

# O ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR E A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

## *THE DEAF STUDENT IN REGULAR SCHOOL AND THE MANDATORY SCHOOLING*

Maria Aparecida Leite SOARES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo, a partir de uma dupla base - de estudos e de minha experiência prática - tem por objetivo discutir a escolaridade obrigatória do aluno surdo do ensino regular, considerando que, somente por meio de uma relação entre professor do ensino especial e professor do ensino regular, é que os conhecimentos acumulados por ambos se integram, a partir das diferentes experiências educacionais, possibilitando a construção do novo teórico-prático que se pretende obter para poder produzir práticas pedagógicas diferentes das que até então, ambos, praticavam isoladamente.

**Palavras-chave:** Escolaridade; Educação Especial; Aluno Surdo.

### ABSTRACT

*This article, from a double base - of studies and my practical experience - has for objective to debate the mandatory schooling for deaf students in common education, considering that, only through a relationship between special education and regular education teachers, their knowledge can be integrated, from their different educational experiences, making possible the new construction of the theoretician-practical that is intended to be obtained to produce pedagogical practices other than those being, by both, isolated practiced.*

**Key words:** *Schooling; Special Education; Deaf Student.*

### Introdução

Para escrever este texto fiz uma seleção das publicações e produções teóricas que iriam subsidiar o meu trabalho. Entretanto, em várias partes tive que recorrer a exemplos obtidos

durante a minha atuação prática no ensino especial com surdos que ocorreu de diversas formas. Considero que esta dupla fonte – teórica e de experiência prática – longe de fragilizar um estudo, pode se constituir em fator de consistência. É, portanto, sobre essa dupla base, de

<sup>(1)</sup> Professora da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Curso de Fonoaudiologia. E-mail: cidinhals@uol.com.br

estudos e de minha experiência profissional, que procurei produzir este artigo.

A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. (SACRISTÁN, 1999, p. 18)

Iniciei a minha atuação na educação de surdos como professora da Educação Infantil e depois das séries iniciais do Ensino Fundamental em instituição especializada. Naquele momento, além de ter que desenvolver os conteúdos curriculares, eu também era responsável pelo trabalho específico de aquisição de linguagem oral. Esse trabalho, considerado pré-requisito para a aprendizagem do conteúdo escolar, fazia parte da atuação dos professores, nessa época.

A experiência posterior como professora do ensino regular com crianças ouvintes me forneceu elementos para refletir sobre a diferença entre o ensino especializado e o ensino comum na maneira de atuar em relação à escolaridade dos seus respectivos alunos. O período escolar, no ensino especializado, contemplava o trabalho clínico de aquisição da linguagem oral. Dessa forma, o tempo despendido para o conteúdo das disciplinas, consideradas nucleares do currículo, era bastante reduzido o que, a meu ver, trouxe prejuízo ao trabalho do professor e à escolaridade dos alunos (SOARES, 1990).

Mais tarde, ao prestar serviço de acompanhamento escolar para alunos surdos inseridos no ensino regular privado, numa clínica privada, por um período de dez anos, esse trabalho contribuiu para compreender, primeiramente, que várias produções teóricas que traziam descrições acerca do desempenho do aluno surdo em relação à escolaridade, principalmente na escrita, ou então sobre o comportamento de alunos surdos de um modo geral, reportavam-se aos alunos

surdos das instituições especializadas e das classes especiais.

A política que originou o surgimento de uma rede privada de ensino permitiu que várias crianças que possuíam deficiências frequentassem o ensino comum. Pela posição social que ocupavam, certos pais recusavam o ensino especializado preferindo que seus filhos permanecessem integrados no ensino comum. Essas crianças usufruíam todo atendimento clínico e pedagógico necessário para garantir a sua permanência escolar de forma integrada.

A maioria dos trabalhos produzidos a respeito do desempenho acadêmico dos alunos surdos reportava-se aos alunos do ensino especializado. Poucos se dedicaram a estudar sobre essa realidade escolar diferenciada, vivida de forma integrada pelos alunos que freqüentavam o ensino privado. Destaco, aqui, Balieiro (1989) que aponta, nesse estudo, algumas dificuldades enfrentadas por esses alunos. Em um estudo (SOARES, 1990) em que tomo como tema a maneira como tinha sido compreendida, até então, a escolaridade dos alunos do ensino especializado ressalto a diferença entre as dificuldades dos alunos surdos apontadas por Balieiro daquelas apresentadas pelos alunos do ensino especializado. Fiz referência, na época, ao currículo utilizado pelo ensino especializado<sup>2</sup>.

Os modelos apresentados como modelo genérico de desempenho dos surdos em relação à leitura, produção escrita, produção oral, entre outros aspectos, na verdade, eram afirmações que diziam respeito ao comportamento de um público bem definido. Tratava-se de modelos extraídos do desempenho de alunos surdos oriundos da população mais pobre, que não contavam com atendimento terapêutico satisfatório (não por falta de competência dos profissionais, mas por conta da precariedade da oferta desses serviços), e com trabalho escolar que estabelecesse como objetivo principal fazer com que seus alunos pudessem adquirir o mesmo

<sup>(2)</sup> Verifiquei, nesse estudo, a partir da Proposta Curricular para Deficientes Auditivos (BRASIL.MEC.CENESP, 1979) que havia grande concentração na carga horária para as disciplinas voltadas ao desenvolvimento do aproveitamento dos resíduos auditivos e desenvolvimento da fala e menor concentração para o ensino das disciplinas consideradas nucleares do currículo escolar.

conteúdo escolar que, em princípio, era destinado aos ouvintes.

Essa experiência foi muito importante e a questão política nos elementos obtidos por meio dela tem sido, desde então, o eixo norteador do meu trabalho intelectual e da minha atuação prática.

A educação, como prática de intervenção social, é mediação universal das práticas de trabalho, de vida social e de cultura, práticas que, por sua vez, constituem as mediações da própria existência histórica dos homens. (...) A existência humana se dá pelo tríptico universo do trabalho, da sociedade e da cultura. (...) O conhecimento envolve-se intrinsecamente com essas três dimensões existenciais. O saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação de símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar tendo em vista uma projetividade – o trabalho ganhando um sentido. (SEVERINO, 2001 p.52 e 53)

Outra experiência, como professora de classe especial numa escola regular, permitiu compreender como o isolamento do trabalho realizado na classe especial refletia a relação de complementaridade entre ensino comum e especial (SOARES, 1999). A organização de inúmeras atividades não previa a participação dos alunos da classe especial de surdos, como, por exemplo, os horários destinados às aulas de Educação Física. A partir do momento que pôde ser demonstrado (claro que após muita insistência e discussão) que os alunos surdos se saíam tão bem quanto os ouvintes, e o fato de não ouvirem e não falarem não os impedia de participar dos jogos junto com outras turmas, o professor passou a preocupar-se em se fazer entender e entendê-los e dirigir-se a eles de forma semelhante aos outros alunos.

Depois, atuando na supervisão de estágio para alunas dos cursos de Fonoaudiologia, Psicologia e Pedagogia, habilitação em Distúrbios da Áudio Comunicação, num programa que visava o atendimento de alunos ouvintes que apresentavam dificuldades escolares e alunos surdos que freqüentavam o ensino regular, pude verificar a diferença que existia das dificuldades encontradas pelos alunos surdos que freqüentavam o ensino regular nas escolas públicas e as que se deparavam os alunos surdos que freqüentavam o ensino regular, privado.

Ao assumir, mais tarde, a responsabilidade pela elaboração e implementação da proposta de uma escola especializada para surdos, essas experiências contribuíram no sentido de definir como incumbência prioritária do professor, o ensino da leitura e da escrita por esta ter sido relegada a segundo plano no modelo de escolaridade vigente, até então.

A melhor forma de o aluno surdo aprender e as possibilidades de obter desempenho satisfatório têm sido abordadas por diferentes estudos, a partir de diferentes maneiras de compreender não só o ensino escolar de um modo geral como também o ensino escolar dos indivíduos com deficiências, no caso, os surdos.

### **A presença do aluno surdo no ensino regular**

No Brasil, a inserção de crianças surdas no ensino regular precede as iniciativas decorrentes das novas políticas educacionais.

Há vários exemplos de alunos que foram encaminhados pelos próprios profissionais da instituição especializada que freqüentavam. Esses encaminhamentos eram feitos com base na avaliação do desempenho escolar e o nível de desenvolvimento da linguagem oral. Dependendo da “potencialidade” do aluno, ele era encaminhado para freqüentar o ensino junto aos ouvintes. Essa avaliação da “potencialidade”, normalmente, contava com a possibilidade da família de arcar com os atendimentos específicos, fonoaudiológicos e/ou pedagógicos, além, obviamente, de

essa família ter condições de atuar com essa criança em colaboração ao trabalho desses profissionais, acatando as orientações.

Havia, também, aqueles que nem chegavam ao ensino especializado. Assim que obtinham o diagnóstico eram encaminhados às clínicas privadas em que os próprios profissionais se responsabilizavam pelo encaminhamento e acompanhamento numa escola de Educação infantil, privada obviamente.<sup>3</sup>

Portanto, o ingresso no ensino regular, por parte de alguns alunos surdos, dependia, somente, da possibilidade da família em arcar com os atendimentos clínicos específicos. (Cf. BALIEIRO, 1989)<sup>4</sup>

Mas havia também aqueles que, pela escassez de vaga nas instituições especializadas e o número reduzido de classes especiais, ingressavam no ensino regular, mesmo não contando com nenhum serviço de atendimento terapêutico paralelo. Às vezes recebiam atendimento terapêutico fonoaudiológico em unidades de serviço público de saúde, mas nem sempre recebiam acompanhamento em relação ao que realizavam ou não na sala de aula. Os contatos entre professor e terapeuta aconteciam muito raramente. Nesses casos, devido à ausência de um trabalho próximo ao professor, a escola, de certa forma, se desobrigava em relação à aprendizagem dos conteúdos por parte desses alunos e estes, normalmente, apresentavam baixo desempenho escolar.

Isso demonstrava que estar inserido ou não numa escola comum e ter acesso ao conteúdo que era oferecido nas escolas dependia menos da perda auditiva e mais da condição social, o que já era demonstrado pela relação existente entre a população excluída das escolas e classe social.

As políticas internacionais deram maior impulso ao ensino, já manifestado por estudiosos

da educação especial, de uma participação integrada de alunos com deficiências, nas salas de aula do ensino regular. Vários dos que se manifestavam a favor da integração, além claro, da conotação política das suas posições em favor de uma escola democrática, basearam-se nos estudos acerca da ineficiência do ensino especializado em relação à escolaridade dos seus alunos. Bueno (1993) relatou que a maioria dos alunos das classes especiais não ultrapassava as séries iniciais, assim como Jannuzzi (1985) e Soares (1990 e 1999) já haviam abordado o predomínio do trabalho terapêutico sobre o escolar.

O debate atual sobre a inserção do aluno surdo ganha relevância maior, porque não é uma discussão genérica sobre a educação de surdos. Diz respeito a um público localizado socialmente – os surdos das camadas populares – e isso traz implicações sobre a difícil tarefa da inserção de alunos que, além da deficiência orgânica, possuem outros elementos de discriminação, num sistema educacional que historicamente tem excluído aqueles cuja origem faz com que não correspondam às expectativas criadas pela escola.

Então, apesar de não possuímos, ainda, uma escola democrática, a política que oficializa a inserção das crianças com deficiências nas classes regulares das escolas públicas provoca um novo rumo nos estudos referentes à educação. Isso está presente tanto no campo da educação comum quanto no da educação especial. A escolaridade tornou-se foco principal dos estudos devido às novas políticas educacionais adotadas pela influência das mudanças econômicas, políticas e tecnológicas que vêm ocorrendo na maioria dos países.

A obrigatoriedade da escola para todos passa a ser destaque na mídia, volta a fazer parte dos discursos políticos e torna-se centro de

<sup>(3)</sup> Apresento essas informações obtidas no passado, para demonstrar que isso ocorria anteriormente às medidas adotadas, atualmente, para responder às novas políticas educacionais. O que não significa que não continue ocorrendo até hoje.

<sup>(4)</sup> Esse estudo, já citado anteriormente neste texto, aborda sobre o trabalho realizado com esses alunos. SOARES, (1990) também faz referência sobre as diferentes ações que tornam possível a esses alunos o acesso à escolaridade, integrados aos ouvintes.

atenção de diversos setores organizados da sociedade.

A escolaridade obrigatória faz parte da realidade social e se transformou em uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas dos indivíduos. É considerada um indicador da realidade de vida. (...) Aqueles que têm educação em maior medida e de mais alta qualidade têm condições das quais não dispõem os que carecem dela. (...)

A educação escolarizada é uma espécie de qualidade acrescentada que, uma vez adquirida, condiciona todo o futuro. (SACRISTÁN, 2001, p. 35)

Muito conhecimento já foi produzido acerca do fracasso escolar nas nossas escolas públicas e vários estudiosos da educação de surdos escreveram sobre a precariedade do ensino especial no que diz respeito à escolaridade de seus alunos.

A partir da década de 1990, o ensino especializado de surdos retoma a orientação baseada no uso da língua de sinais, interrompendo a orientação do Método Oral, adotado, oficialmente, em nosso país, desde o início da década de 1950. Os estudos sobre a língua de sinais não se restringem ao campo da Lingüística, mas extrapolam para a Antropologia. Seu uso pelos surdos deixa de ser visto apenas como forma de substituição da língua oral, mas como elemento definidor de uma cultura (SKLIAR, 1998) e, sob esta base, os estudos sobre a inserção dos alunos surdos no ensino regular

são adotados sob diferentes orientações.

A maioria desses estudos apresenta como principal problema, além do baixo desempenho acadêmico, o comprometimento na relação dialógica entre professor e aluno surdo e este com os demais alunos ouvintes. (LACERDA, 2000; TARTUCCI, 2002; CAPELLINI, 2002).

A ausência de uma língua comum entre ouvintes e surdos é vista como a principal dificuldade de se estabelecer a relação necessária para ensino e aprendizagem. Além disso, foi verificado, também, que grande parte das atividades são elaboradas para os alunos ouvintes sendo inadequadas para os surdos. Embora a presença do intérprete em sala de aula seja considerada por muitos como uma exigência para auxiliar os usuários de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), alguns estudos demonstram que essa medida nem sempre tem contribuído para o melhor desempenho escolar do aluno surdo (TESKE, 2003).

Não desconhecemos que na época em que o ensino especializado de surdos, sob a orientação do Método Oral, adotava a língua falada como pré-requisito para aprendizagem, a maioria dos alunos surdos, mesmo com idade para cursar o Ensino Fundamental, ingressava sem que tivesse adquirido a linguagem oral.<sup>5</sup> Isso era decorrente da precariedade dos nossos serviços públicos de saúde que não dispunham de profissionais e tampouco de equipamentos necessários para a realização desse tipo de atendimento. (BALIEIRO & BALIEIRO, 1987).

Quando o ensino de surdos era baseado no uso da linguagem oral, os alunos surdos das camadas mais pobres, que dificilmente eram oralizados, pelas razões já apresentadas<sup>6</sup>,

<sup>(5)</sup> Hoje, a exigência passa a ser a aquisição da língua de sinais, mas o problema permanece semelhante. Ou seja, a maioria dos alunos surdos oriundos das camadas populares que chega para cursar o Ensino Fundamental não possui nem língua oral, nem língua de sinais.

<sup>(6)</sup> Obviamente não desconheço que alguns surdos mesmo tendo usufruído dos trabalhos específicos necessários à oralização não conseguiram uma produção de fala satisfatória. Se os surdos, pela deficiência da audição, são impedidos de construir língua oral de modo semelhante aos ouvintes, certamente que fazer com que uma criança surda aprenda a língua oral requer que se elaborem procedimentos formais para que essa aprendizagem possa acontecer. Fazer com que o surdo seja exposto a língua oral para que possa compreendê-la e também produzi-la é conteúdo formal que requer um trabalho sistematizado – na época em que, isso era realizado no horário escolar, como parte do trabalho do professor em sala de aula, trouxe muito prejuízo à escolaridade dos alunos surdos e à formação do professor (Soares, 1990 e 1999) – e como tal, implica numa situação de ensino e aprendizagem que envolve o terapeuta e a criança surda. Quero dizer com isso que, nessas atividades, assim como em qualquer outra que envolve seres humanos numa relação de ensino e aprendizagem, estão presentes uma série de elementos que interferem nos resultados às vezes de maneira positiva, outras vezes não.

ingressavam na escola sem compreensão e produção da fala. Entretanto, isso não impedia que professor e alunos interagissem. As necessidades criadas e exigidas pelo contexto propiciavam a construção de formas de se comunicar que, apesar de serem acompanhadas da fala, não diziam respeito, ainda naquele momento, ao ensino da língua oral e nem tinham qualquer correspondência com as atividades específicas para esse fim. Era uma linguagem construída pela interação entre os alunos e entre os alunos e professores a partir das *necessidades comunicativas* (GERALDI, 1997)<sup>7</sup> dos integrantes da escola e isso permitia ao professor construir práticas pedagógicas de acordo com o conteúdo curricular definido para aquela turma.<sup>8</sup>

Illiano (2002), em estudo baseado no currículo prescrito de uma instituição educacional especializada para surdos, verificou que, no período de 1989 a 1997, não constavam no currículo quaisquer componentes que caracterizassem a escola como específica para surdos. Anteriormente a essa data, quando o seu trabalho era norteado pelo Método Oral, as disciplinas voltadas ao trabalho específico de aproveitamento dos resíduos auditivos e aquisição da língua oral faziam parte do seu currículo escolar. Somente de 1998 a 2001 é que foram incorporadas, como decorrência da mudança de orientação lingüística adotada, as disciplinas referentes ao ensino baseado no uso da língua de sinais.

Chama a atenção o fato de que, num período de oito anos – 1989 a 1997 – nenhuma disciplina específica do ensino de surdos fizesse parte do currículo. Sabendo que, até então, as disciplinas específicas eram aquelas referentes à aquisição da língua oral, isso significa que, nesse período, não foi realizado, pelo menos na escola, nenhum trabalho específico baseado numa orientação lingüística em particular. Se

pensarmos que oito anos é a duração prevista para a conclusão do Ensino Fundamental, podemos supor que alguns alunos puderam ingressar e freqüentar esse nível de ensino, sem que fosse determinada a aquisição de uma língua como pré-requisito para a aprendizagem do conteúdo escolar.

Se o aluno do Ensino Fundamental da instituição em questão, no período de 1989 a 1997, deixou de receber atendimento específico para a oralização e a orientação baseada no uso da língua de sinais não havia sido ainda adotada, qual era a linguagem que estava presente na relação professor/aluno? É provável que entre os alunos surdos a comunicação tenha se dado por meio de sinais. Talvez, não necessariamente LIBRAS, mas sinais construídos na interação entre eles. Mas na interação com o professor, qual seria a língua utilizada? Como o professor se fez compreender pelo aluno e como o compreendeu? E é óbvio que isso ocorreu, pois, caso não tivesse sido criada uma linguagem comum, não seria possível se estabelecer uma relação entre professor e aluno e sem ela não haveria ensino e aprendizagem. E o que teria possibilitado a produção dessa linguagem?

Bem, em primeiro lugar creio que foi o espaço demarcado. O local onde se realiza o ensino especializado tem sido o espaço demarcado para o aluno com deficiência.

Quando um aluno surdo ingressa no Ensino Fundamental do ensino regular, sem que tenha adquirido língua oral ou língua de sinais (atualmente, no caso do aluno ser usuário de LIBRAS, a presença de um intérprete na sala de aula é recomendada), a professora se diz não preparada para atuar com esse aluno, por ser impossível conseguir estabelecer um tipo de comunicação e conseqüentemente, isso a impede

<sup>7</sup> GERALDI (1997, p.50) recorre a Bakhtin para explicar que *o processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire conteúdo.* GERALDI escreve que a língua materna dos surdos filhos de pais ouvintes é *construída aleatoriamente segundo as necessidades comunicativas de pais, irmãos e adultos que (...) por meio de processos interativos (...) constituem compartilhadamente uma linguagem.* (p.54).

<sup>8</sup> Não vou abordar aqui questão da insuficiência do ensino escolar especializado sob a orientação do Método Oral por não ser objetivo deste trabalho. Sobre isso ver **A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?** (SOARES, 1990) e **A educação do surdo no Brasil** (SOARES, 1999).

de estabelecer uma relação dialógica. Quando um aluno, em condições semelhantes chega no ensino especial, independentemente de ter adquirido ou não um tipo de linguagem, nenhum professor dirá que não está preparado para recebê-lo, mesmo que de fato não esteja.

E o que possibilita a distinção entre a maneira de proceder da professora do ensino regular do procedimento da professora do ensino especial?

Bem, a primeira possibilidade já foi citada que é a demarcação do espaço. Ou seja, o ensino especial é o lugar que lhe tem sido reservado, independente de possuir ou não uma língua, ao contrário do espaço do ensino regular. A segunda possibilidade é a experiência que redunde na capacidade de conseguir estabelecer uma interação com indivíduo surdo de qualquer idade, que sabe falar ou não, usuário de LIBRAS ou não. E como é construída essa experiência pelo professor de surdos? Pelas *necessidades comunicativas* dos diferentes alunos, *necessidades comunicativas* que surgem em função de um conhecimento que deve ser ensinado e deve ser aprendido. Quanto mais clareza tiver o professor da sua função, do seu papel a ser cumprido para que o direito à escolaridade seja adquirido, de fato, pelos seus alunos, mais *necessidades comunicativas* em sala de aula surgirão. E isso é substância essencial para a relação dialógica e matéria prima da relação ensino e aprendizagem. É o que constitui as práticas pedagógicas e é por meio delas que a capacidade de estabelecer formas de se comunicar, de interagir com os diferentes alunos, se desenvolve:

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam a educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo. Este princípio está bem assimilado no senso comum, mas não tem sido contemplado adequadamente pelos posicionamentos cientificistas. (SACRISTÁN, 1999, p. 31)

## A atuação do especialista junto ao professor do ensino regular

As produções atuais sobre o insucesso da escolaridade obrigatória voltam-se para a questão da diversidade dos sujeitos que ingressam e como essa escolaridade não tem sido obrigatória para todos. É nesse sentido que Sacristán (2001, p.71-72) pergunta:

O que acontece quando uma instituição como a escola obrigatória se depara com toda diversidade social e dos indivíduos, sendo ela, por sua história, um modelo para assimilar a variedade submetendo-a a um padrão de pensamento e de conduta? Pois simplesmente tolera mal essa circunstância. Uma escola comum que satisfaça o ideal de uma educação igual para todos (o que pressupõe em boa parte um currículo comum), na paisagem social das sociedades modernas, acolhendo sujeitos muito diferentes, parece uma contradição ou uma impossibilidade.

Conforme Sacristán (2001, p.77), a educação ao mesmo tempo que tem como ideal a *socialização homogeneizadora* pretende provocar a *diferenciação individualizadora*. A educação estabelece como fim a socialização, mas exclui as diferenças.

E, talvez, nesse universo da diversidade, o aluno que não fala e não ouve o que os outros falam seja considerado o mais diverso. Principalmente porque a atividade escolar é pautada pela linguagem oral. A leitura e a produção da escrita do surdo é, talvez, o que mais tem chamado a atenção dos estudiosos ultimamente.

Segundo Cagliari (2003, p.35), as crianças se defrontam no período de alfabetização com palavras conhecidas e as primeiras atividades concentram-se nas palavras. Para aprender a ler, o aluno precisa entender a relação entre a linguagem oral e a escrita.

Nesse procedimento descrito por Cagliari, é possível identificar os elementos complicadores para um aluno surdo. Em primeiro lugar, a relação linguagem oral com a escrita. Na época em que

o ensino especializado era baseado no Método Oral, os recursos utilizados como apoio para a correspondência da linguagem escrita com a linguagem oral residiam em tornar bem visível (muitas vezes de forma exagerada) a posição e o movimento da língua e dos lábios para a emissão dos fonemas, associando ao movimento utilizado pelos alunos, com as mãos, para que, por meio da percepção tátil, aprendessem a produzir os fonemas da língua. Isso só era possível porque esses alunos, mesmo que não conseguissem emitir alguns fonemas, já tinham memorizado esses movimentos e sabiam fazer a correspondência, pois isso fazia parte do trabalho de desenvolvimento da fala.<sup>9</sup>

Descrevo esse procedimento para demonstrar que, na época em que o ensino especializado de surdos adotava o Método Oral, a relação da linguagem oral com a linguagem escrita, diferente do trabalho com crianças ouvintes, não contava com o apoio da percepção auditiva, mas apenas com os recursos utilizados para a produção oral.

Esse complicador, então, é referente a esse tipo de aluno, ou seja, a aluno surdo que já foi submetido a um trabalho de desenvolvimento da fala.

Para o aluno surdo usuário somente de LIBRAS, a relação linguagem escrita com linguagem oral é impossível de ser exigida.

E para o aluno que não possui nenhuma das duas, essa relação também não existe.

Procedimentos de ensino como esses chamam a atenção sobre as exigências que estão postas para que o profissional especializado no ensino de surdos atue no ensino regular no sentido de contribuir para que o aluno surdo possa realizar as atividades em sala de aula junto aos colegas ouvintes.

Para que isso ocorra, é necessário que as práticas pedagógicas possibilitem a participação

de todos os alunos na execução das atividades. E como é possível que um professor que nunca teve qualquer contato com aluno surdo, que desconheça os procedimentos utilizados para a alfabetização do aluno surdo, cuja única forma que conhece de se dirigir aos alunos é pela fala, consiga romper com esse modelo de atuação criado ao longo de sua experiência. O que precisa saber um professor que inúmeras vezes fala com os alunos enquanto escreve na lousa, ou seja, de costas para a turma, procedimento que, dirigido a uma turma de ouvintes, não interfere na recepção do conteúdo que está sendo transmitido? Que tipo de orientação precisa o professor que várias vezes solicita, apenas utilizando a fala, que os alunos peguem revistas e recortem figuras de animais, ou de partes do corpo, ou de meios de transporte? Ou que outras vezes solicita que recortem as figuras que comecem com uma determinada sílaba (**ca** ou **ma**, ou **la**)? Poderia, aqui apresentar dezenas de situações semelhantes a essas.

O novo contexto criado pela determinação das novas políticas acrescenta como exigência ao professor do ensino comum a transformação das suas práticas para que estas, ao contrário de incidir sobre as diferenças para excluí-las, garantam a escolaridade obrigatória a todos. E exige do professor do ensino especial o abandono das práticas que incidiam sobre as diferenças que pouco contribuíam para o direito à escolaridade obrigatória.

Alguns estudos realizados, atualmente, para verificar o desempenho dos alunos que possuem um tipo de deficiência e que freqüentam o ensino regular, demonstram o desconhecimento, por parte dos professores do ensino regular sobre as condições e possibilidades de aquisição, pelo aluno, do conteúdo transmitido pela escola, bem como dos procedimentos adequados de ensino.

<sup>9</sup> Acho importante deixar claro, em primeiro lugar, que não fiz essa descrição no sentido de apresentar esse procedimento como o mais adequado para o trabalho de alfabetização com surdos, nem tampouco como um modelo a ser utilizado. Em segundo lugar, ao escrever que o trabalho de alfabetização, pautado na relação entre linguagem escrita e linguagem oral, não é adequado ao aluno surdo não significa afirmar que ele é adequado para os ouvintes. Isto é, não significa que, ao apresentar os complicadores para o aluno surdo, eu esteja avaliando esse tipo de orientação. Em terceiro lugar, isso não quer dizer que a minha posição seja de contrariedade em relação escolarização de alunos surdos no ensino regular junto aos ouvintes.



Nesse sentido, Duarte e Manzoli (2004, p.9) mostram que professores do ensino regular, que tinham alunos com deficiências nas suas turmas, apresentaram insatisfação pelo desconhecimento de procedimentos adequados para o ensino desses alunos. Relatam o quanto os incomodam não saber avaliar a sua atuação junto a esses alunos, sentindo-se inseguros a respeito da forma de agir:

A professora por sua vez, sente-se “frustrada” por não dispor de conhecimentos suficientes para atender as necessidades educacionais da aluna e diz “não saber avaliar o quanto o seu trabalho está sendo significativo” e de qualidade para a aluna. Sabe muito bem, avaliar o seu trabalho diante dos demais alunos e o que espera deles, mas em relação à Margarida, se sente insegura. (DUARTE e MANZOLI, 2004, p.9)

Afirmam que as orientações que lhes foram oferecidas não forneceram subsídios que lhes possibilitassem a construção dessas práticas:

A falta de informações quanto à maneira de desenvolver o trabalho com os conteúdos com os alunos incluídos também é uma dificuldade freqüentemente citada pelas professoras. (...) A fala sobre o acompanhamento que recebeu da responsável pela implementação da política de inclusão, ao pedir orientação para desenvolver o trabalho com os alunos: (...) chamei a B..., que é responsável pelos deficientes da rede e tal, ela é pronta para ajudar, mas é teórico. (...) Eu acho que como nós estamos iniciando, nós tínhamos que ter uma ajuda maior, uma ajuda real. Eles podem citar uma série de exemplos que eu já tentei, mas essas tentativas são impossíveis de eu fazer em cada conteúdo, sendo que a classe toda vai ficar de lado. Eu não vou caminhar quase nada, não que eu não vou caminhar porque a classe não está entendendo, porque dois não estão entendendo, então até que ponto eu estou sendo justa com os outros 35 alunos meus. É uma situação preocupante neste sentido. Não que eu não acho certo a

inclusão, porque a partir da inclusão eu percebo crianças na rua, no supermercado ... e elas estão se sentindo aceitas, é muito bom. Meus alunos respeitam muito eles (...). Eles estão sendo inseridos na comunidade, mas não é esse o objetivo, a inserção simplesmente, é que eles tenham aprendizagem quase igual a dos outros e eu sei que isso é impossível. Até que ponto eu devo aprovar, reprovar, o que eu faço? É um problema que eu sinto como professor, por mais que eu fale com a Beth, e sem querer criticá-la, por mais que eu fale com ela, ela não consegue chegar no âmagô, porque ela não está no dia-a-dia desses dois alunos, ela só vai me dar alguns conselhos (MONTALVÃO et al., 2004, p.12)

Esses relatos alertam para as exigências que estão sendo impostas ao profissional da educação especial, pelas novas políticas educacionais. Esse novo contexto requer que, assim como os alunos do ensino especial, os profissionais também se “incluam” no ensino regular. Isso não significa e nem pode significar a anulação da especificidade do seu trabalho, do seu conhecimento que ganha, a meu ver, maior importância neste momento.

Entretanto, torna-se necessário acrescentar a esse conhecimento sobre a especificidade do modo de aprender dos alunos surdos, por exemplo, o conhecimento de como são produzidas as práticas pedagógicas para a transmissão dos conteúdos das diferentes disciplinas para uma turma de alunos do ensino regular. Uma turma que apresenta, muitas vezes, uma diversidade maior que a da sala especial ou da sala de recursos, em que se procura agrupar os alunos por tipo de deficiência. É necessário adquirir conhecimento sobre as práticas pedagógicas que são utilizadas pelo professor do ensino regular para saber qual é o conhecimento, a respeito do aluno com deficiência, que ele precisa ter para atuar na sala de aula. Às vezes são oferecidas aos professores do ensino regular uma quantidade enorme de informações sobre a deficiência que o aluno possui e quase nada sobre a maneira como ele aprende e os

procedimentos que devem ser utilizados para o ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Cabe ao especialista da educação especial a difícil tarefa de compreender que atuar junto ao professor do ensino regular não significa orientá-lo no sentido de torná-lo capaz de reproduzir práticas que são adotadas no ensino especial. Acho importante apresentar, novamente, o relato da professora, já exposto neste texto, porque ele é uma ilustração clara de como isso pode ocorrer: (...) *Eles podem citar uma série de exemplos que eu já tentei, mas essas tentativas são impossíveis de eu fazer em cada conteúdo, sendo que a classe toda vai ficar de lado.*(...)

Considero essa tarefa difícil porque toda a competência do professor da educação especial foi construída a partir de um modelo de atuação prática. E essa atuação para ser eficaz também foi baseada no critério de homogeneidade. Agrupar os alunos por tipo de deficiência não significa atuar a partir de uma certa homogeneização?

É preciso compreender que é difícil para o professor do ensino regular ter entre seus alunos “normais” um aluno que não fala e não ouve, até porque, ele também se depara, entre os alunos “normais”, com inúmeras dificuldades para atuar, pela diversidade existente entre eles porque *na escola, como na vida exterior a ela, existe a heterogeneidade e a diferença é normal.* (Sacristán, 2001, p.75), Entretanto, na escola, *as linhas entre as quais é preciso movimentar-se, manifestar-se e existir não permitem muito desvio do que se considera normal.*(...)(Sacristán, 2001, p.78), E, conforme esse autor, a função normalizadora da escola, que define o sucesso para os que se inserem na norma e a exclusão para os que os que estão fora dela, se viu reforçada a partir do momento que a escolaridade tornou-se obrigatória a todos. (SACRISTÁN, 2001, p. 75 e 78).

Podemos localizar na história da educação que a escola obrigatória *a todos*, não incluía os indivíduos que possuíam deficiências. Porque havia (e ainda há) por parte da escola, a imposição

de limites para o afastamento da normalidade instituída por ela para receber seus alunos.

A ação exercida pelos professores está impregnada desse caráter seletivo e classificatório uma vez que *os professores são,*

principalmente, agentes culturais, as posições e as valorizações que tiverem no que se refere ao sentido do que deve ser a cultura escolar a ser desenvolvida constitui uma das fontes de explicação mais importantes de suas ações. (SACRISTÁN, 2001, p.148).

E essa seletividade não está relacionada só ao ensino comum, ou seja, às ações dos professores do ensino regular. A prática exercida pelos professores do ensino especial também impõe limites entre diversidade para a eficácia da sua atuação. Afinal a formação de grupos de alunos por tipo de deficiência obedece, de certo modo, um critério de homogeneidade.

Então, assim como é difícil para o professor do ensino regular, pela forma como tem sido construída a ação educativa na escola, produzir práticas de ensino que atendam a presença de um aluno surdo, é difícil, também, para o professor especializado contribuir com a construção de práticas pedagógicas que atendam alunos surdos e ouvintes. Como este professor pode orientar o professor do ensino regular para atuar com o aluno surdo junto com os ouvintes se ele nunca viveu essa experiência? Ou seja, o professor de educação especial, assim como o do ensino regular, não consegue sozinho construir práticas pedagógicas no sentido de contemplar as diferenças, por mais paradoxal que pareça.

A prática pedagógica, até então exercida pelo professor do ensino regular, precisa ser transformada no sentido de contribuir para a escolaridade obrigatória, verdadeiramente, para todos e para responder a isso deve contemplar a diversidade. A prática exercida no ensino especializado, também, não responde as exigências para atuar de acordo com esse contexto de integração ou inclusão. Além disso, a ação educativa no ensino especializado, tal qual tem sido construída, impingiu aos professores

*uma compreensão de escolaridade obrigatória diferente da forma como tem sido compreendida* pelos professores do ensino regular. Para citar apenas um aspecto relacionado a isso, dou como exemplo o problema da defasagem idade e série, colocado freqüentemente pelos professores do ensino regular e encarado com naturalidade pelos professores de classes especiais ou das instituições especializadas.<sup>10</sup>

Há pouco tempo participei de uma reunião em que estava presente um grupo de professores de surdos. Ouvi de uma das responsáveis por uma turma de alfabetização que o objetivo principal do trabalho dela, em sala de aula, era fazer com que seus alunos aprendessem LIBRAS. Essa afirmação fez retornar, na minha memória, um período, não muito distante, em que o objetivo principal do ensino de surdos era ensiná-los falar. Esse é outro exemplo que demonstra a maneira de compreender a escolaridade obrigatória por parte dos professores do ensino especial.

Baseada nisso, poderia afirmar que a especialização de professores que já possuem experiência com alunos ouvintes poderia possibilitar uma ação mais eficiente junto ao professor do ensino regular que contasse com um aluno surdo na sua turma. Entretanto, o conhecimento acumulado pela experiência da atuação prática específica no ensino especializado é de grande valia para a orientação do professor do ensino regular.

A construção de um trabalho conjunto requer a clareza da intencionalidade da ação educativa:

A intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico é motor fundamental para qualquer educador, especialmente num contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que

exigem respostas comprometidas. (...) *O sentido da educação é essencial ao fato de que tenha um propósito, enquanto guiada por um projeto explícito. As ações que se empreende na educação tanto individuais como coletivas, não se poderiam ser entendidas se não se considera a que conduzem, para que se realizam.* (SACRISTÁN, 1999, p.33)

Considero, portanto, que somente uma estreita relação entre professor do ensino regular e professor do ensino especializado permitiria a ambos poder definir com mais clareza sobre as ações que caracterizariam de fato uma relação de trabalho conjunta.

O professor de surdos, por exemplo, poderia mostrar, por meio da atuação prática, do conhecimento que obteve pela experiência, que é possível construir uma relação dialógica com os alunos, mesmo que tenham ingressado na escola sem produzir língua oral ou LIBRAS e que a construção de uma delas ou de ambas pode ser realizada concomitantemente à escolaridade. Há exemplos que mostram ser possível alunos ouvintes compartilharem com os surdos o conhecimento do alfabeto manual e o utilizarem juntos nas atividades de alfabetização, sem que, obviamente, um substitua a outra.<sup>11</sup>

Portanto, do meu ponto de vista, somente por meio de uma relação entre professor do ensino especial e professor do ensino regular é que os conhecimentos acumulados por ambos se integram, a partir das diferentes experiências educacionais, mas não se integram somente no plano teórico, mas necessariamente, também, na atuação prática e é essa integração que vai possibilitar a construção do novo teórico-prático que se pretende obter para poder produzir práticas pedagógicas diferentes das que até então, ambos, praticavam isoladamente.

<sup>(10)</sup> Apesar de ser do conhecimento dos professores especializados que a surdez não limita a capacidade intelectual para a aprendizagem da escrita, as classes especiais e ou salas de recursos, ainda contam com alunos que permanecem vários anos cursando o primeiro segmento do ensino fundamental.

<sup>(11)</sup> Trabalho realizado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e apresentado na Semana de Educação Especial. (ALVARENGA, T.R.; HIGINO, D.S.; SANTOS, A.A.; SOARES, M.A.L.S.; VENÂNCIO, A.P). Organizado pela UNITAU, em Ubatuba, em maio de 2004.

## Referências Bibliográficas

- BALIEIRO, Clay R. **O deficiente auditivo e a escola: relatos de algumas experiências.** São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 1989.
- \_\_\_\_\_ & BALIEIRO, Ronaldo O. Diagnóstico da deficiência auditiva nos primeiros anos de vida: importância da participação dos pediatras. **Distúrbios da comunicação**, vol. 2, n. 1-2, jan/jun, 1987.
- BRASIL. MEC. CENESP. **Proposta curricular para deficientes auditivos.** Brasília, DDD/MEC, 1979.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: a integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Lingüística e alfabetização. **Revista Espaço**, INÊS, Rio de Janeiro, n. 20, dez, 2003.
- CAPELLINI, Vera Lúcia. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, ANPEd, 2002.
- DUARTE, Márcia & MANZOLI, Luci Pastor. Síndrome de Down: um estudo sobre inclusão escolar na rede pública do ensino fundamental na cidade de Araraquara-SP. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.** Rio de Janeiro, ANPEd/UERJ, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. O uso como lugar de construção dos recursos lingüísticos. **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 8, ago/dez, 1997.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, Autores Associados, 1996.
- ILLIANO, Fernanda C. **Trajetória curricular de uma escola de surdos: entre o ensino regular e as demandas do alunado.** São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 2002.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1985.
- LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, ANPEd, 2000.
- MONTALVÃO, E.C. et al. A implementação de política pública para educação especial e a prática docente de professores inclusores em dois municípios do estado de São Paulo. In: **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste.** Rio de Janeiro, ANPEd/UERJ, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre. ArtMed, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **Educação Obrigatória: seu sentido educativo.** Porto Alegre. ArtMed, 2001.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. In: CASALI, Alípio e col. **Conhecimento, pesquisa e educação.** Campinas, Papirus, 2001.
- SKLIAR, Carlos (Org). **Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre, Mediação, 1998.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?** São Paulo, PUC/SP, Dissertação de Mestrado, 1990.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** São Paulo, EDUSF/ Autores Associados, 1999.
- TARTUCCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimento. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, ANPEd, 2002.
- TESKE, Ottmar. A função do intérprete na educação do surdo. In: **Anais do II Congresso Internacional do INÊS.** Rio de Janeiro, INÊS/MEC, 2003.