontro:

Aquecimento.

Atividade - Role Play

Instrução: “Vocês irão representar como um teatro ... uma situação da escola, onde vocês vão ser algumas das pessoas da escola... decidem quem será quem ... podem ser o colega, a professora... ou seja, qualquer pessoa que seja da escola...”

Registro: Anotações enquanto decidiam os papéis que cada uma desenvolveria e o enredo, e em seguida registro da apresentação.

4º encontro:

Aquecimento.

Atividade - Representações Gráficas

Instrução: ... “pensem na sua escola... em situações vividas, nas suas relações e representem, escrevam ... pode ser palavras, frases, recados, redações, poemas ... tem que ser através da escrita... diferente das outras representações que fizeram... lembram? Fizeram desenhos, teatro... agora é pela escrita...”.

Registro: Anotações realizadas durante e após a atividade como apresentada nas observações da transcrição do encontro.

5º encontro:

Aquecimento

Atividade - Plástica

Instrução: “...vocês vão usar o que quiserem... revistas, papéis coloridos... e criar alguma coisa que tenha a ver com vocês na escola... como é para vocês como deficientes auditivos...surdos...com as pessoas da escola, tá? Podem usar o que

quiserem... como se fosse uma mensagem, um recado de vocês para a escola... uma mensagem de como vocês se sentem na escola.” para expressarem suas sugestões para a inclusão da escola “.

Material - Foram oferecidos vários materiais, tais como: tesoura, lápis, revistas, cartolinas, colas, papel diversos tipos, sulfite coloridos.

Registro: Anotações após a atividade sobre o desempenho da atividade, transcrita na observação do encontro.

Descrição dos Encontros Grupais para Coleta de Dados.

As 6 alunas serão reunidas em grupo, em sala apropriada na instituição – APADAS – em horário previamente agendado, compatível com suas atividades educacionais.

Com objetivo de deixar que as alunas expressem suas opiniões, sentimentos, emoções, críticas, com relação ao processo de inclusão na escola regular, foi elaborado dinâmicas de grupo (técnica psicológica), para facilitar a expressão.

1º encontro:

Aquecimento: – dinâmica de grupo para integração social.

Conversas sobre o cotidiano escolar e instruções para a confecção de um desenho representativo deles inseridos no contexto escolar. (será distribuídos folhas e lápis coloridos).

2º encontro:**Aquecimento:**

Instruções dirigidas para as experiências vividas em situações escolares significativas e apresentadas em relatos e dramatizações.

3º encontro:**Aquecimento:**

Instrução dirigida para a dramatização do espaço escolar com troca de papéis.

4º encontro:**Aquecimento:**

Instrução para introspecção, para facilitar a expressão representativa da inclusão, por meio de várias representações gráficas – “pensem na sua escola... em situações vividas, nas suas relações e representem por palavras, frases, recados, redações, poemas ou outros tipos de expressões representadas de forma escrita.

5º encontro**Aquecimento:**

Instrução para expressarem suas sugestões para a inclusão da escola – “deixe seu recado para a escola...” utilizando materiais com livre escolha (massinha, tesoura, lápis, revistas, cartolina, cola, e outros) .

Finalizando a pesquisa com agradecimentos e feedback, e convite para assistir a apresentação da pesquisa.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.