

MARIA BEATRIZ ALONSO DO NASCIMENTO

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM CLASSES DE ENSINO
REGULAR NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL:
REALIDADE E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Assis, para obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Concentração: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Profa. Dra. *Nilse Margarida Carpentieri*

Assis

2002

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	1
RESUMO	3
<i>ABSTRACT</i>	4
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	5
1.2 Objetivos da Pesquisa	8
1.3 Contribuições Bibliográficas	9
1.4 Metodologia	12
1.5 Interpretação e Discussão dos Dados Obtidos	13
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA	14
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	32
CAPÍTULO IV	34
4.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados	34
4.2 Entrevistas com professores de classes de educação especial	34
4.3 Entrevistas com os pais	35
4.4 Questionário para professores de classes regulares de ensino fundamental	38
4.5 Questionário para alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental	55
4.6 Análise quantitativa das entrevistas com professores de classes de educação especial	68
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXO	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação de deficiência auditiva em relação a um déficit no reconhecimento da fala	15
Questionário dos professores de classes regulares do ensino fundamental:	
Figura 2	38
Figura 3	39
Figura 4	40
Figura 5	40
Figura 6	41
Figura 7	42
Figura 8	43
Figura 9	44
Figura 10	44
Figura 11	45
Figura 12	46
Figura 13	47
Figura 14	48
Figura 15	48
Figura 16	49
Figura 17	51
Figura 18	52
Figura 19	53
Figura 20	54
Questionário para alunos de 3 ^a e 4 ^a séries do ensino fundamental:	
Figura 21	56

Figura 22	56
Figura 23	57
Figura 24	58
Figura 25	59
Figura 26	60
Figura 27	61
Figura 28	62
Figura 29	63
Figura 30	64
Figura 31	65
Figura 32	66
Figura 33	67
Figura 34	67
Entrevista com professores das classes de educação especial:	
Figura 35	69
Figura 36	69
Figura 37	70
Figura 38	71
Figura 39	72
Figura 40	73
Figura 41	74
Figura 42	74
Figura 43	75
Figura 44	76

NASCIMENTO, M. B. A. do. *A inclusão de crianças surdas em classes de ensino regular numa escola pública de ensino fundamental: realidade e perspectivas.* Assis, 2002, 94p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

Este trabalho de pesquisa fundamenta-se na observação das Classes de Educação Especial para portadores de surdez e audição subnormal, inseridas em Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental. Os objetivos desta investigação fundamentam-se em três fontes de informação: o objeto do trabalho, o material coletado durante a pesquisa e a literatura pesquisada. Objetivo do trabalho: avaliar o comportamento de discriminação e aceitação dos colegas de classes regulares em relação às crianças portadoras de surdez; análise do comportamento dos professores de classes comuns, que receberão esse alunado; análise das expectativas dos professores especialistas e dos pais quanto ao futuro de seus filhos especiais. A escolha dos participantes e do instrumento de pesquisa em estudo é efetuada a fim de diminuir, tanto quanto possível, a interferência de variáveis que possam mascarar os resultados. Foram utilizados questionários escritos, dirigidos aos alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e professores de classes regulares, entrevistas semi-dirigidas para professores de classes de Educação Especial e pais. Para a avaliação dos questionários e entrevistas foram usadas regras de percentagem. Os resultados vêm mostrar a dificuldade de integração ou inclusão da criança surda nas classes regulares por razões como: despreparo dos professores das mesmas classes para recebê-los, dificuldades dos alunos surdos, educados através do oralismo que acabam por não entender os professores (não os ouvem), bem como suas explicações; dificuldade de comunicação com os colegas, tornando-se mais excluídos e, conseqüentemente, apresentando dificuldade de aprendizagem, o que os leva a retornar às classes especiais, a pedido dos pais. Embora não haja discriminação da maioria dos colegas ouvintes, eles têm dificuldades de se comunicar com os surdos relegando-os ao isolamento. O trabalho desenvolvido leva a conclusões como: necessidade de mudança do método de ensino denominado oralismo para linguagem de sinais, como comprova a literatura estudada e o desejo dos próprios alunos surdos, que tentam se comunicar por linguagem gestual; preparo dos professores de classes de ensino regular e da escola como um todo (direção, funcionários e colegas ouvintes) para receberem e interagirem com esse alunado. Há também necessidade de mudança da política educacional com relação à educação do aluno surdo.

Palavras-Chave: Crianças Surdas; Surdos - Educação; Educação Especial.

NASCIMENTO, M. B. A. do. *The attendance of deaf children in regular education classes at a Public Elementary School: reality and expectations*. Assis, 2002, 94 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

This research study is based on the examination of Special Education Classes taught to deaf and hearing-impaired students at Municipal Public Elementary Schools. The objectives are based on 3 kinds of information: the study's subject, the material that was collected during research and the researched literature. Work's objective: to evaluate the behavior of regular class students in relation to discrimination and acceptance of deaf classmates, analysis of the behavior of regular education teachers who will teach these handicapped students and analysis of trained teachers and parent's expectations as to their handicapped children's future. The selection of the participants as well as of the research instrument on hand is done in such a way as to minimize, as much as possible, the interference of variables that could alter the results. Students in 3rd and 4th grades and teachers of regular classes answered written question forms; partly controlled interviews were made with Special Education classes teachers and parents. The evaluation of question forms and interviews was done through percentage rules. The results show the difficulties of a deaf child in integrating to or in attending regular education classes for reasons such as: untrained teachers of these regular classes to teach them, problems of deaf students who were taught orally without understanding neither the teachers (they can't hear them) nor their explanation, difficulty in communicating with classmates, thus becoming more isolated and having further difficulties in learning and finally returning to the special education classes at parents request. Although there is no discrimination among the majority of hearing classmates, they have difficulty in communicating with them and end up isolating them. The performed study arrives to conclusions such as: the need to shift from the oral teaching method to the sign language method, as stated in the researched literature and the deaf students own desire to communicate through signs, training of regular classes teachers as well as the school as a whole (staff and hearing classmates) to accept and interact with these handicapped students. It is necessary to change the educational policy related to the education of deaf students.

Word Key: Deaf Children; Deaf - Education; Especial Education.

A Inclusão de Crianças Surdas em Classes do Ensino Regular numa Escola Pública de Ensino Fundamental: Realidade e Perspectivas.

Capítulo I

Introdução

O interesse em pesquisar a situação da surdez e audição subnormal surgiu quando, em uma das disciplinas oferecidas no curso de Pós-Graduação, teve-se a oportunidade de realizar um trabalho em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, onde se achavam inseridas as classes de Educação Especial e Sala de Recursos, destinadas a esse alunado.

A primeira Classe de Educação Especial para portadores de audição subnormal e surdos¹ da cidade foi fundada, nessa mesma escola, nos anos sessenta e hoje já existem mais três: uma de atendimento infantil, de três a seis anos; uma para crianças em idade escolar, de sete a treze anos; e outra para atendimento de adolescentes, além da Sala de Recursos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação No. 9394/96, a Educação Especial no Brasil oferecida pelo Estado é gratuita. Em seu Artigo 59 a referida Lei ressalta a necessidade de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados, bem como de professores com especialização, capacitados para o trabalho, visando à integração da vida em sociedade dos portadores de surdez.

¹ Utiliza-se neste trabalho o vocábulo surdo para designar a clientela das Classes de Educação Especial e Sala de Recursos para portadores de audição subnormal e surdos.

Contudo, a realidade é outra. Na verdade, não se vê o cumprimento da Lei por diferentes razões: falha no preparo dos professores especializados, despreparo tanto dos diretores das Escolas, onde se inserem as Classes de Educação Especial, como dos professores das Classes de Educação Regular para receber a clientela advinda das Salas Especiais. O método de ensino utilizado por grande parte dos professores especialistas em surdez ainda é o oralismo. Atualmente, sabe-se que este método não é o melhor caminho para a educação da criança surda pois ele dificulta a integração dessa clientela à escola e à sociedade. Segundo Botelho (1998), no oralismo, a proposta é a aceitação do portador de surdez por meio da oralização. O professor coloca como ponto central do ensino a fala e não a comunicação. Passa a ser um método clínico, cujo objetivo para Skliar (1998, p. 10). *"... é o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes"*. Isto significa que não se prepara a criança para viver para si mesma e se realizar como pessoa, mas somente em função do mundo dos ouvintes.

Frente às observações acima, pensou-se em pesquisar a existência da integração desse alunado na escola a partir da percepção de seus colegas ouvintes, dos professores de classes comuns, dos professores de Educação Especial, bem como dos pais.

Pretende-se, portanto, que este estudo tenha a finalidade de contribuir para o conhecimento das condições sócio-educativas dessas crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e das dificuldades de inclusão delas na própria escola e na sociedade.

Nesta unidade, apresenta-se a visão geral da pesquisa e sua relevância, o delineamento de seus objetivos, as linhas gerais de sua metodologia, os fundamentos das conclusões e recomendações alusivas ao estudo em foco. Os trabalhos existentes como os de Skliar (1998, 1999), Botelho (1998), Ciccone

(1996) e outros, e ainda o trabalho de Iniciação Científica, realizado por Felix Xavier da Silveira e Ana Carolina Clemente da Silva (1997)², corroboraram com o interesse em se estudar o problema em questão, através da análise da observação sistemática e do levantamento da situação dessa clientela de classes de Educação Especial e Sala de Recursos, inseridas em Escola Pública de Ensino Fundamental.

Do ponto de vista educacional e social Botelho (1998) e Skliar (1998; 1999) chamam atenção para as frustrações que ocorrem com essas crianças durante seu desenvolvimento, no momento em que estendem sua convivência para fora do lar, no contato com crianças e adultos ouvintes. O próprio ambiente familiar, muitas vezes, é discriminatório e excludente, dada a dificuldade na comunicação da criança. Os familiares se vêem envolvidos em uma situação estressante e frustradora devido à falta de entendimento e compreensão da problemática do filho bem como pelas expectativas de futuro. Todos esses fatores acabam comprometendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, educativo e social daquela criança. Uma análise inicial das contribuições mais significativas, relacionadas a este assunto, confirmam as considerações mencionadas.

Pelas razões acima expostas e outras que surgirão, no decorrer do trabalho, acredita-se que o presente estudo se justifica, ao priorizar a adaptação e integração sócio – educacional desta população escolar. Pretende-se que esta pesquisa, fundamentada em literatura existente, em questionários escritos para professores e alunos de 3ª e 4ª séries de classes regulares da própria instituição e em entrevistas dirigidas para os professores das classes de portadores de surdez, bem como para os pais desta clientela, venha

² Os alunos cegos e portadores de visão subnormal. As salas de recursos inseridas em uma Escola Pública de ensino comum.

colaborar para a compreensão e explicação dos fatores que condicionam essa integração e adaptação.

1.2. Objetivos da Pesquisa

Para a formulação dos objetivos deste trabalho são utilizadas como fontes: a bibliografia consultada, as entrevistas e questionários aplicados em alunos, professores e pais.

Procura-se fundamentar este estudo em três fontes de informação: o objeto deste trabalho, o material coletado durante a pesquisa e a literatura consultada. Reunindo-se os dados advindos das mencionadas fontes, ressalta-se a natureza experimental e preventiva deste estudo. A primeira caracteriza-se pela observação e coleta de dados que evidenciam o controle das variáveis da perspectiva inter-sujeitos, típica das investigações transversais em que se utiliza de grupos etários. A partir deste dimensionamento, objetivou-se:

- avaliar o comportamento de discriminação e aceitação dos colegas das classes de educação regular;
- analisar o comportamento dos professores dessas classes regulares que poderão no futuro receber esses alunado;
- avaliar as expectativas dos professores de Classes de Educação Especial e Sala de Recursos, quanto à adaptação de seus alunos nas classes regulares;
- analisar as expectativas dos pais quanto ao futuro de seus filhos, alunos de Classes de Educação Especial e Sala de Recursos.

1.3 Contribuições Bibliográficas

Este tópico caracteriza-se pela análise da bibliografia disponível, sistematizada conforme as unidades específicas, a saber:

a) Conceituação da surdez e da deficiência auditiva e suas conseqüências. Nesta unidade, são examinadas as contribuições mais significativas sobre a surdez, a deficiência auditiva e os trabalhos que tratam dessa temática.

De acordo com publicações da ONU (1991), a perda auditiva é uma das deficiências mais comuns encontradas na população escolar com a porcentagem de 1,5% entre crianças e adolescentes. Diante desta realidade, a sua importância no desenvolvimento intelectual e social do indivíduo reside na fato de que a audição e a linguagem são funções essenciais à comunicação oral entre os seres humanos. Por meio da audição, originam-se os processos e mecanismos da formação e desenvolvimento da linguagem. Daí a importância que se deve dar à capacidade auditiva na educação, levando-se em conta as dificuldades da criança surda que não pode adquirir espontaneamente a linguagem, necessitando de técnicas pedagógicas específicas, de professores especializados, de recursos e aparelhos.

Também não se pode perder de vista a criança portadora de audição subnormal cujas perdas moderadas e leves de audição acarretam desajustamentos, distúrbios de linguagem oral e escrita e mal aproveitamento escolar. Nesse caso, muitas vezes, a criança passa por portadora de deficiência mental, porque, compartilhar uma linguagem comum é pré-requisito da integração plena da criança na família, na escola, na comunidade e na sociedade.

Na história do desenvolvimento cognitivo da criança surda, Moores (1978, apud Marchesi, 1991) destaca três etapas: na primeira, até os anos cinquenta, os estudos baseavam-se em avaliações psicométricas, utilizando-se de lápis e papel como instrumentos: os resultados indicavam o menor rendimento para os portadores de surdez; na Segunda, dos anos sessenta a oitenta, Myklebust (1960), baseando-se no ensino através do oralismo, afirmava que o desenvolvimento intelectual da criança surda tinha características próprias e que um aspecto marcante era sua vinculação ao concreto, pois ela apresentava dificuldade de reflexão e de pensamento abstrato. Furth (1966) muda essa visão e baseando-se nos estudos de Piaget, passa a afirmar que a surdez não está necessariamente ligada à falta de inteligência e que a dos surdos é semelhante à dos ouvintes. Na terceira fase, a partir dos anos oitenta, com o advento da língua de sinais, tendo como defensores Skliar (1998, 1999), Botelho (1998) e outros, a nova visão do processo do desenvolvimento cognitivo do surdo sofre mudanças, passando a ser considerado uma diferença e não uma deficiência, o que traduz também o pensamento de Ciccone (1996).

b) Adaptação sócio – educacional, integração e inclusão do alunado portador de surdez na Escola Pública de Ensino Fundamental, examinando-se as contribuições de: Ciccone (1996); Botelho(1998), Skliar (1998, 1999) e outros.

Tendo como referência as idéias apresentadas pelos autores acima citados, pode-se perceber as causas da não adaptação sócio-educacional do alunado na realidade pesquisada.

De acordo com suas afirmações e relatos, Skliar (1999, p. 106-7) demonstra que, em inúmeras sociedades, inclusive a brasileira, a realidade difere muito do que se espera para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, mais especificamente para os portadores de surdez.

Skliar relata uma experiência vivenciada por ele em uma escola na Espanha, que abrigava alunos surdos. O autor, até então, usava como forma de comunicação o oralismo mas não conseguia a atenção dos alunos. Em meio a algumas tentativas de fazer que os alunos identificassem figuras similares apresentadas por ele, utilizou um gesto a fim de facilitar o entendimento destas crianças. Elas então, executaram a tarefa solicitada, sem dificuldades. Não conhecendo a língua de sinais, o autor procurou uma especialista que reconheceu no gesto utilizado por ele o sinal de igual, identificado pelos alunos surdos.

Skliar e Botelho indicam como principal dificuldade para a inclusão deste alunado, no contexto escolar, a idéia de que os alunos surdos têm que se adaptar, ou seja, a adaptação e a inclusão devem partir do próprio aluno, desde que não há a preparação de professores e alunos das classes regulares para esta nova realidade, ou seja, a presença do portador de deficiência em seu meio.

A necessidade de um ambiente favorável à comunicação e à aprendizagem não é considerada, desfavorecendo totalmente o processo de inclusão.

c) Ambiente sócio-familiar - os estudos analisados nessa unidade são os que focalizam as influências do contexto familiar, que incidem sobre o alunado surdo quando são estudadas as contribuições de: Buscaglia (1993), Carvalho (1996), Ciccone (1996), Godoy (1997) Botelho (1998) e outros.

Considerando as idéias destes autores e avaliando qual é a visão que as famílias têm sobre filhos portadores de surdez, chega-se a comportamentos e sentimentos comuns. Como exemplo, vê-se a frustração da família ao se deparar com um filho que não terá, a seu ver, um desenvolvimento considerado igual ao da maioria das pessoas. Em uma família de ouvintes, o nascimento de um filho surdo acarreta mudanças e adaptações de todos que

estão envolvidos neste contexto, previamente marcado por ordem de uma expectativa em torno dessa criança, que seria introduzida lentamente num contexto social amplamente controlado por regras bem definidas de assimilação e aprendizagem.

Em uma família, onde casos de surdez já existem, essa frustração também se faz presente, porém em menor proporção, pois a deficiência faz parte deste convívio e os familiares têm maior capacidade de se apoiarem mutuamente e sabem o que é necessário para que a inclusão e a adaptação à sociedade se efetivem. Nesse caso, a importância da família se dá em termos de conduta e de participação mais ampla do que em ambientes em que não tenham por experiência um contato mais próximo com portadores de surdez. Em certo sentido, o ambiente familiar proporcionalmente experiente, na relação em maior ou menor grau com crianças portadoras de surdez, provoca certo estímulo ao desenvolvimento e a participação dessas crianças, integrando-as no limite da sua própria experiência social.

1.4 Metodologia

Nesta unidade, inclui-se a seleção dos participantes deste estudo, bem como as técnicas para coleta de dados e procedimentos. Cada técnica objetiva investigar e analisar a percepção do alunado de classes regulares, a de seus professores com relação aos alunos portadores de surdez os quais fazem ou farão parte de suas salas de aula, bem como a de professores de Classes de Educação Especial e os pais dos referidos alunos.

1.5 Interpretação e discussão dos dados obtidos.

Para a análise e interpretação dos dados coletados foram adotados os seguintes procedimentos :

- categorização das respostas dos questionários;
- disposição dos dados em tabelas;
- apresentação em forma de gráficos;
- aplicação de regras de percentagem;
- avaliação e discussão dos resultados.

Capítulo II

2.1 Revisão da Literatura

A Literatura disponível, abrangente e significativa, foi examinada de forma integrada e minuciosa para fundamentar o estudo nos seus aspectos mais relevantes, tais como: as bases teóricas em que ele se apoia, os objetivos que propõe alcançar, a criança portadora de surdez e audição subnormal no ambiente sócio-educacional e familiar, objeto de estudo, a abordagem metodológica e procedimentos empregados para a coleta e análise dos dados, com particular interesse na discussão dos resultados.

Primeiramente são analisados os itens que seguem:

a) Conceituação da surdez e suas conseqüências.

Retoma-se, aqui, a análise das contribuições mais significativas sobre essa perda sensorial e suas conseqüências, como as de Skliar (1999, 1998), Lopes (1999), Botelho (1998), Ciccone (1996), Silveira Bueno (1993), Bevilacqua (1987) e outros.

A perda da audição implica viver num mundo empobrecido de estimulações. Através do ouvido e da audição, o indivíduo aprende a reconhecer e discriminar os sons ambientais. Estes sons fortes ou fracos percorrem o caminho que vai do meio circundante, passando pelo ouvido externo, médio, interno a caminho do cérebro. Para Bevilacqua:

(...) o pavilhão auricular ou orelha e o conduto auditivo externo facilitam o percurso das ondas sonoras até o tímpano. O tímpano é uma estrutura frágil, que separa o ouvido externo do ouvido médio. Essa membrana timpânica vai vibrar como a película de um tambor, transmitindo as ondas sonoras para os ossículos do ouvido médio que são: o estribo, martelo e a bigorna. Por sua vez, os ossículos transmitem as ondas sonoras para as células ciliadas do órgão Di Corti, que constituem parte da cóclea e que se acham no

Para Ciccone (1996), de acordo com o saber científico atual, o surdo é mais do que um simples sujeito que não pode ouvir. A partir dos sentidos restantes ele organiza seu mundo. Ele não é um portador de deficiência, mas um indivíduo diferente. A surdez é mais complexa que a perda orgânica, isto é, essa perda sensorial passa a ter um sentido de marca, consequência da mudança nos aspectos esperados da espécie.

(...) representar a surdez para nós mesmos é algo bastante abstrato, se somos ouvintes. Se pensássemos em criar um ambiente artificialmente preparado, onde pudesse entrar um único som, mesmo ali onde não poderíamos “viver” significa surdez”, para evocar uma melodia, o nome de uma pessoa ou de um objeto é necessário que se faça a memorização dos sons, evocando imagens acústicas; experiências que são desconhecidas para quem não tem acesso aos sons. Através da aprendizagem o ser humano transforma os valores do mundo onde vive em “ matrizes e esquemas” que lhe permitem duplicar simbolicamente todo o conhecimento adquirido, inclusive a consciência de si mesmo. O fato de não ouvir o fará organizar essa transformação de maneira diversa da dos indivíduos que ouvem. Ser surdo significa, então, viver no mundo organizado, porém transformado. Se se apresentar a essas pessoas um ambiente também transformado ou adaptado, seu desenvolvimento dar-se-á mais rapidamente de forma a ser considerado natural. (Ciccone, 1996, p.18)

Para esta autora, a surdez, mais do que uma patologia, é uma síndrome que exige toda uma equipe interdisciplinar, trabalhando juntamente com a família no atendimento desse indivíduo.

Olhando através da história da surdez, segundo Mazzotta (1996), a primeira obra impressa que se preocupa com a educação da criança surda é a de Bonet (1620) sob o título "Redação das Letras e Arte de Ensinar Surdos e Mudos a Falar". Pessotti (1990), Mazzotta (1996) e outros lembram que a primeira instituição para a educação de surdos – mudos foi fundada por Charles M. L'Epée (Abade L'Epée), criador do método de sinais, cuja obra mais importante é "A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos",

publicada em 1776. Esta obra orientou as realizações de Heineche na Alemanha (1729-1790) e Braidwood (1715–1806) na Inglaterra. Heineche criou o método oral, conhecido atualmente como **leitura labial ou oro-facial** em oposição ao "método de sinais", hoje conhecido como "Linguagem de Sinais", que tem suscitado sérias polêmicas até os dias atuais.

No Brasil, em 1857, foi fundado no Rio de Janeiro, por D. Pedro II, o Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, que oferece educação acadêmica e profissional até os dias de hoje.

Para Silveira Bueno (1993), o surgimento das primeiras instituições públicas como o Instituto Nacional dos Surdos, em 1760, e Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos em Paris, caracterizou a existência da Educação Especial em todo o mundo.

A introdução do modelo oralista na educação da criança surda tem sua história ligada a três momentos: a proposta da Gramática de Port Royal (1660), um movimento que propôs uma Teoria Racionalista da Linguagem; as pesquisas de campo da fonética; as descobertas na medicina e na eletrônica, que contribuíram para a valorização da linguagem falada ou oral. Esses momentos foram decisivos para os investimentos no ensino da fala para os surdos. O nascimento de uma "pedagogia ortopédica" (Foucault, 1978 apud Sanchez, 1990, p.49), decorrente da situação política e econômica surgiu como consequência da crise do regime feudal, que tinha em vista a correção da situação daqueles que, por não produzirem eram considerados uma ameaça à sociedade. Entre eles se achavam os pobres, os deficientes, os desadaptados – entre os quais os surdos, asilados em instituições a espera de atendimento. Para Botelho (1998) o oralismo foi desenhado a partir de então, numa abordagem que pressupõe a superação da surdez e aceitação social do surdo desde que fosse oralizado, banindo a língua de sinais proposta por L'EPÉE (usada por eles como forma de comunicação) na educação dessa clientela. O

ensino da fala passou a ser primordial, ocupando o lugar central, convertendo-se como meio e fim da educação. A linguagem e o acesso aos valores da cultura passaram para segundo plano. Para Botelho (1998), bem como para Skliar (1998), o modelo clínico de referência oralista passou a ser utilizado na educação de surdos. A surdez passa a ser medicalizada por causa do déficit da fala. A orientação, de acordo com Vygotsky (1993: p. 18), é "*... a vida da criança surda deve ser organizada de tal modo que a fala seja necessária e interessante para ela, e a língua de sinais sem importância e desnecessária*". Assim, para Botelho (1998) com uma abordagem clínico-terapêutica e não pedagógica, os surdos tornam-se pacientes e não alunos. Diante do exposto, conforme Skliar (1998), o professor passa a exercer um papel semelhante ao do fonoaudiólogo cujo objetivo é disciplinar o comportamento e o corpo para que o portador de surdez seja aceito pela sociedade.

b) Adaptação sócio – educativa, integração e inclusão da criança surda e portadora de audição subnormal.

Neste item, são abordados os trabalhos que analisam o processo de integração ou inclusão escolar, objeto deste estudo, como os de: Carpentieri (1997, 1994), Pereira (1992), Pérez-Ramos (1992,1993), Walujo (1992), Stainback e Stainback (1992), D'Antino (1997), Fonseca (1995) e outros.

No momento, pode-se afirmar com segurança que os dois vocábulos mais ouvidos na educação são: *integração e inclusão*. Para a maioria dos estudiosos os dois vocábulos têm o mesmo sentido. Para alguns *integração* é a colocação seletiva do aluno portador de necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular. D'Antino (1997) conceitua: "integrar significa efeito de integrar-se ou ação ou política que visa integrar as minorias raciais, sociais, religiosas, ou seja, aquelas que apresentam diferenças" (p. 98). Propõe duas dimensões: individual e social. Como individual, considera o próprio

movimento da criança que se conduz naturalmente em direção ao outro e ao meio ambiente, condição básica para a aprendizagem de si, do outro e do mundo circundante. Com relação à dimensão social, a autora afirma :

(...) podemos pensar nas diferentes formas de receber ou aceitar o movimento da criança por parte do outro (...) para o sujeito poder integrar-se ou seja, poder assumir-se como indivíduo, conhecendo e aceitando suas próprias possibilidades e caminhos a serem percorridos pelo sujeito e pela sociedade. Caminho esse que depende das qualidades das relações (desde as primeiras vivências relacionais) que são estabelecidas entre a criança (dimensão individual) e o seu grupo de referência : família, escola , etc (dimensão social). Depende ainda do compromisso e da aceitação da deficiência por parte daqueles que o cercam (familiares, vizinhos, colegas professores, etc). Portanto depende do processo relacional dialeticamente construído entre os sujeitos. (D'Antino, 1997, p. 99)

Na visão desta autora, a integração é um processo bilateral que pressupõe a participação na ação ao mesmo tempo dividida e somada. É um movimento de conquista de espaço – interno e externo – tanto daquele que faz parte do grupo das minorias, quanto dos demais participantes da comunidade. D'Antino (1997) insiste ainda na ineficácia do uso de instrumentos legais na tentativa de garantir a "integração" do aluno portador de deficiência na classe regular, impondo sua aceitação, o que acaba gerando desordens na chamada "ordem escolar". Com a imposição de um aluno especial, sem o preparo da própria criança e dos que deverão recebê-la (professor, colegas de classe, funcionários da escola e os próprios pais), **torna-se difícil falar em integração, porque esta não ocorre através de atos legais, ela não se impõe. A integração conquista-se nas relações, ela é um processo a ser construído, e para que ocorra é necessário ter disposição para vivenciá-lo.**

Carpentieri (1994), faz um breve relato do que se deve entender por normalização até chegar à integração. Enfoca os trabalhos de Flynn &

Nitsch (1980) sobre normalização, integração social e serviços comunitários, apontando a necessidade de se desmistificar a resistência das pessoas consideradas normais ao compartilhar com pessoas portadoras de deficiência, nas escolas, nos clubes, nas amizades, e principalmente no namoro e casamento. Ainda que este movimento em prol da integração social fosse na época, com vista à integração do portador de deficiência mental, ele é extensivo à deficiência como um todo.

Este movimento iniciado na Suécia, nos anos sessenta, tendo Nirje como o seu pioneiro, caminhou para a Dinamarca e outros países europeus chegando ao Canadá com Wolsffenberger em 1969 e nos Estados Unidos em 1970.

No Brasil, segundo Carpentieri (1994), as publicações sobre a teoria tiveram como representantes Olívia Pereira (1977) e Pérez-Ramos (1992). Nos dez anos seguintes, esse trabalho foi sintetizado por Pérez-Ramos e publicado em 1992. Desse movimento, derivaram novas abordagens como o conceito de *mainstreaming* (inserir o indivíduo na corrente principal da sociedade, ou seja, no ambiente comum), também sintetizado por Pérez-Ramos em 1992. Este conceito, destinado à integração da criança portadora de deficiência mental no sistema escolar sofreu repercussões nas diferentes áreas de deficiência, no sentido de integrar a Educação Especial à Educação Regular. O objetivo seria o de treinar professores e especialistas na formulação de currículos, o que de fato ocorreu com a criação do MEC/CENESP em 1973 (Centro Nacional de Educação Especial) com sede no Rio de Janeiro até 1984, depois passando para a CORDE: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em Brasília e em São Paulo pela SE/CENP (Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas). Para a citada autora, esse movimento pretende focalizar metodologias especializadas, diferenciadas e centradas no aluno, ampliando

assim a "corrente principal", tornando-a mais abrangente, procurando integrar aqueles que não estão integrados proporcionando-lhes um convívio saudável e de cooperação mútua.

A existência do binômio integrante-integrador é a principal meta do movimento *mainstreaming*, do qual não só se beneficiam os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também os alunos de classes comuns que terão oportunidade de amadurecimento, de se tornarem mais compreensivos e atenciosos uns com os outros. Cardoso (1992) considera que esse movimento surge como desafiador não apenas da Educação Especial, mas da Educação Regular, enfim, na preparação de qualquer indivíduo. Para Carpentieri (1994), Pérez-Ramos (1992), Pereira (1977), *mainstreaming* visa em sua implantação o rompimento de tabus, dos mitos e preconceitos, dando lugar ao que Walujo (1992) chama de "convivência de ajuda mútua para todos" (1992, p. 84).

Observando a situação atual da Educação Especial no Estado de São Paulo, essa perspectiva parece não ter sido alcançada. Nos anos setenta e oitenta houve um impulso maior na implantação do programa, graças aos esforços de especialistas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas). Infelizmente, perdeu-se este fôlego nos anos noventa. Parece, atualmente, que as Secretarias Estadual e Municipal da Educação acham-se muito ocupadas em legislar sobre inclusão sem atentar para o seu significado, nem para a filosofia que subjaz à integração no modelo *mainstreaming*.

De acordo com Doré, Wagner & Brunet (1997), autores canadenses, nos anos setenta a noção de *mainstreaming* surgiu para dar conta dos objetivos da integração que visavam atingir todo alunado portador de deficiência ou com dificuldades. Rosenberg (1980), citando as definições do Conselho para Crianças Excepcionais (1976), afirma que esse conceito defende um conjunto

de idéias como: cada pessoa deve ser educada no ambiente mais normal e menos restritivo possível; cada indivíduo apresenta necessidades educativas próprias, que variam em intensidade e duração; há um comprovado conjunto de ambientes educacionais que podem ser adequados às necessidades dessa clientela; os alunos especiais devem ser educados com os colegas de classes comuns no maior número possível de casos e os portadores de deficiência só devem freqüentar classes especiais quando não tenham condições de ser inseridos em classes regulares.

Doré, Wagner e Brunet (1997) afirmam que o termo *mainstreaming* foi traduzido por integração e assim definido "*... este processo pelo qual se tenta sobrepôr à inadaptação, um regime escolar o mais próximo possível do regime estabelecido para crianças ditas normais. Associa-se a integração ao processo de normalização*" (p. 176). Para melhor esclarecer, busca-se Stainback & Stainback (1992), para os quais a expressão inglesa *full inclusion* aparece como um novo paradigma que prescreve a educação de todo alunado de Ensino Fundamental de classes e escolas do mesmo bairro. O conceito de inclusão (*inclusion*) propõe que todas as crianças devam ser incluídas social e educacionalmente na escola do bairro e não apenas colocadas no ambiente comum. O termo integração foi abandonado por pressupor reinserção de aluno ou grupo de alunos, após serem excluídos da estrutura normal da escola e da vida da comunidade; a *inclusão* visa permitir que ninguém, desde o princípio, fique excluído do ensino regular. As escolas "inclusivas" devem enfatizar a construção de um sistema que inclua e considere as necessidades de cada um; enfim, "inclusão" pressupõe mudança, de forma que todos os alunos, sem exceção, sintam-se integrados para que tenham sucesso educacional na escola.

Esta fusão entre a Educação Especial e o Ensino Regular foi divulgada por diferentes autores com denominações diversas. Pode-se citar alguns exemplos como: *Regular Education Initiative – REI*, usado por Crawford e

Porter (1992), *heterogeneous grouping* por Villa e Thousand (1993) e *adaptative education* por Wang (1992).

Na verdade, para os autores citados, o objetivo é desenvolver a participação dos alunos na comunidade com o apoio de todos os seus membros. A classe regular seria o lugar de participação de todos os alunos, fundindo os dois sistemas: ensino especial e regular. A integração deve ocorrer desde a classe comum até os hospitais. Segundo Doré, Wagner e Brunet (1997), o objetivo maior da integração, que visa uma sistema em cascata, nunca foi alcançado no Canadá, país pioneiro no uso desse método na América. Mas, apesar da política oficial de integração, constatam-se ali muitas práticas segregacionistas. Dessa forma, novas condutas são geradas, fazendo da integração, que poderia ser um dever de todos, um objetivo a se realizar a longo prazo.

Mrech (1998) considera a educação inclusiva como um processo através do qual deverão ser incluídos os portadores de necessidades educacionais especiais ou distúrbios de aprendizagem na Rede de Ensino Regular em todos os seus graus, da educação infantil ao ensino superior, com vistas à inclusão e de forma que, através dela, se privilegie os projetos da Escola. Estes projetos devem se caracterizar pelo direcionamento da criança especial à sua integração na comunidade, como processo sócio - educativo, no sentido de liderar o movimento de uma escola atuante em todos os escalões levando esse alunado a desenvolver ao máximo suas potencialidades. Para isto deve-se prever a colaboração de uma rede de apoio composta por escola, pais e comunidade no sentido de transformar o ambiente escolar, visando o processo ensino-aprendizagem com o envolvimento dos professores das classes regulares. A autora propõe ainda que haja recursos para que, tanto os professores especialistas como os de classes comuns, recebam treinamento adequado que os capacite à lidar com esse educando.

Mrech alerta para que o processo da inclusão condicione a frequência em classes comuns ao acompanhamento dos professores especializados, e que não se excluam as classes de Educação Especial, mas que funcionem como forma de preparo e treinamento do aluno para frequentar a classe regular.

Essas propostas estão baseadas em pesquisas realizadas nos projetos de países como: Estados Unidos, Canadá, México, Itália, França e Grã Bretanha através do *Center for Studies on Inclusive Education (CSIE)*; Documento de Salamanca (1994); *UNESCO - SALAMANCA STATEMENT* e outros, considerando um dos mais importantes atualmente o *Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region*, abrangendo 15 países como China, Japão, Srilanka e Bangladesh.

Com relação à integração da criança surda, Botelho (1998) afirma que uma das premissas da educação oralista é a abordagem natural propondo reproduzir para o surdo as mesmas condições em que o ouvinte adquire a linguagem. Isto significa que o professor deve utilizar na comunicação e no ensino, especial ou regular, a linguagem oral com algumas adaptações, como: falar mais devagar, sempre de frente para o aluno surdo, e assim por diante. Pressupõe-se que a convivência com as crianças falantes vai levar a criança surda a aprender a língua oral, através da interação. Isto poderia ocorrer com crianças ouvintes, com dificuldade de linguagem, porém o enfoque é sobre crianças que não ouvem, o que tem sido desconsiderado.

A política de integração ou inclusão da criança surda supõe que a mudança de condições pedagógicas e da mentalidade do que é ter um aluno surdo em uma sala de aula comum, seja suficiente para a construção de processos lingüísticos, de aprendizado, uso social da leitura e da escrita. A autora lembra que o aluno ouvinte, quando chega à escola para ser alfabetizado, já domina o idioma de seu país o que não ocorre com a criança ou adolescente surdo. Eles dominam apenas alguns fragmentos desse idioma.

"(...) A proposta de integração, ou a de inclusão, aplicadas ao campo da educação de surdos., vale-se do conceito de natural para propor a convivência com pares ouvintes e também um conceito de homogeneidade - apesar do discurso a favor da diversidade - como a única e desejável possibilidade para sujeitos surdos ..." (Botelho, 1998, p. 33).

Para confirmar seu pensamento a autora cita Jimenez, Prado, Moreno e Rivas (Botelho, 1998, p. 33): *"... a escola deve oferecer ao alunado surdo a possibilidade de se desenvolver no ambiente natural em que vai viver toda a vida, razão pela qual é preferível não o desintegrar desde o início do dito ambiente natural..."*. Para a autora, a existência de um "mundo natural" ou de um mundo "artificial", faz surgir a idéia de um "mundo paralelo" que se impõe como uma espécie de "câmbio negro". Nestas circunstâncias propor uma educação especial, seria sugerir uma ilegalidade, uma distorção (Botelho, 1998, p. 34). Afirma ainda que a proposta de inclusão dos surdos nas escolas regulares desconhece o que ocorre com eles nesse contexto, principalmente nas séries mais avançadas, ignorando as negociações e os silêncios na trajetória escolar desses alunos. Os pais, os professores ou mesmo os alunos passaram a assimilar um discurso de conformidade e alienação, **"... não sabem, mas não sabem que não sabem sobre os surdos"** (Botelho, p. 35). Lopes (1998) discorrendo a respeito de seu trabalho sobre a integração de crianças surdas, considera que:

A integração do surdo na sociedade ... parece ser uma atividade destinada à cultura oral A aceitação social do surdo, além de ser considerada nas nossas políticas de integração, também deve ocorrer na própria família . Esta, mesmo antes de saber da surdez, interage fazendo-o sentir, perceber emoções e a cultura do meio Partindo do pressuposto da existência de culturas distintas, cultura ouvinte e cultura surda admitimos que o surdo, filho de ouvintes, em uma primeira instância, receberá conceitos do mundo através da mediação dos ouvintes que, nem sempre, corresponderão ao

nível de compreensão e às necessidades do sujeito. (Lopes, 1998, p.91-3)

Skliar (1999) considera que na verdade a Educação Especial em nosso país tem sido vista como *"... sinônimo de educação menor" que tem uma "...caracterização excludente, a partir da deficiência que possuem..."*, (idem, p.9) e mais, com relação à criança surda afirma *"... se se acredita que a deficiência por si mesma e em si mesma é o eixo que define e domina toda vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico"* (idem, p., 9-10). Quanto ao fracasso da integração, o autor questiona:

(...) porque em vez de processos interativos de educação, ocorra uma aplicação sistemática de recursos, exercícios e metodologias neutras e desideologizadas " [e ainda] "... se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto, isto é, acerca do que significa uma educação maior para supostos sujeitos maiores, uma educação completa, relevante e, inclusive, absoluta (p.,10).

Para o autor, ao se pretender definir os indivíduos com alguma deficiência como pessoas incompletas acaba-se por criar uma concepção etnocêntrica do ser humano e da própria humanidade.

(...) O etnocentrismo – junto um de seus derivados mais perigosos na educação especial: o paternalismo - é um reflexo da intolerância e do racismo gerado por um modelo econômico, político concêntrico, que utiliza os meios de comunicação de massa - ou o contrário - para exercer sua teoria e sua praxis de globalização. Então a homogeneidade humana é a notícia, e a diversidade, inclusive a população especial, parece sob forma de um assassinato, sob o rosto de uma pobreza que se sugere voluntária, da violação, etc, fatos que se consomem pelo resto da população com uma certa curiosidade e voracidade antropofágica. (Skliar, 1999, p.11)

Este autor, bem como Botelho (1998), insiste que a educação da criança surda, valendo-se unicamente do ensino através da oralidade, torna-se um aliado da concepção clínica dentro da educação especial. Nesse sentido os esforços pedagógicos buscam a cura da deficiência. Mediante essa idéia se for reduzido o tamanho da deficiência, serão reduzidas as conseqüências sociais. *"O Homem seria Homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena etc"* (Skliar, 1999, p.11). Entretanto, a criança não deve viver a partir de sua deficiência, mas viver e conviver com ela. Para o autor, o fracasso dos portadores de surdez tanto na aprendizagem escolar como na integração é fruto de "uma pressão metafísica" (ibid., p.13) exercida sobre eles, que se tornam prisioneiros do que ele chama de "falsa concepção ideológica/pedagógica" (ibid., p. 13), isto é, tais escolares se acham condicionados a respirar através de falsas representações sociais, regulados por hábitos e normas medievais, proibidos de se comunicar porque têm que aprender como superar a deficiência para serem iguais aos seus colegas de classes regulares.

Para Skliar, Massone e Veinberg (1995) na educação escolar dos surdos, os vocábulos "reabilitar", "restituir", "adestrar", "dar", "imitar", "reforçar" são comuns e freqüentes. As escolas passam a funcionar como clínicas ou hospitais que fazem dos alunos, seus pacientes. Para Skliar (1999) o modelo oralista fracassou pedagogicamente contribuindo com a marginalização social dos surdos, especialmente nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

Botelho (1998), em seus estudos com escolares surdos, verificou que a diferença entre os alunos ouvintes constituía uma "desigualdade". *"A surdez era vivenciada como um segredo a ser escondido, uma chaga a ser encoberta pelos sujeitos surdos e por outras pessoas do entorno escolar e*

familiar" (ibid., p.19). Afirma ainda que as crianças surdas temiam a opressão das pessoas ouvintes, porque eram tratadas como "**não – pessoas**" (ibid., p. 20). A própria figura da pesquisadora no meio desses escolares, pelo fato de ser ouvinte, era a princípio considerada como um incômodo. As formações imaginárias e a internalização do estigma e do preconceito dificultavam a interação entre surdos e ouvintes. Para ela, isto era consequência do modelo oralista que prevê a medicalização da surdez partindo da premissa que existe um déficit. A língua de sinais, nesse modelo, não é permitida no processo ensino-aprendizagem de acordo com a concepção de Vygotsky (1993, p.118), anteriormente citada de que: "**... a vida da criança surda deva ser organizada de tal modo que a fala seja necessária e interessante para ela, e a língua de sinais sem importância e desnecessária**", uma posição etnocêntrica como defende Skliar (1999, p.11). Os professores, neste caso, têm um papel muito parecido com o do fonaudiólogo, numa abordagem clínico-terapêutica, a surdez é vista como patologia e os alunos como pacientes. Como quer Skliar (1998, p. 10) anteriormente citado "**... disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes**".

O modelo antropológico, proposto por Skliar (1998), segundo Botelho (1998) rompe com essa forma de pensar concebendo os surdos como pessoas multilinguais e multiculturais, numa concepção de fundamento e de praxis. Esta abordagem, para a autora, poderá vir a recuperar os escolares surdos que se acham condenados à cultura do silêncio. Este modelo apresenta a oportunidade de se inserir a educação bilingüe, que de acordo com Skliar (1998, p. 25) apoiado no que propõe a UNESCO (1954) ressalta, "... o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua".

Para os citados autores e outros como Sousa (1998), a linguagem de sinais vem oferecer à criança surda a oportunidade de se comunicar e se expressar com uma linguagem própria, mostrando sua capacidade de comunicação, sendo ela mesma, propondo que a respeitem e a aceitem como ela é.

No IV Seminário Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência (cf., Assis, 1999), indagou-se, publicamente, a uma professora surda, como se sentia utilizando LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais), ela respondeu: "... antes eu vivia num mundo de escuridão escorregando na língua oral, hoje vivo num mundo iluminado. Encontrei a felicidade, posso me comunicar, posso ser surda, ser eu mesma".

c) Ambiente sócio-familiar

Os estudos analisados nesta unidade são os que focalizam as influências do contexto familiar, que incidem sobre os alunado surdo. São examinadas as contribuições de Buscaglia (1993), Carpentieri (1994), Ciccone (1996), Sousa (1996), Sprovieri (1997) e outros.

Buscaglia (1993) define família como um pequeno sistema social interdependente, dividido em subsistemas que consideram o tamanho da família e o papel de cada um de seus membros. Esses papéis são baseados nas crenças e valores dessa família que podem ser transmitidos de geração em geração. Para este autor, assim como os outros já citados, a família exerce grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem de suas crianças, bem como em seu mundo, sua vida, em suas funções vitais. Independente do conhecimento dessa influência, a família cria expectativas em relação à formação das crianças antes mesmo do seu contato com a macro sociedade, quando então ultrapassam os limites familiares. Em seu contato com o mundo, são integradas a uma outra estrutura social e têm novas experiências que farão parte de seu desenvolvimento. A sociedade impõe mais limites e exige que as

crianças cresçam de acordo com as regras que ela lhes impõe. A família, então, tem o papel de prepará-las para que sejam aceitas e integradas.

Buscaglia (1998) e outros afirmam que a sociedade tem dificuldades em conviver com diferenças, e demonstra esta atitude das mais variadas e sutis formas, quando isola o portador de deficiência. A família dessa criança não terá apenas que lidar com as pressões internas mas com as forças sociais externas. Para Sprovieri (1997) o nascimento de uma criança portadora de deficiência faz que a família se envolva em um sentimento de perda. Para esta autora:

(...) o nascimento de um filho proporciona o aparecimento de sentimentos instintivos, traduzidos por meio de aspirações e esperanças. As ambições familiares com fantasias de poder, saúde, força, beleza e inteligência são projetadas neste evento significativo. O aparecimento do filho deficiente faz ruir todas as fantasias, estabelecendo uma relação afetiva totalmente diversa daquela que é a habitual e provocando, muitas vezes, modificações permanentes no ambiente familiar. (Sprovieri, 1997, p. 105)

Para Carpentieri (1994), há um desalojamento na constelação familiar sendo necessária uma reestruturação. Sprovieri (1997), Carpentieri (1994) e outros afirmam que as famílias experimentam a sensação de serem diferentes das outras e de estarem alienadas de um universo de experiências consideradas normais para a sociedade. Há, então uma significativa dificuldade na aceitação do filho diferente. Para Souza (1996, p. 32) "o surdo geralmente encontra na família condições afetivas iniciais consideradas pouco satisfatórias tais como: sentimentos ambivalentes dos pais (culpa, amor, raiva, frustração), sentimentos de ciúmes e rivalidades entre irmãos e situações de conflito de várias espécies (a escolha da escola, orientações profissionais divergentes, problemas financeiros, etc)". Em seu trabalho de pesquisa a autora observou que as disfunções egóicas dos surdos estão relacionadas com

as poucas oportunidades sociais oferecidas a eles e com o impacto psicológico pelo aparecimento de uma criança surda na família. Se há dificuldade de aceitação desta criança na família e na sociedade, haverá também dificuldades de aceitação no grupo social que é a escola.

Capítulo III

Metodologia

Apresenta-se aqui a forma pela qual foi feita a seleção dos participantes deste estudo, bem como a seleção das técnicas para coleta de dados e procedimentos. Cada técnica objetiva investigar e analisar a percepção das crianças e professores de classes regulares em relação ao alunado surdo.

A escolha desta população ocorreu por pertencer ao corpo docente e discente da única Escola Municipal de Ensino Fundamental onde se acham inseridas as classes de Educação Especial e Sala de Recursos para alunos portadores de surdez. Optou-se pela limitação aos alunos de 3^a e 4^a séries, porque se acham há mais tempo na escola e em contato com os alunos surdos. Foram escolhidos todos os professores de 1^a a 4^a séries do Ensino Regular, professores das Classes de Educação Especial para portadores de surdez e de Sala de Recursos para esse alunado, e pais dessa clientela.

Para o desenvolvimento, deste trabalho alguns critérios de organização de dados foram escolhidos. A metodologia centralizou-se no emprego de questionário e entrevistas dirigidas, bem como, na análise de seus resultados, através de comparação. Como primeira estratégia, foram encaminhados ofícios à Secretaria Municipal de Educação e à Escola em referência. Em seguida, realizou-se reunião com a direção da mesma a fim de se esclarecer e justificar os objetivos do trabalho. Com a autorização concedida pela diretora, fez-se contato com os professores demonstrando-se as razões deste estudo, apresentando-se os modelos de questionários a serem respondidos. Após a discussão dos mesmos foi marcada a data de aplicação, que ocorreu na

semana seguinte. Os professores das Classes de Educação Especial sugeriram que os pais se sentiriam menos constrangidos sendo submetidos a entrevistas individuais, por terem dificuldade em responder questionários escritos.

A aplicação dos questionários dos alunos (anexo 1), que contém 14 perguntas fechadas e abertas, foi realizada nas salas de aula, pela própria pesquisadora. Os questionários dos professores de classes regulares, com 19 questões, (anexo 2) foram entregues solicitando-lhes que os devolvessem respondidos no prazo estipulado, acordado anteriormente. As entrevistas com as professores das Classes Especiais (anexo 3) foram realizadas na própria sala, no horário destinado a discussão de trabalhos pedagógicos (H.T.P.) de acordo com a direção da Escola. As entrevistas com os pais (anexo 4), convocados com os professores, também foram realizadas numa sala da própria Escola.

Foram 108 o total dos alunos de 3^a e 4^a séries de ambos os sexos, divididos em quatro turmas e em dois períodos, matutino e vespertino, que responderam aos questionários; 13 professores de classes regulares que contam de cinco a 24 anos de magistério e mais de cinco anos de experiência na própria escola; 5 professores de classes de Educação Especial e Sala de Recursos e 13 os pais que compareceram para entrevistas, para um total de 24 alunos especiais.

Dos professores de educação especial, uma possui mais de 20 anos de magistério e está trabalhando com LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) com seus alunos de 7 a 13 anos, com sucesso.

Capítulo IV

4.1 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Para a análise e interpretação dos dados coletados foram adotados os seguintes procedimentos:

- categorização das respostas dos questionários;
- disposição dos dados em tabela;
- apresentação em forma de gráfico dos dados obtidos;
- aplicação de regras de percentagem.

4.2 Entrevistas com professores de Classes de Educação Especial

As entrevistas com estes professores foram realizadas em cinco sessões de 60 minutos cada uma. Os cinco professores, responsáveis por esse alunado, mostraram disponibilidade e cooperação no atendimento à solicitação para as entrevistas. A professora responsável pelos alunos na faixa de 7 a 13 anos, que inclui os que estão sendo alfabetizados, tem 20 anos de experiência na área e utiliza a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) com sucesso, como já foi afirmado. Os demais professores têm entre 3 a 8 anos de trabalho com a criança surda. Eles usam a educação oralista e todos afirmam que há dificuldade de integração, por isso têm o objetivo de organizar um plano de conscientização da clientela das classes regulares. Para tanto, gostariam de poder contar com a participação dos colegas, professores dessas classes o que não lhes parece muito fácil porque percebem o pouco interesse deles a respeito do assunto. Estes professores consideram uma tarefa difícil implantar um plano de conscientização, pois, eles próprios, muitas vezes não se sentem integrados no ambiente de trabalho.

A dificuldade de integração dos alunos pode estar ligada, não só, mas também, à utilização do oralismo como forma de ensino, o que viria confirmar as considerações de Skliar (1999) quando diz que a utilização deste método se dá quando se acredita que a "deficiência por si mesma e em si mesma, é o eixo que define o processo de toda a vida pessoal e social dos sujeitos" (p. 9), deixando de se construir um processo educativo, para se valer de um processo clínico comum. Retomando Botelho (1998), a autora considera como Skliar (1999) e Lopes (1999) que o uso do oralismo na proposta de integração ou inclusão vale-se do conceito natural como forma de conviver com seus colegas ouvintes como também de um conceito de homogeneidade, apesar do discurso da diversidade. O ouvintismo, que obriga o surdo a falar através da linguagem oral, para esses autores e outros especialistas, é uma forma de dominação, constituindo um discurso hegemônico em diferentes países do mundo, "um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte... é nesse olhar-se , e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais" (Skliar, 1998, p.15).

4.3 Entrevistas com os pais

Todos os pais foram convidados para a reunião programada, porém somente nove mães compareceram. Elas foram investigadas a respeito das causas da surdez ou deficiência auditiva de seus filhos: rubéola da mãe nos primeiros meses de gestação, meningite, otite mal cuidada, excesso de medicamentos, surdez congênita, toxoplasmose e diabetes da mãe.

Demonstraram satisfação por seus filhos estarem recebendo atendimento adequado com professores especialistas, porém observaram que

eles apresentam dificuldades de adaptação nas classes comuns preferindo voltar às Salas de Educação Especial por conta da interação e atenção dos professores. Afirmaram também que seus filhos não conseguem amigos entre os alunos ouvintes; muitas vezes seus únicos companheiros de brincadeira são os irmãos.

Entre os problemas colocados, uma das mães entrevistadas falou da sua preocupação e de seu marido quanto ao seu filho de 11 anos que quase não se comunica, é sempre muito fechado, comparado aos colegas de classe que são barulhentos e alegres. Outra preocupação é com o futuro e a profissionalização dos filhos. Todas as mães consideram que o trabalho é a melhor forma de integração dos filhos na sociedade e a forma de se tornarem independentes. Segundo o relato das mães, nem elas nem seus maridos desejam ver seus filhos pelas ruas, vendendo adesivos ou cartões com o alfabeto de sinais ou ainda exercendo trabalhos inferiorizados com os quais não possam se manter e nem às suas famílias. Uma vez que vêem seus filhos como pessoas normais, julgam, portanto, que têm direito à profissionalização e independência. Essas mães questionaram também o fato de a Secretaria Municipal de Educação não oferecer oportunidade de profissionalização aos seus filhos surdos. Quanto a esse questionamento das mães, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 afirma no Art. 59: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: ... : educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora". Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prescreva, não está sendo cumprida em seu Art. 59, IV.

Nestas entrevistas, pode-se observar na fala das mães o desconhecimento da legislação vigente, bem como dos métodos adotados pelos professores na educação de seus filhos, embora percebam que algo não vai bem uma vez que seus filhos, apesar de anos de escolarização, (de 2 a 5 anos na Sala Especial) não conseguem se comunicar com ouvintes, têm dificuldades em se adaptar nas classes comuns, preferindo voltar para suas antigos professores e colegas. Percebem que seus filhos têm capacidade de aprendizagem, porém dificuldade de comunicação. Isto parece vir a confirmar a posição dos autores já citados quanto à educação oralista do surdo. Quanto à inserção do surdo na força do trabalho a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) afirma "O trabalho é o principal meio de integração do homem na sociedade. É através deste que o indivíduo comprova sua capacidade igualitária de produção ..." (1995).

4.4 Questionários dos professores de classes regulares do Ensino Fundamental

1. Quando você começou aqui seu trabalho já se achavam instaladas as Classes de Educação Especial ?

RESPOSTA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	13	100 %
TOTAL	13	100%

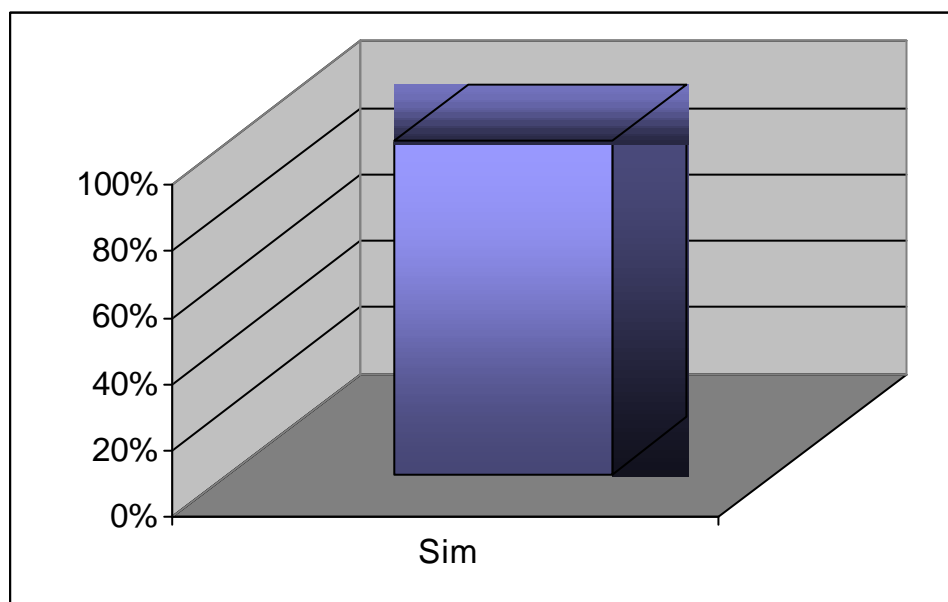


Fig. 2

2. Como você vê as Classes de Educação Especial para portadores de surdez inseridas na escola ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Um ótimo recurso	5	38 %
Muito boas	4	31 %
Não tenho contato . Não sei.	1	7,7 %
Um bom recurso	2	15,6 %

Não respondeu	1	7,7 %
TOTAL	13	100%

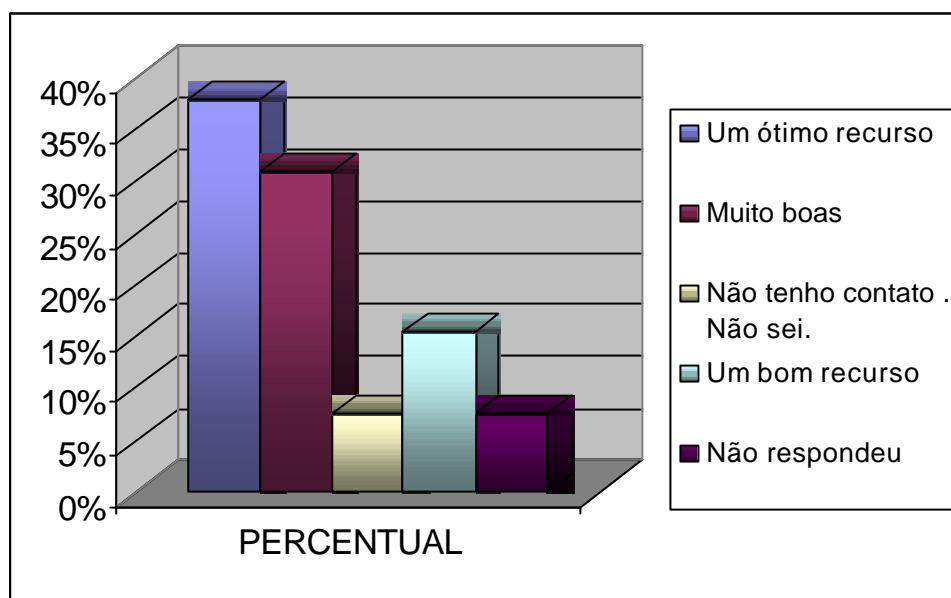


Fig. 3

Observa-se nestas respostas que todos os professores quando vieram para essa Escola, as Classes de Educação Especial já se achavam instaladas, mesmo porque datam do início da década de sessenta e a professora mais antiga há 20 anos trabalha com essa clientela.

Entre as respostas à questão 2: "Como você vê as Classes de Deficientes Auditivos, inseridas nesta escola ?" Uma professora confirmou não saber por não ter nenhum contato com elas e uma não respondeu. A maioria, cerca de 84,6%, considera de ótimo a bom recurso.

3. Você já recebeu algum aluno surdo encaminhado pelos professores das Classes Especiais ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	08	72 %

Não	05	38 %
TOTAL	13	100%

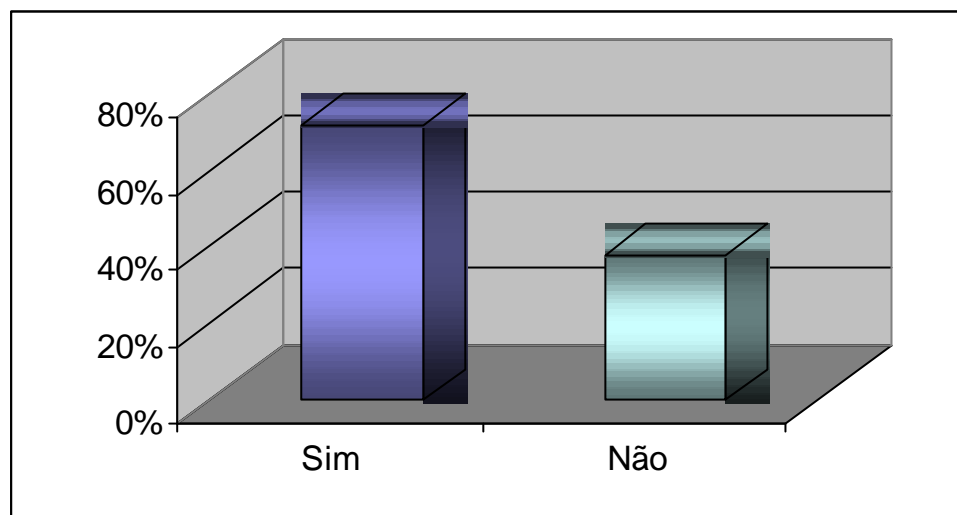


Fig. 4

4. Se você já recebeu, como reagiu frente à situação de ter em sua classe um aluno surdo?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Com naturalidade	05	62,5 %
Preocupada	03	37,5 %
TOTAL	13	100%

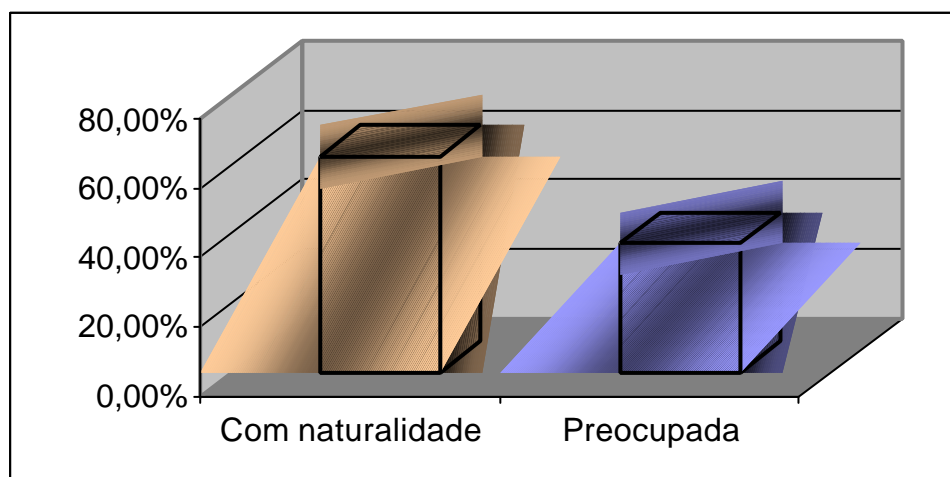


Fig. 5

5. Mesmo que você nunca tenha recebido este aluno, poderia descrever seu relacionamento com ele na escola ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Bom	06	45,8 %
Relaciono-me bem dentro e fora da escola	02	15,6 %
Difícil, não entendo o que eles falam	02	15,6 %
Não responderam	03	23 %
TOTAL	13	100%

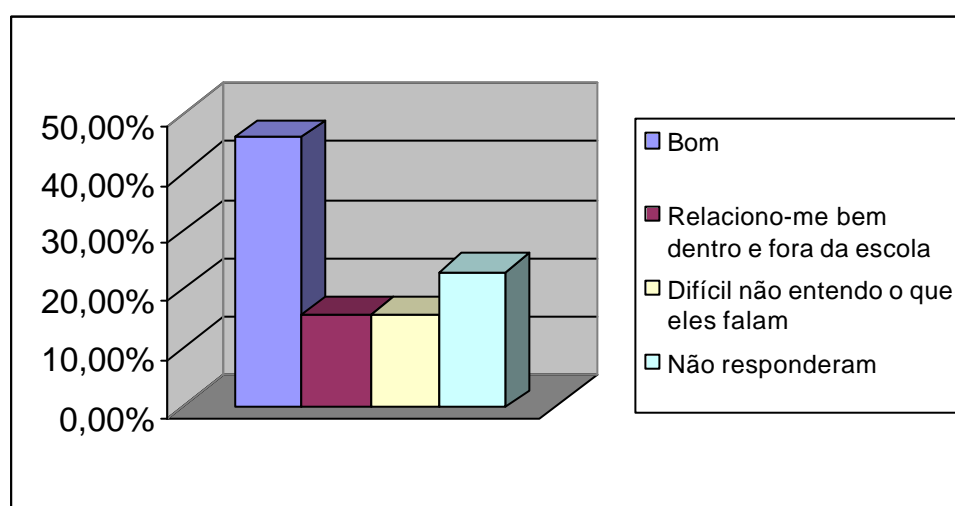


Fig. 6

6. Como você vê a possibilidade de receber alunos de Classe Especial?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Com naturalidade	05	38 %
Preocupada , acho complicada a comunicação	03	23 %
Acho assustador. Os professores deveriam ser treinados para recebê-los	02	16 %
Não respondeu	03	23 %
TOTAL	13	100%

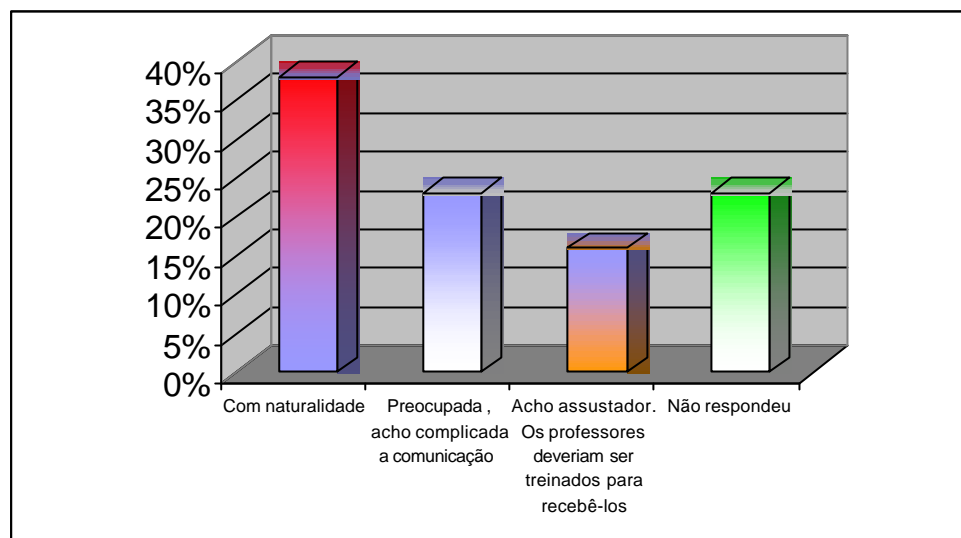


Fig. 7

Nas questões 3 e 4 são oito, ou seja, 72% dos professores que já receberam alunos advindos das Classes Especiais, sendo que 62,5% afirmaram que os receberam com naturalidade e 37% afirmaram que foi com preocupação; na questão 4, foram 61,4% as que afirmaram manter bom relacionamento com essas crianças, 16% consideraram difícil o relacionamento porque não entendem o que eles falam e 23% não responderam, o que também parece significar que não têm contato com esses alunos. Na questão 6, quanto à possibilidade de receberem esse alunado, 38%, com mais de 5 anos de permanência na escola, afirmaram que os receberiam com naturalidade, 38% , com mais de 8 anos de magistério na própria escola, sentem-se preocupados por causa da dificuldade de comunicação, 16%, com mais de 10 anos de trabalho naquela escola, consideram essa expectativa assustadora e que eles deveriam ser treinados para receber esses alunos; 23%, com 2 anos na própria escola, não responderam, o que pode significar também insegurança quanto a lidar com essas crianças sem estarem preparados.

7. Você já observou como a sua classe reage frente aos alunos das classes especiais para surdos?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	11	84%
Não	02	16%
TOTAL	13	100%

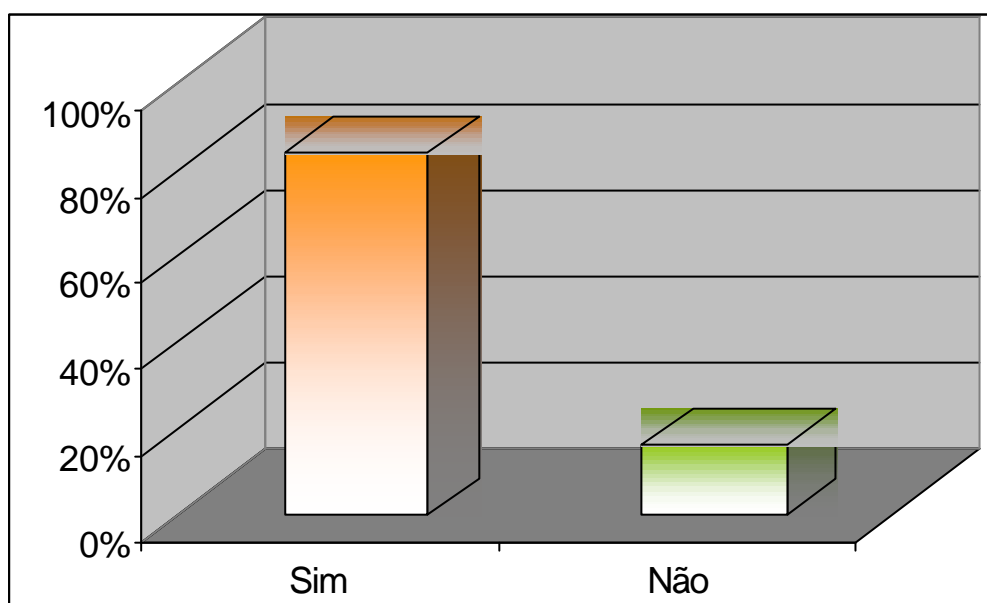


Fig. 8

8. Você conversa com seus alunos sobre eles?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	09	69 %
Não	04	31 %
TOTAL	13	100%

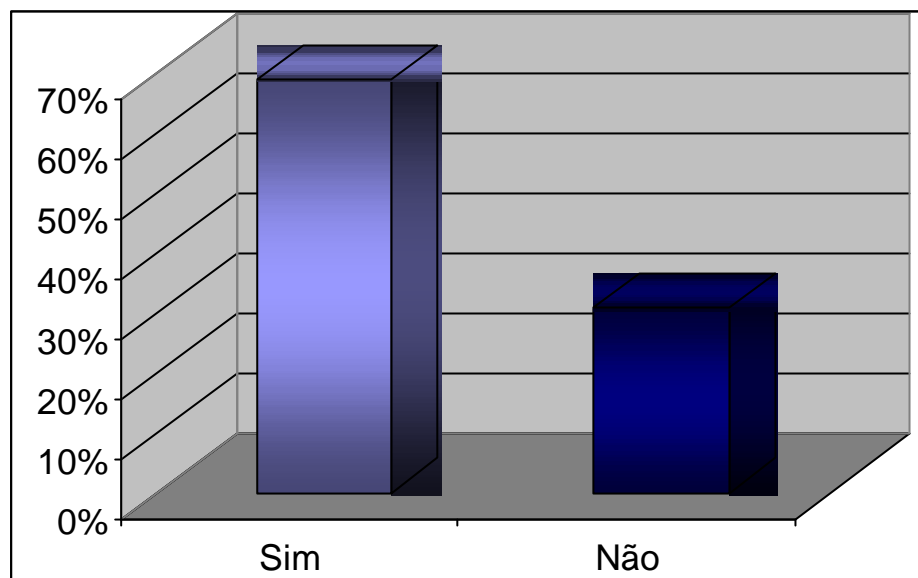


Fig. 9

9. Os seus alunos demonstram desejo de conhecer essas Classes Especiais?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Nenhum	05	38%
Alguns	04	31%
Todos	04	31%
TOTAL	13	100%

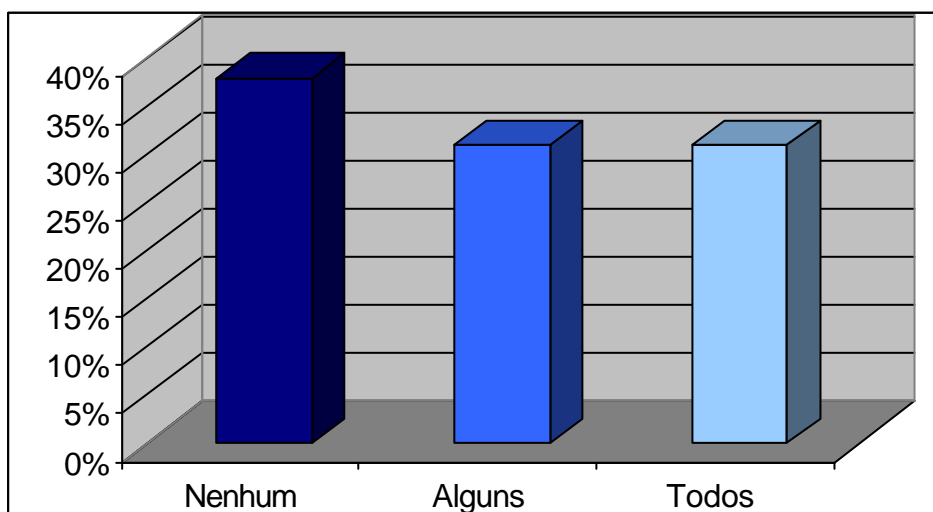


Fig. 10

10. Quais as perguntas mais comuns de seus alunos sobre esses colegas?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
O porquê da deficiência e como se comunicam, que deve ser ruim não poder ouvir.	06	46%
Se os professores entendem o que eles falam	02	16%
Não respondeu	05	38%
TOTAL	13	100%

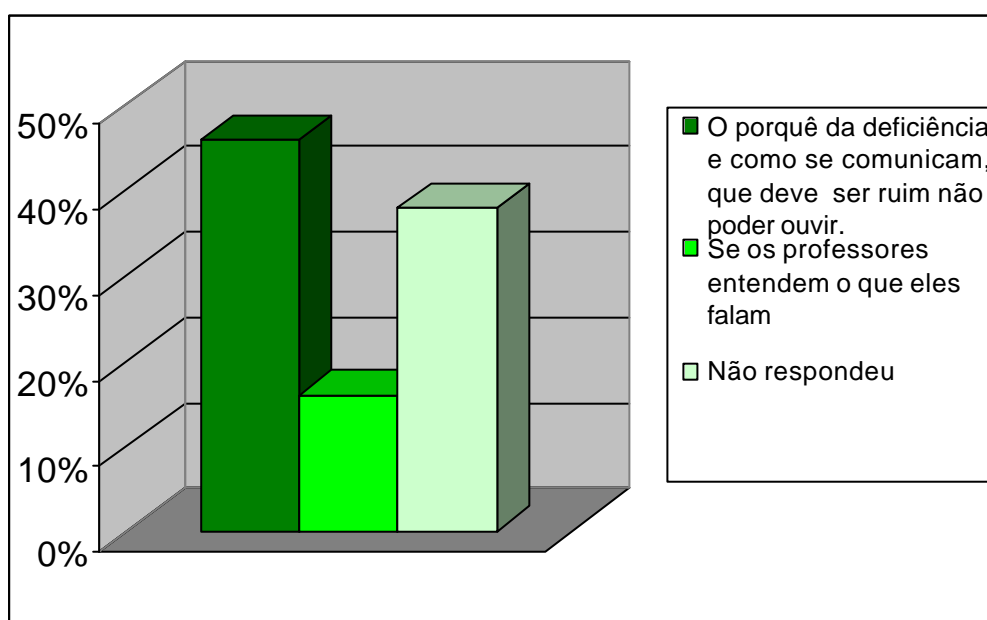


Fig. 11

11. Você já os levou para conhecer as Classes Especiais ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	05	38%
Não	08	62%
TOTAL	13	100%

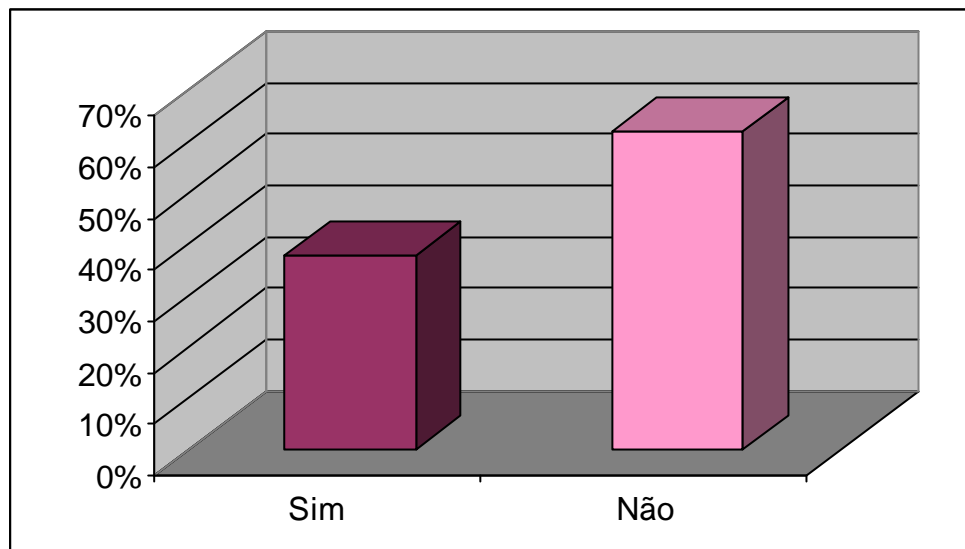


Fig. 12

Na questão 7, 84% dos professores afirmam que observam a reação dos seus alunos frente aos alunos portadores de surdez e na questão 8, são 69% os que afirmam conversar com seus alunos sobre eles. Embora 69% dos professores afirmem que conversam com seus alunos sobre esses colegas especiais, são 38% os que afirmam que seus alunos não demonstram nenhum interesse pelo assunto; 31% afirmam que apenas alguns e 31% afirmam que todos os seus alunos estão interessados (questão 9). Na questão 10, quanto às perguntas mais comuns de seus alunos sobre a criança surda, 46% responderam que eles querem saber "o porquê da deficiência e como se comunicam e que deve ser ruim não poder ouvir", 16% "se os professores entendem o que eles falam" e 38% não responderam. A não resposta parece significar que esses professores de fato não abordam o assunto com seus alunos. Na questão 11, são 62% os professores que nunca levaram seus alunos para conhecer as Salas de Educação Especial e 38% os que levaram.

Essa observação é interessante porque essas Salas Especiais despertam a curiosidade, não apenas de crianças, mas de todos que as vêem porque são aparelhadas com microfone na mesa do professor, a disposição das carteiras é

em semi- círculo com microfones e aparelhos auditivos instalados para cada um dos alunos.

12. Seus alunos têm curiosidade sobre os professores das Classes Especiais ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim, porque querem saber como é o trabalho dos professores	05	38%
Não, porque são professores como nós.	08	62%
TOTAL	13	100%

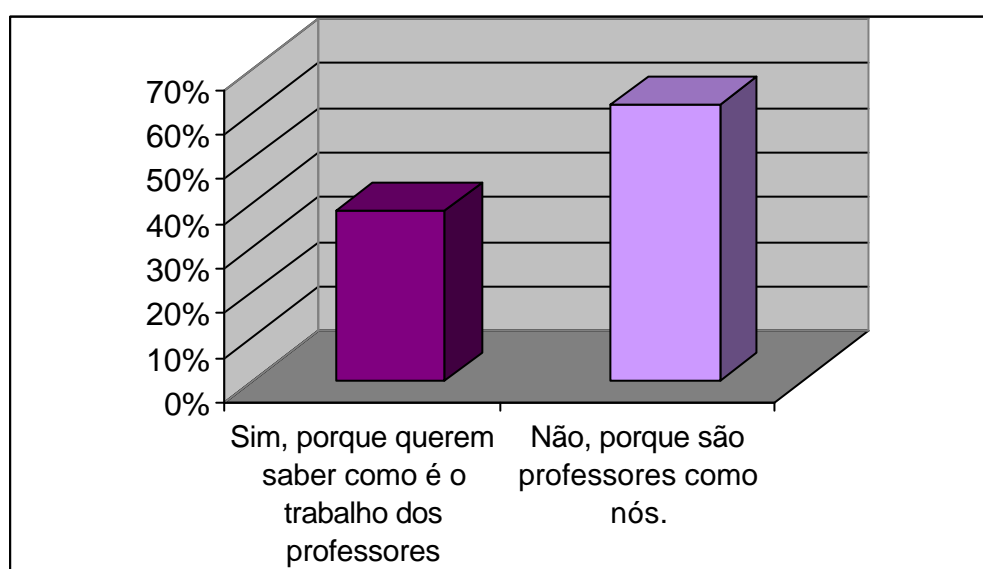


Fig. 13

13. Seus alunos interagem com aqueles colegas?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	11	84 %
Não	02	16 %
TOTAL	13	100%

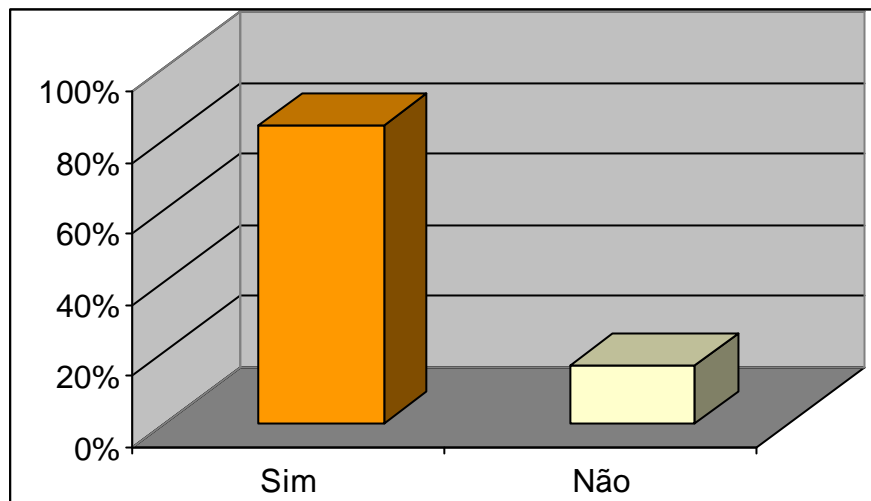


Fig. 14

14. Você e seus colegas conversam sobre os alunos da Classe Especial?

RESPOSTA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	13	100%
TOTAL	13	100%

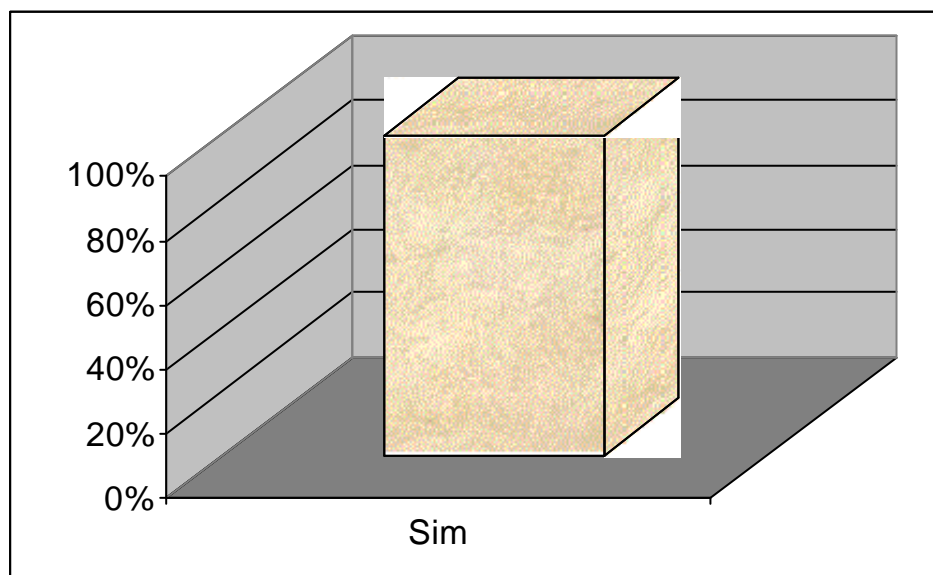


Fig. 15

15. Qual, segundo sua opinião, é a visão dos professores de classes regulares sobre os professores das Classes Especiais de sua escola?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Têm muita paciência	05	38%
Já houve melhor integração	01	8%
Têm bom relacionamento com todos	03	23%
Fazem um trabalho muito bom, porém sem continuidade. Precisam conhecer LIBRAS	02	15,5%
Não respondeu	02	15,5%
TOTAL	13	100%

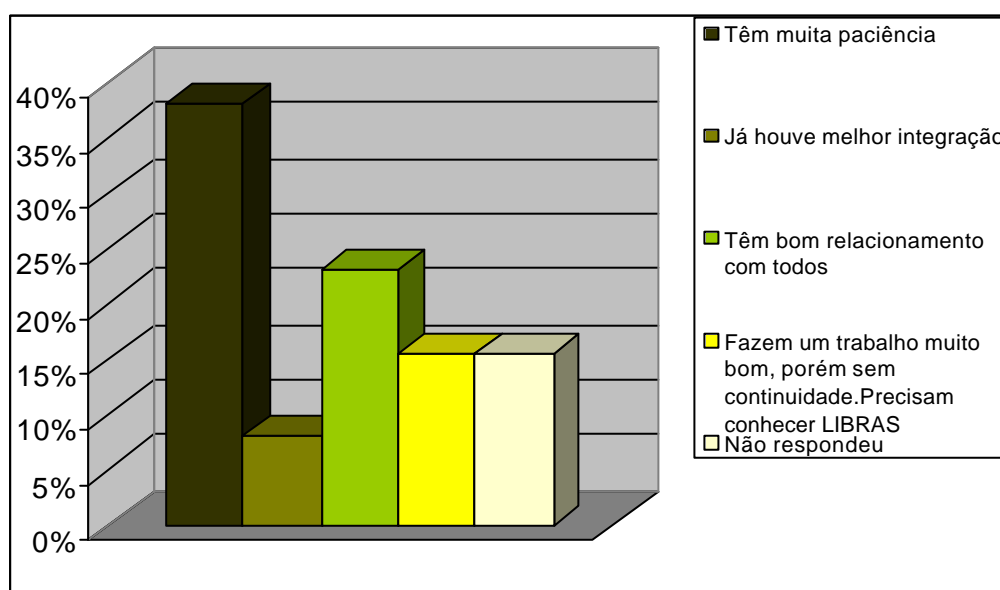


Fig. 16

Na questão 12, se os seus alunos têm curiosidade sobre os professores das Classes Especiais? 62% responderam: "não, porque são professores como nós " e 38% responderam : "sim, porque os alunos querem saber como é o trabalho daqueles professores". As respostas de 62% parecem ser incoerentes

porque a criança tem sempre interesse sobre o que é diferente, como se verá nos questionário dos alunos.

Quanto à questão 13, mais uma vez identificou-se a curiosidade dos alunos que será reforçada no questionário respondido por eles, pois de acordo com as respostas dos professores, a grande maioria dos alunos interage com os alunos das Classes Especiais.

Essa curiosidade também pode aparecer no cotidiano dos professores das classes regulares na escola, haja vista que, ao serem questionados a respeito de conversarem ou não sobre os alunos das Classes Especiais com os colegas, todos eles (100%) responderam que sim, demonstrando ser esse um assunto presente no referido contexto. Grande parte desses professores ressalta a paciência como característica fundamental no trabalho dos especialistas.

16. Como você percebe a convivência entre os funcionários e os alunos surdos?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Ótima	11	84%
Boa	02	16%
TOTAL	13	100%

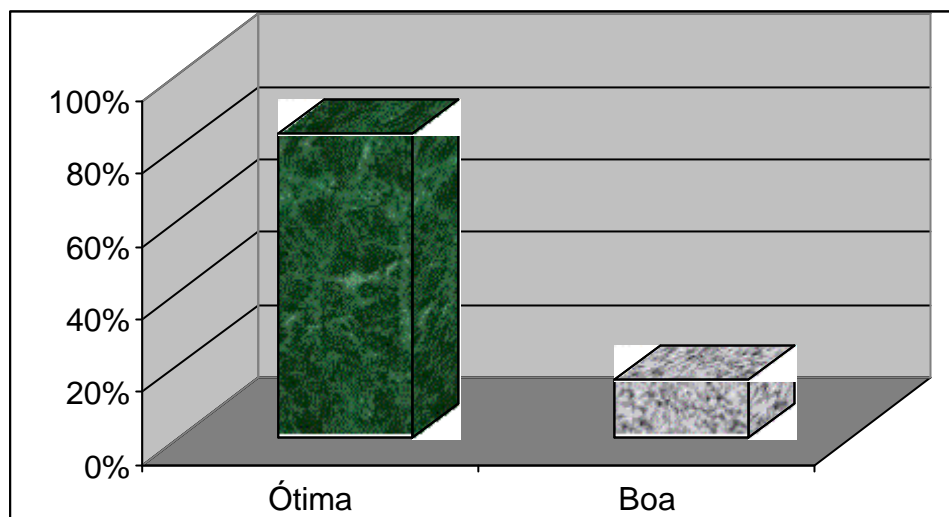


Fig. 17

Um grande número de professores (84%) considera que a interação entre os funcionários e os alunos portadores de necessidades especiais é ótima, porém não há justificativas para que se possa avaliar este ótimo convívio.

17. Como você descreveria a participação dos alunos surdos na escola?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Ótima	04	31%
Participam de todas as atividades	06	46%
Pouca participação. Ficam em seu próprio mundo. Deveria haver maior integração	03	23%
TOTAL	13	100%

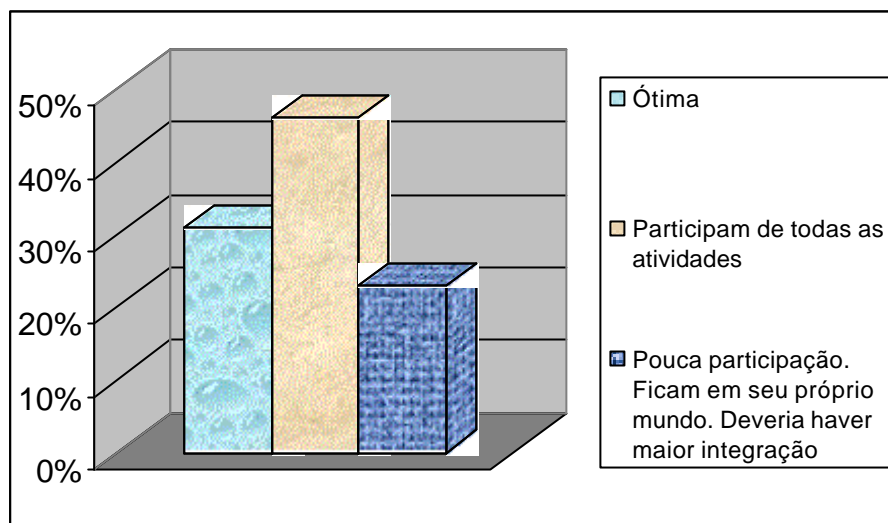


Fig. 18

Os resultados dessa pergunta são interessantes: os professores afirmam que os alunos portadores de surdez participam de todas as atividades feitas na escola (46%) ou que esta participação é ótima (31%). Porém, 23% deles afirmam não ser esta a realidade vivenciada na escola, pois constatam que esses alunos participam pouco das atividades, ficando em seu próprio mundo, não havendo integração. Percebe-se que há contradições nestas afirmações, que podem demonstrar vários fatores presentes neste ambiente escolar entre eles: a aceitação ou não deles nas classes regulares, a dificuldade em trabalhar com esta clientela, a negação das dificuldades encontradas para a realização de um trabalho inclusivo.

18. Se você fosse diretor e escolhesse uma escola onde estivesse inserida uma Classe Especial, como procederia?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Como se fosse uma classe comum	05	38%
Melhoraria os recursos da classe e o relacionamento entre os alunos da escola	03	23%

Daria apoio aos professores e alunos. Organizando programas conjuntos de recreação	03	23%
Não respondeu	02	16%
TOTAL	13	100%

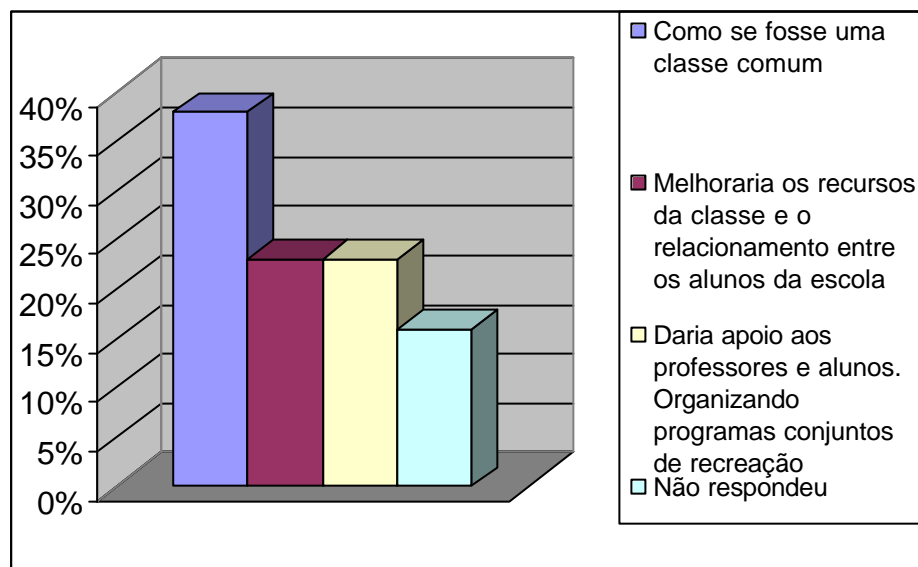


Fig. 19

Nesta questão verifica-se que 38% dos professores parecem encarar com indiferença as Classes Especiais. Porém, 46% estão atentos e percebendo que há necessidade de mudança na situação atual para que haja integração dos alunos surdos e ouvintes. Consideram também que há necessidade de mais apoio e cooperação (23%) com os professores especialistas para que melhorem as condições dessa integração: apoio aos professores com a organização de projetos conjuntos de recreação.

19. Você considera que a Classe Especial, tal como é, atinge os objetivos educacionais para o aluno surdo?

RESPOSTA	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	13	100%
TOTAL	13	100%

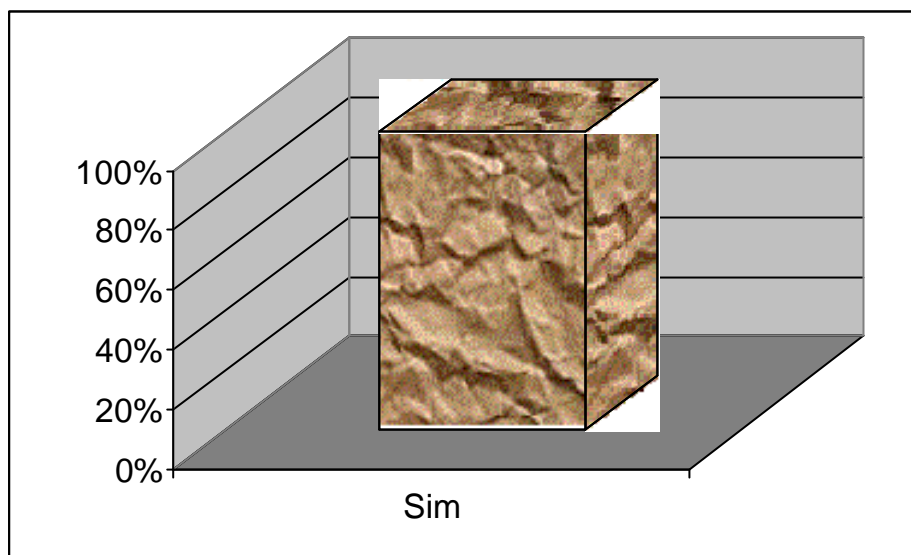


Fig. 20

Considerando todas as respostas apresentadas até agora, percebe-se que não houve, nas respostas da questão 19, uma reavaliação do que fora respondido anteriormente, pois todos os professores (100%) afirmaram que o trabalho realizado nas Classes Especiais atinge os objetivos educacionais, e que em questões anteriores, alguns destes profissionais, afirmaram haver necessidade de maior integração entre toda a clientela da escola.

Foi solicitado aos professores que, após as respostas, elaborassem críticas ou sugestões relacionadas as questões respondidas que foram assim elencadas:

- Considero muito bom o trabalho realizado.
- Considero necessário a formação de uma equipe para melhorar a integração de todos.
- As classes deveriam ser melhor equipadas.

- Os professores das Classes Especiais precisam ser melhor preparados, ou seja, capacitados.

As afirmações feitas acima demonstram mais uma vez que a Educação Especial e a inclusão deste alunado não são vistas pelos professores das Classes Regulares de forma tão simples. Considerando as sugestões feitas, deparou-se com dados significativos como: a necessidade de uma equipe para trabalhar a integração, a melhoria dos equipamentos nas respectivas classes e principalmente, a capacitação dos professores especialistas. É estranha a colocação dos professores, uma vez que todos aqueles das classes especiais são especialistas e considerados capacitados. No entanto, é interessante a colocação de que "... é necessário a formação de uma equipe para melhorar a integração de todos". Na realidade, é uma das solicitações feitas pelos professores das Classes Especiais, que julgam ser esta medida a melhor forma de integração.

4.5 Questionário para alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental

1. Você conhece alguma pessoa surda?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	103	95,37%
Não	05	4,63%
TOTAL	108	100%

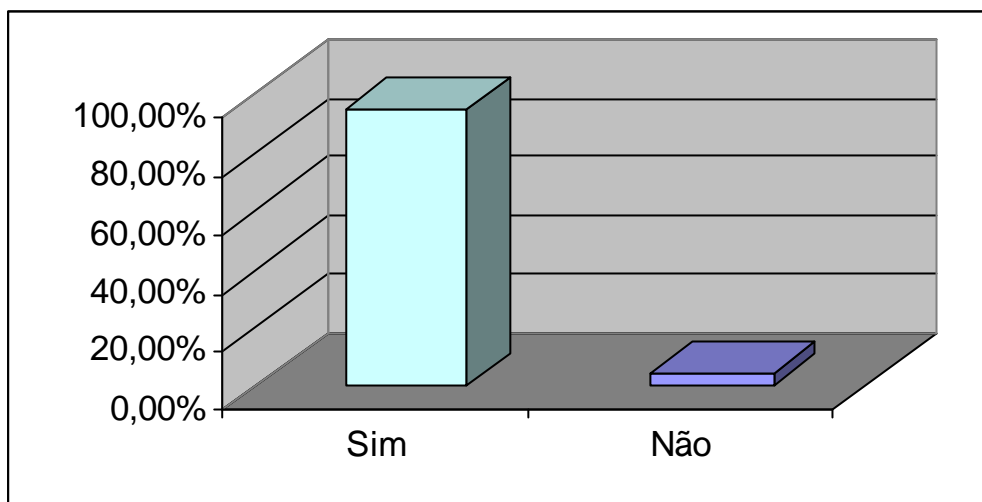


Fig. 21

2. Nessa escola existe uma classe de Educação Especial, você já teve contato com os alunos?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	87	80,55%
Não	20	18,51%
Não respondeu	01	0,94%
TOTAL	108	100%

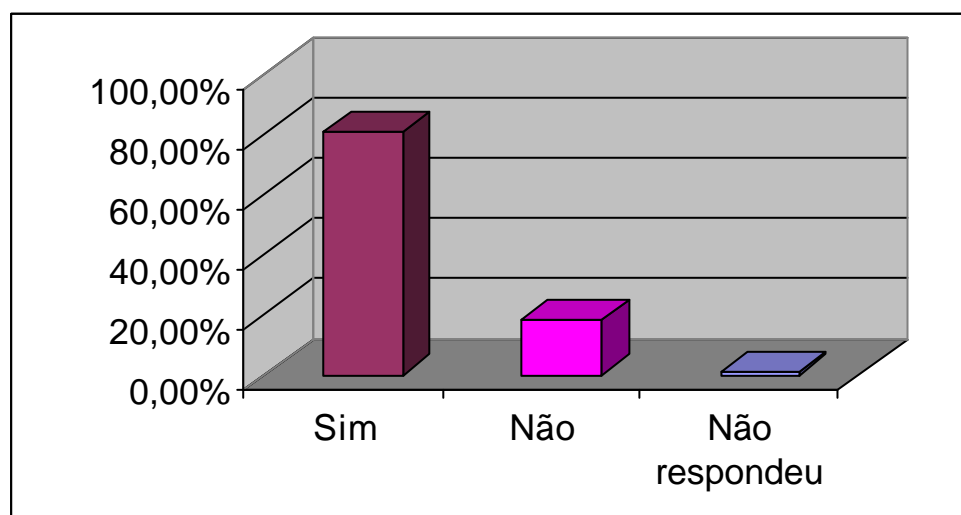


Fig. 22

Grande parte dos alunos(95,37%) afirma conhecer uma pessoa surda; (80,55%) já teve contato com estas pessoas. Isso pode demonstrar que esses alunos tomaram consciência da presença dos portadores de necessidades especiais no ambiente educacional, em que se acham inseridos.

3. Eles conversam com os outros colegas?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	103	95,37%
Não	05	4,63%
TOTAL	108	100%

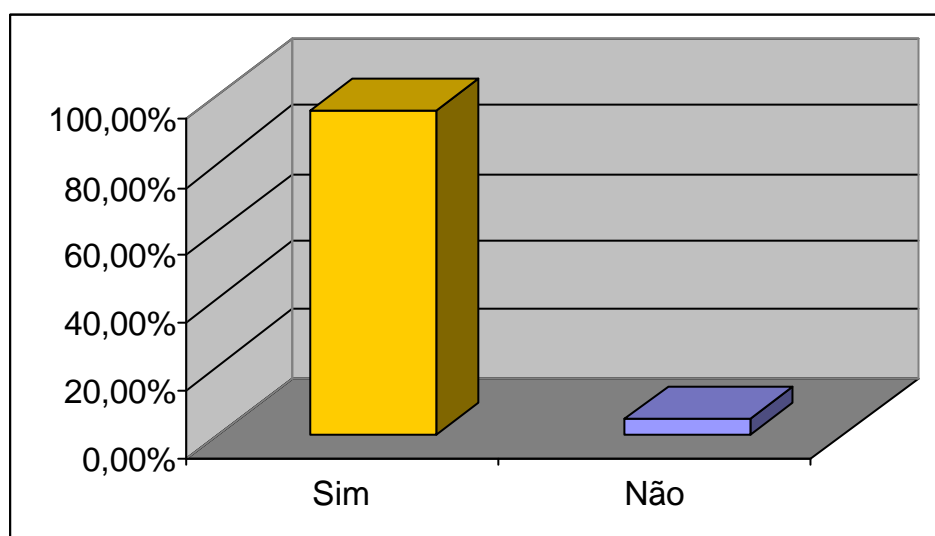


Fig. 23

4. Você brinca com seus colegas da Classe Especial?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	38	35,18%
Não	70	64,82%
TOTAL	108	100%

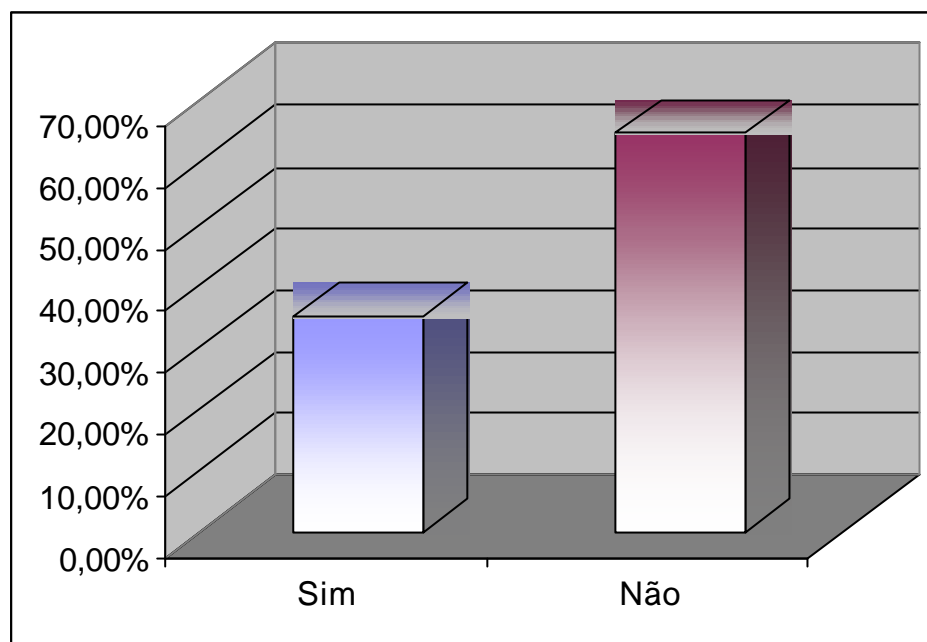


Fig 24

Pelas respostas obtidas na questão 3, acredita-se que os alunos das Classes Regulares e Especiais têm momentos de integração na Escola, pois a maioria deles afirma que conversam com os portadores de deficiência; um desses momentos pode ser no intervalo entre as aulas, nos horários de entrada ou saída. Por outro lado, quando questionados sobre brincar com estes colegas, a maioria (64,82%) respondeu que não brinca.

5. Você já foi conhecer a Classe Especial?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	91	84,25%
Não	17	15,75%
TOTAL	108	100%

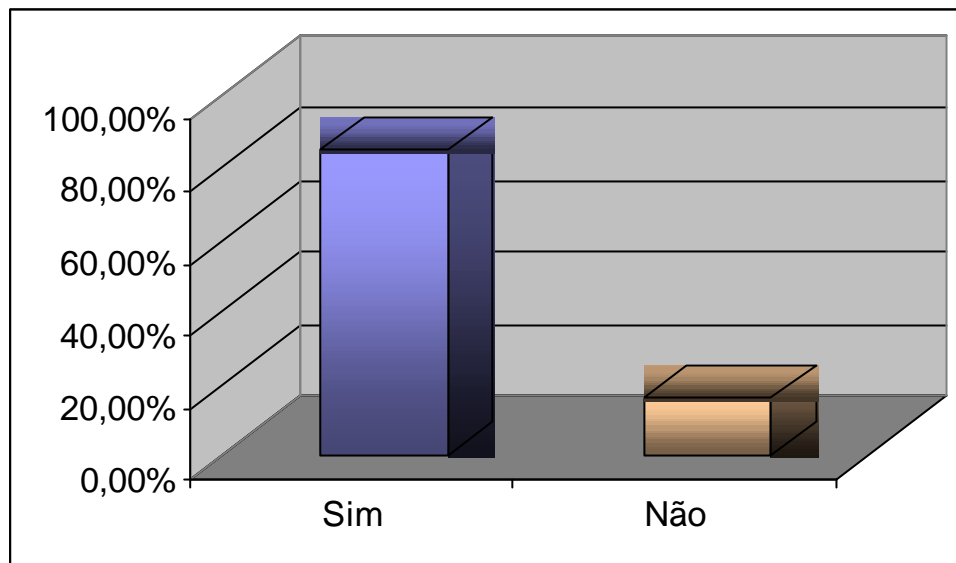


Fig. 25

6. Se você não conhece, já sentiu vontade de conhecer?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	100	92,6%
Não	04	3,7%
Não respondeu	04	3,7%
TOTAL	108	100%

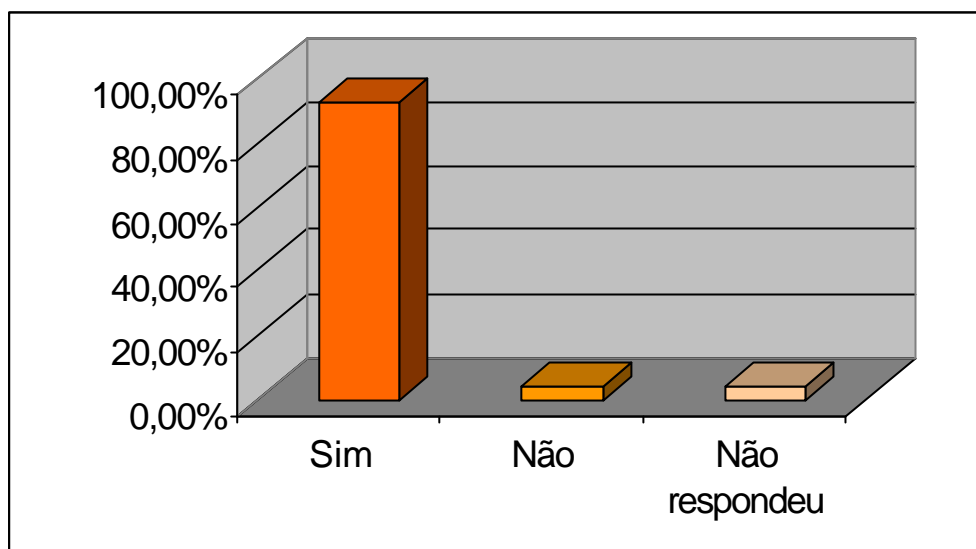


Fig. 26

A questão 5 concorda com as respostas dadas pelos professores de Classes Regulares em seu questionário: a maioria (84,25%) dos alunos afirma conhecer a Classe de Educação Especial, porém, de acordo com as respostas dadas por eles estas crianças a conhecem por iniciativa própria, pois na maioria dos casos não são os professores que as levam. Esta resposta é incoerente: se 84,25% afirmam que já conheciam a sala, seriam apenas 15,75% que a desconheciam, mas 92,6% têm curiosidade em saber como ela é e qual é o trabalho desenvolvido pelos professores. Pelo fato de as salas estarem localizadas junto ao pátio, realmente as crianças devem ter tido fácil acesso a elas, porém não tiveram contato com o trabalho dos professores e não sabem, com certeza, o que é desenvolvido dentro das classes, como por exemplo, a utilização dos aparelhos. Observando o cotidiano das aulas, perceberam que realmente há diferenças se comparado ao trabalho desenvolvido nas salas de ensino regular. Esses dados contradizem as afirmações de parte dos professores das Classes Regulares que afirmam não

haver interesse de seus alunos pelos colegas portadores de necessidades especiais.

7. Você já teve algum amigo surdo?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	86	79,62%
Não	22	20,38%
TOTAL	108	100%

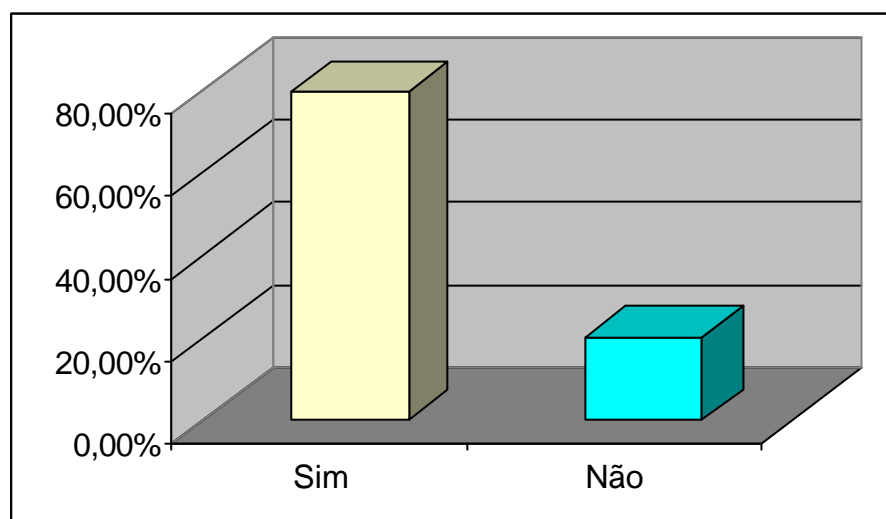


Fig. 27

8. O que você pensa sobre essas pessoas?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Não sei	28	25,92%
São especiais	11	10,2%
São educados	28	25,92%
São diferentes	13	12,03%
Sinto pena	09	8,33%
Não respondeu	19	17,6%
TOTAL	108	100%

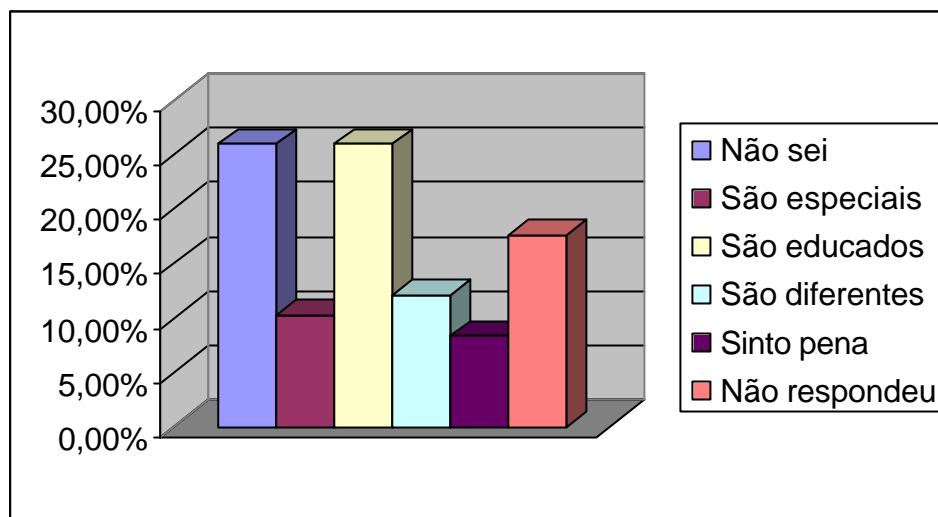


Fig. 28

Parece que grande parte destas crianças (79,62%) consideram "amizade" o fato de terem contato em alguns momentos, pois, na questão 4, 64,82% afirmam que não brincam com estes colegas, parecendo demonstrar que essa integração não acontece de forma tão efetiva. Ao serem questionados sobre o que pensam dos colegas surdos, os alunos têm respostas variadas: 50,48% aproximadamente emitiram respostas que evidenciam a distância entre eles (são especiais, são educados, são diferentes); 8,33% assumiram ter pena, isto é, o surdo é um ser digno de comisseração e não uma pessoa com direitos a desenvolvimento; e 43,52%, aproximadamente, afirmaram não saber o que sentem ou não responderam, o que pode significar a mesma coisa. Isto parece indicar que não há uma preocupação nem da direção da Escola, nem dos professores de classes regulares em discutir com seus alunos a importância da presença dos alunos surdos, os seus direitos à educação e à convivência com os outros colegas, direito, enfim, à interação lúdica que ocorre no recreio. O fato de se insistir no ensino pelo uso oralismo também concorre para aumentar a dificuldade de comunicação.

9. Como você se relaciona com seus colegas surdos?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Gestos e sinais	71	65,74%
Bem	18	16,66%
Mal	14	12,96%
Não respondeu	05	4,64%
TOTAL	108	100%

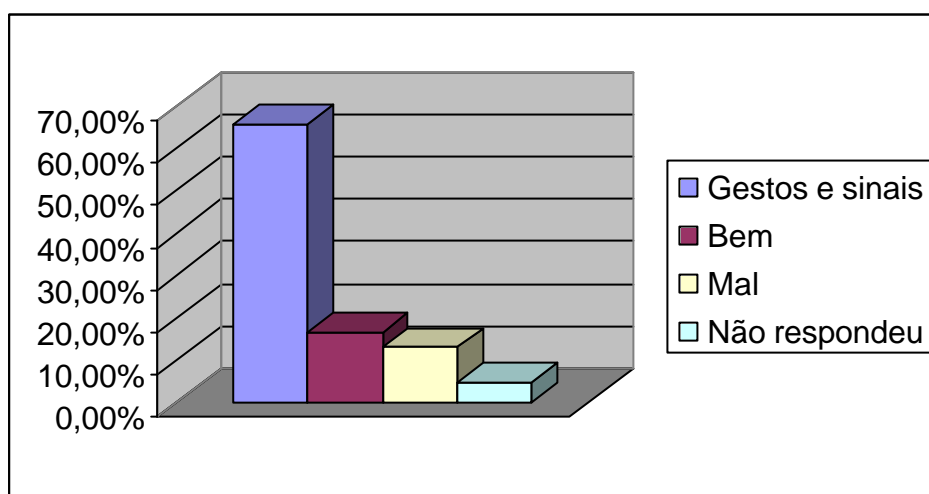


Fig. 29

10. Na sua opinião, o que se pode fazer para ser amigo deles?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Aproximando-me	18	16,66%
Não sei	05	4,62%
Respeitando-os	22	20,37%
Brincando	28	25,95%
Não brigando	09	8,34%
Fazendo gestos	08	7,4%
Não respondeu	18	16,66%
TOTAL	108	100%

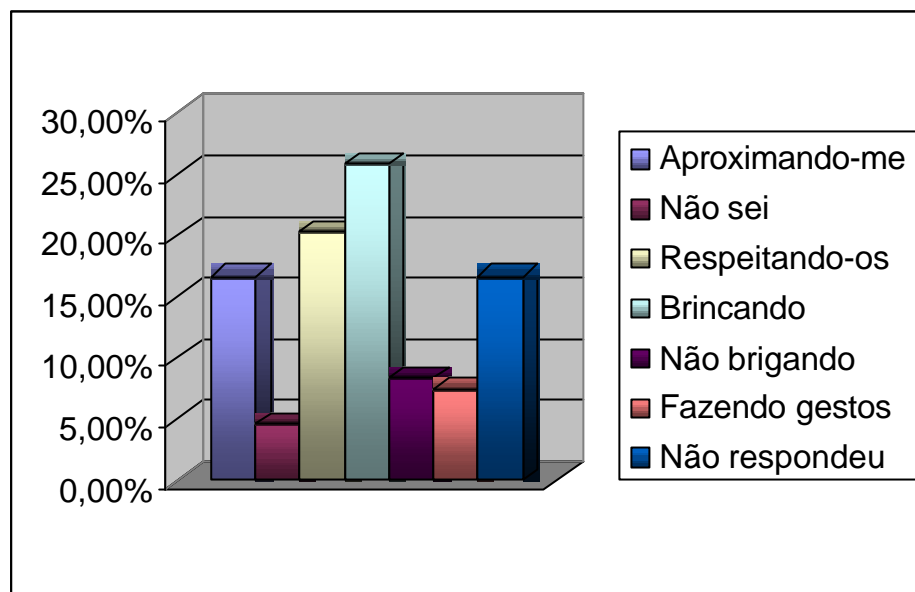


Fig. 30

Na questão 9, percebe-se a dificuldades dos alunos de classes regulares para se aproximarem dos colegas surdos. Aproximadamente 20,28%, não sabe como fazê-lo; a maioria ou 65,74% afirma que seria através de gestos, o que concorda com a afirmação de Skliar (1998, 1999), Lopes (1998), Botelho (1998) e outros, sobre a linguagem de sinais, como uma forma de comunicação que melhor conduziria à integração. Entre os 108 alunos participantes da pesquisa, 25,95% parecem entender que é brincando que se estabelece o contato e integração; a opção pela resposta "respeito" escolha feita por 20,37% significaria que se pode ser amigo de um portador de surdez, mas é também uma forma de mantê-los delicadamente à distância. Na verdade, dos 108, 25,95% consideram a possibilidade de aproximação.

11. Em sua casa, você já conversou com seus pais sobre os colegas surdos?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	58	53,7%

Não	50	46,3%
TOTAL	108	100%

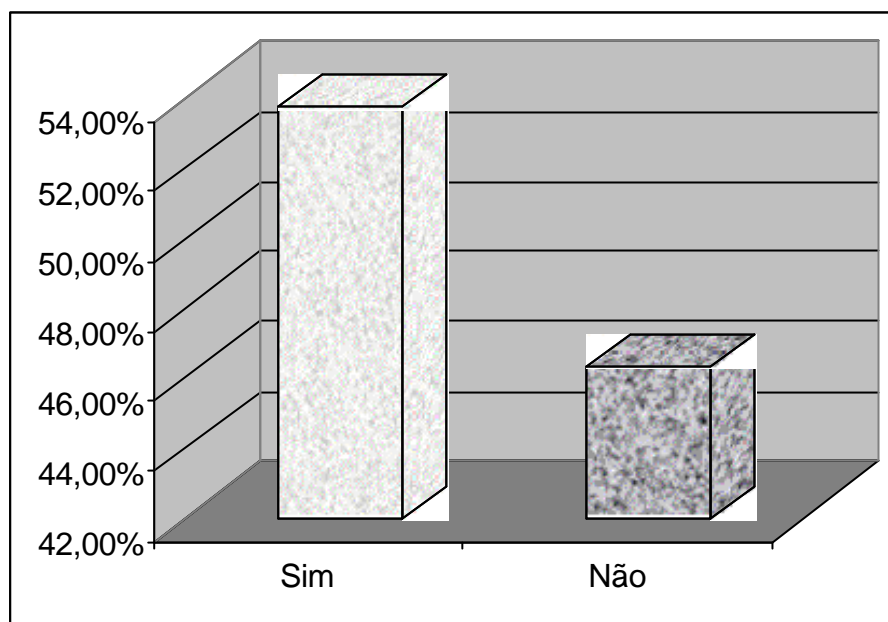


Fig. 31

13. E com seu professor na escola?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	51	47,22%
Não	55	50,92%
Não respondeu	02	1,86%
TOTAL	108	100%

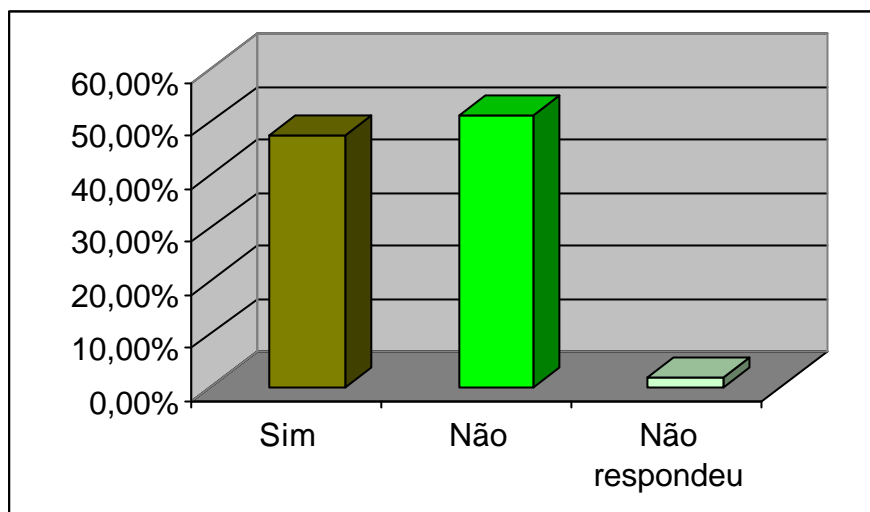


Fig. 32

Nas respostas das questões 11 e 12 verifica-se que é de 11,48%, aproximadamente maior, a frequência entre os alunos que conversam em casa com os pais sobre os colegas surdos e aqueles que conversam em classe com seus professores, sobre o mesmo assunto. Um pouco menos da metade dos 108 participantes, 47,22%, afirmam que o assunto é abordado pelos professores na sala de aula.

14. Você acha que sua escola cuida destes colegas?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	106	98,14%
Não	01	0,93%
Não respondeu	01	0,93%
TOTAL	108	100%

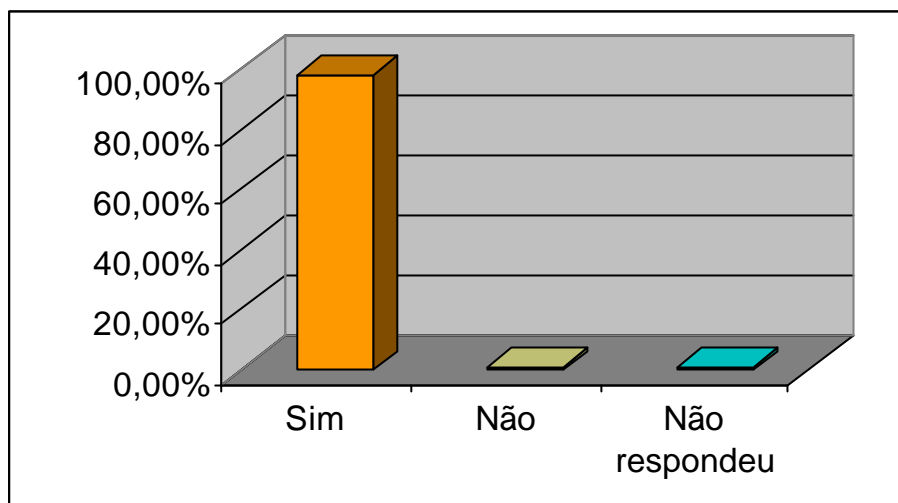


Fig. 33

14. O que você acha que poderia estar fazendo por eles e não faz?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Ensinar falar, dar atenção	09	8,34%
Aparelhos de audição	06	5,56%
Professores especialistas	05	4,63%
Nada falta	62	57,4%
Não respondeu	21	19,44%
TOTAL	108	100%

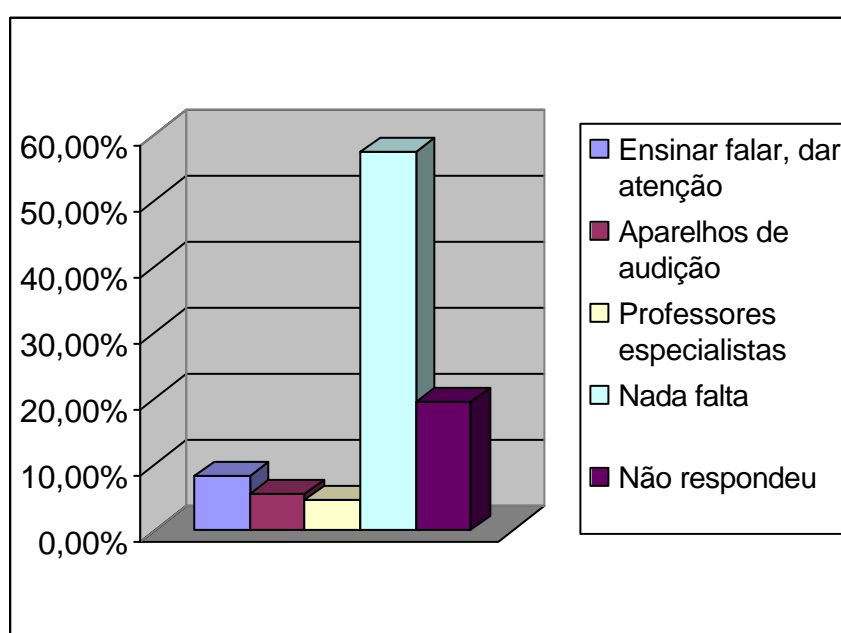


Fig. 34

A maioria dos alunos, na questão 13, ou seja, 98,14% afirmam que nada mais é necessário para que este trabalho seja realizado, embora na questão seguinte, nº14, apenas 57,4%, parecem estar satisfeitos com o trabalho da escola. Algumas sugestões significativas foram feitas quando questionados sobre o que se pode fazer por estes alunos: ensiná-los a falar, dentro do conceito ouvintista, o que resolveria todo o problema da inclusão, pois não existiriam mais falhas na comunicação; distribuição de aparelhos auditivos que também resultaria na facilidade de comunicação. Ocorre que as crianças não estão informadas que só podem usar aparelhos aqueles portadores de deficiência moderada, os quais poderiam ouvir através da ampliação dos sons. É interessante a colocação de 8,34 % que parece ter observado a necessidade de se dar mais atenção aos colegas surdos.

4.6 Análise quantitativa das entrevistas com professores das Classes de Educação Especial

1. Há quanto tempo trabalha com Educação Especial ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Até 10 anos	04	80%
Até 20 anos	01	20%
TOTAL	05	100%

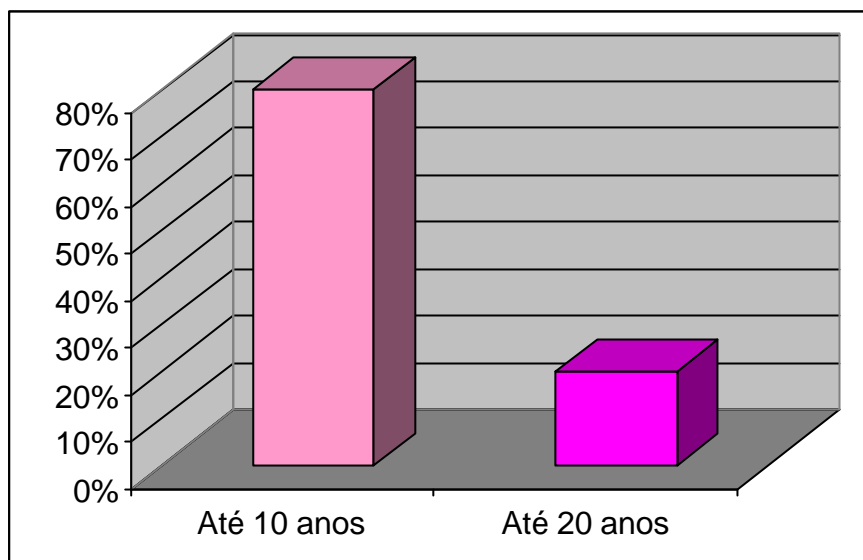


Fig. 35

2. Você já encaminhou alunos para as classes regulares ? Quantos?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim, até 5 alunos	3 professores	60%
Não responderam	2 professores	40%
TOTAL	05	100%

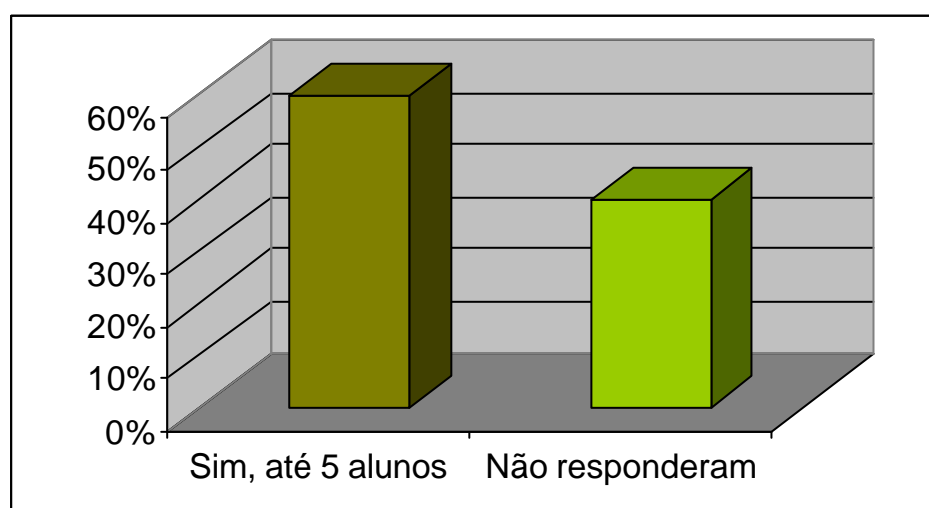


Fig. 36

3. Como foi a aceitação do professor da classe regular ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Boa, em princípio, mas não conseguiu se comunicar	02	40%
Discriminadora	02	40%
Não aceitou	01	20%
TOTAL	05	100%

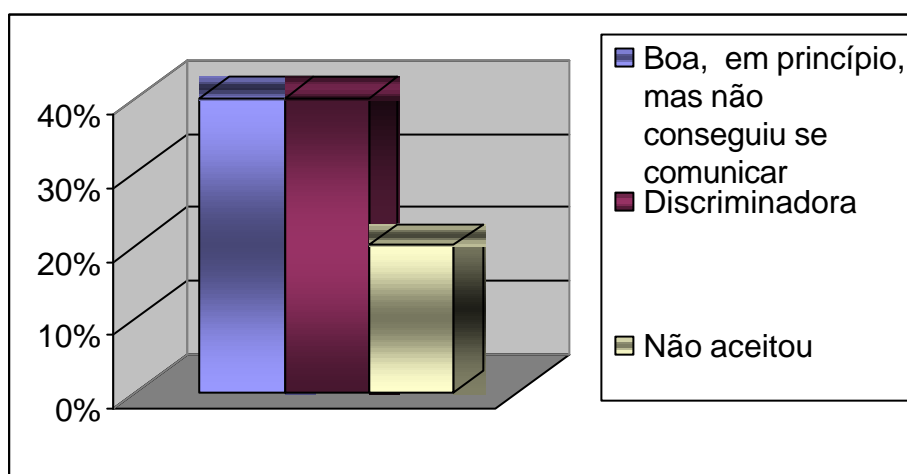


Fig. 37

A maioria dos professores das Classes Especiais têm, em média, entre 8 e 10 anos de trabalho nesta área e três deles afirmaram já terem encaminhado alunos para classes regulares; entre eles, uma professora com 20 anos de trabalho. Dentre eles, 60% afirmaram que já encaminharam até 5 alunos para as classes comuns, sendo que 40% dos mesmos consideram que a disposição dos colegas de classes regulares era boa em receber seus alunos, porém tinham dificuldade de se comunicar; 40% consideraram discriminadores os professores que receberam seus alunos e 20%, ou seja, uma professora afirmou que não houve aceitação.

4. Você acha que há integração ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim, mas é uma questão de tempo	02	40%
Não, a professora não consegue se comunicar e o aluno fica excluído da aprendizagem	02	40%
Raramente	01	20%
TOTAL	05	100%

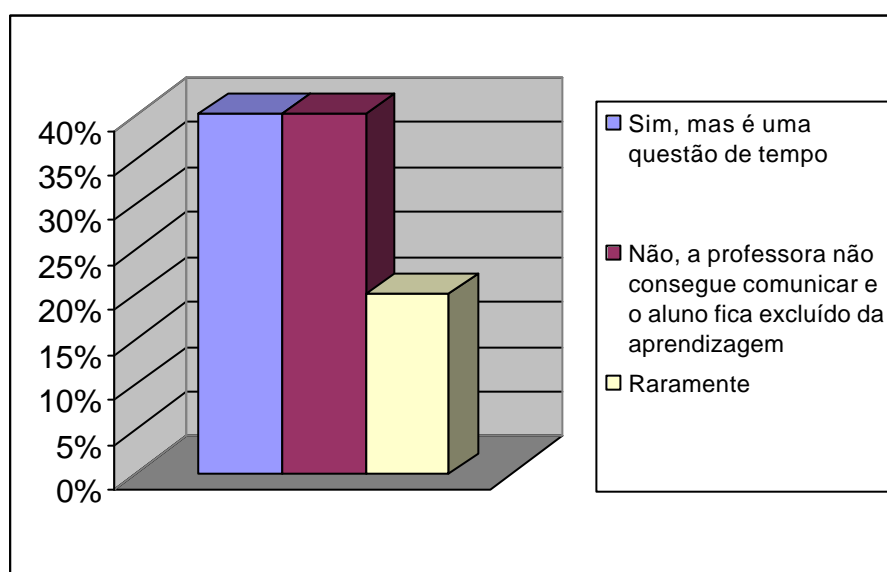


Fig. 38

Quanto à questão 4, 40% dos professores consideram que é necessário tempo para haver integração; 40% consideram que não há integração porque o professor não consegue se comunicar não havendo aprendizagem; e 20% afirmam que raramente há integração.

5. Como as crianças, colegas de classes comuns os recebem ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Com aceitação, procuram ser amigos	03	60%

Quando são do mesmo bairro há aceitação	02	40%
TOTAL	05	100%

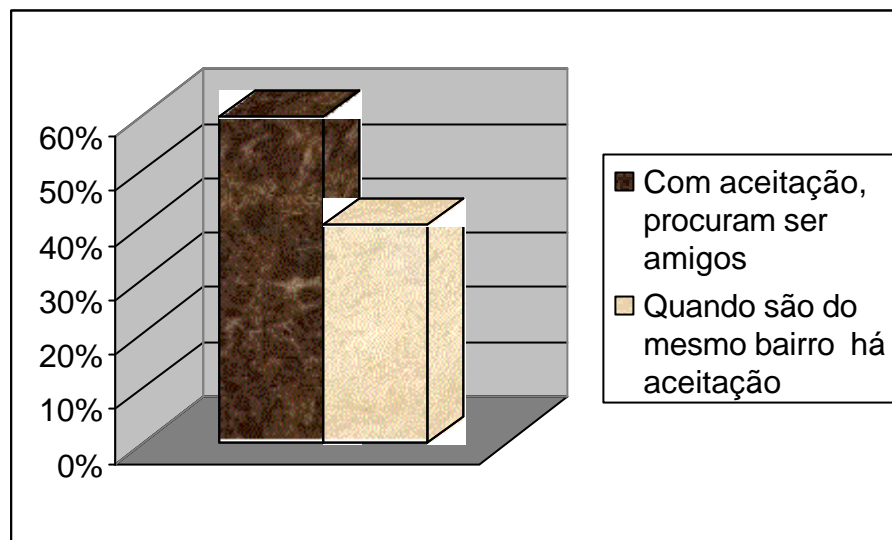


Fig. 39

6. Como o seu aluno se sente na classe comum ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Bem adaptado	02	40%
Desadaptado, rejeitado, não acompanha a classe, não há comunicação com a professora ou colegas de classe	03	60%
TOTAL	05	100%

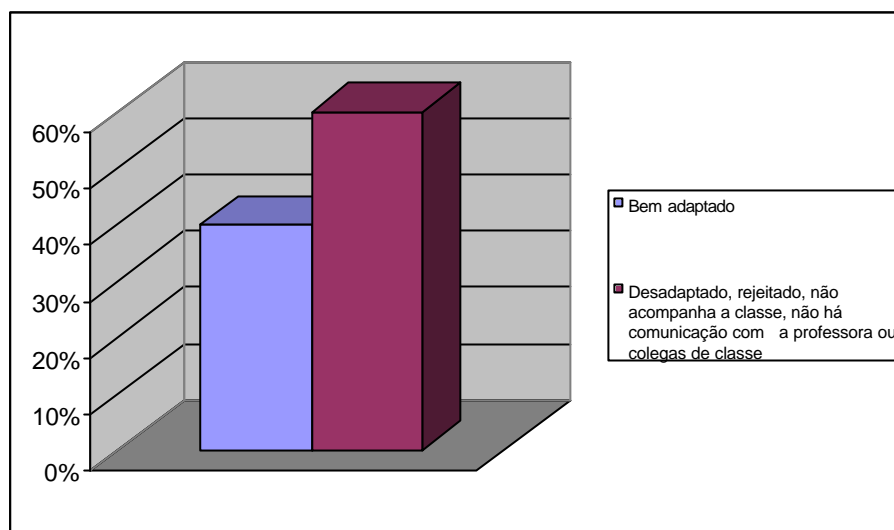


Fig. 40

Embora na questão 5, 60% dos profissionais afirmem que há integração e que seus alunos são aceitos pelos colegas, na questão seguinte, os mesmos 60% afirmam que, na classe comum, há dificuldade de adaptação, há rejeição, os alunos surdos não conseguem acompanhar a classe e não há comunicação com o professor ou colegas de sala. Em entrevista com os mesmos, pode-se perceber que há uma relativa aceitação quando não são colegas de classe. Depois a situação muda, com a convivência diária. Os alunos reagem muito em função do comportamento do professor. Quando este rejeita os alunos surdos, as crianças o acompanham. É interessante a afirmação de 40% dos professores de que estes alunos são melhor aceitos, quando moram no mesmo bairro, porque há um conhecimento anterior.

7. Você considera que há uma boa integração entre todas as crianças?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim	02	40%
Não	03	60%
TOTAL	05	100%

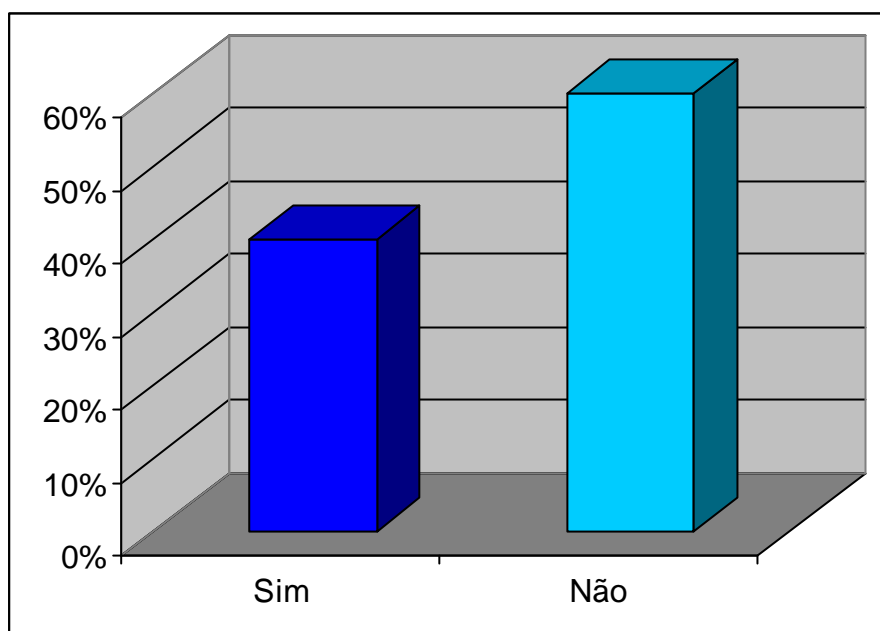


Fig. 41

8. Qual a reação dos pais quando os filhos vão para a Classe Comum ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Ficam animados	02	40%
Ficam receosos	03	60%
TOTAL	05	100%

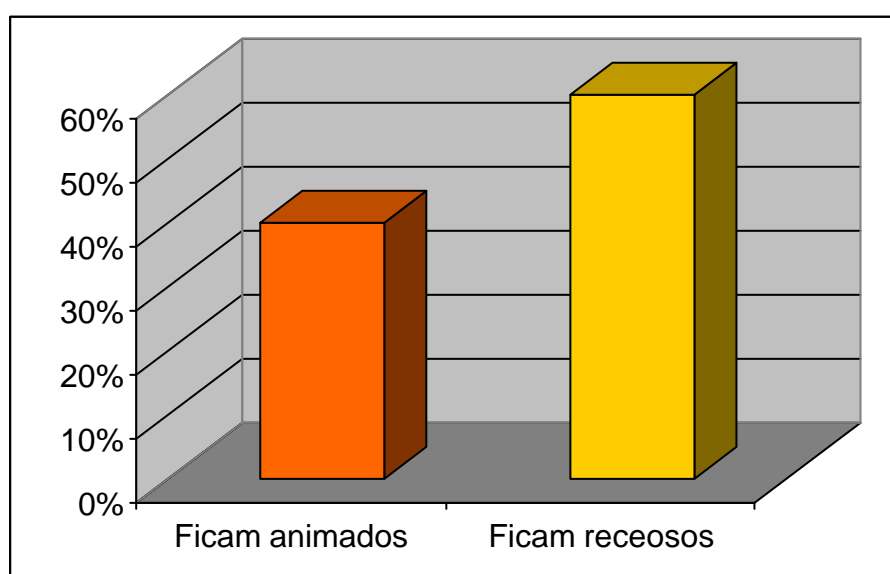


Fig. 42

9. Como os pais reagem depois de algum tempo que o filho está freqüentando a classe regular ?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Ficam decepcionados porque o filho não acompanha a classe e vêm à escola discutir com a professora porque o filho não aprende e pedem para que o filho volte para a classe especial	03	60%
Ficam felizes quando o filho acompanha e aprende	02	40%
TOTAL	05	100%

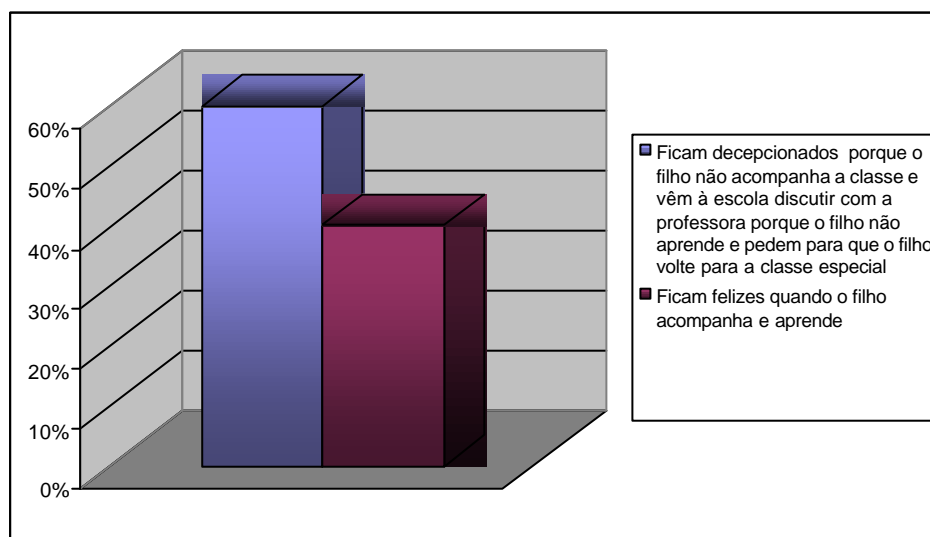


Fig. 43

Quanto à reação dos pais quando os filhos são encaminhados para a classe regular, parece que, a princípio, ficam animados, segundo 40% dos professores, quando o filho acompanha a classe; mas, 60% dos professores afirmam que os pais, em princípio receosos, ao observarem o baixo rendimento de seus filhos nas Classes Regulares e pedem para que voltem para a antiga classe.

10. Os seus alunos, nas classes comuns freqüentam também a Sala de Recursos?

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Sim, para que tenham acompanhamento pedagógico	05	100%
TOTAL	05	100%

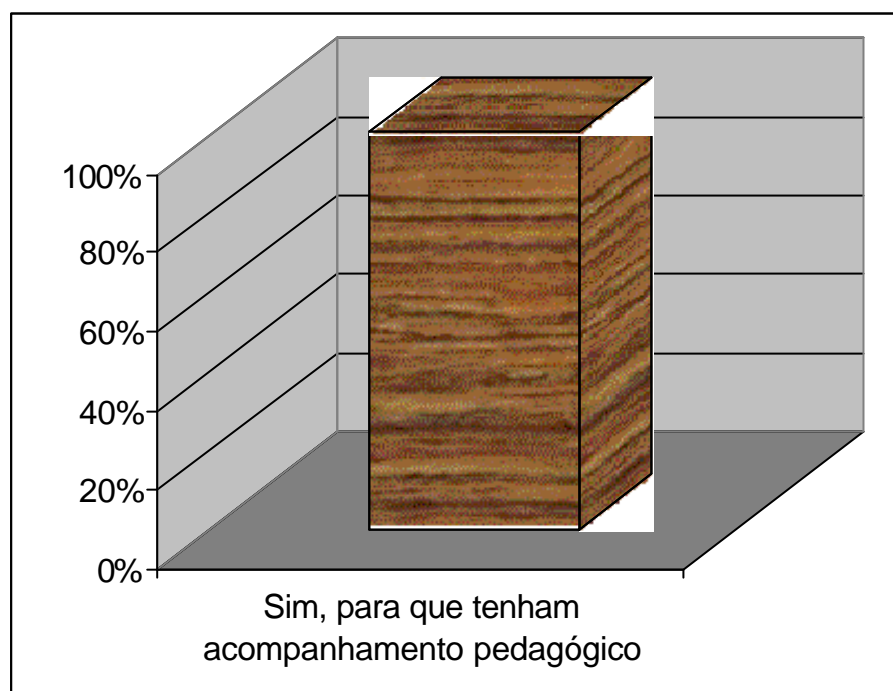


Fig. 44

11. Qual seria para você a forma mais adequada para efetivar a inclusão escolar destas crianças ?

O que se observa é que todos os alunos encaminhados para as classes comuns freqüentam ao mesmo tempo a Sala de Recursos, cuja função é o acompanhamento pedagógico durante todo o tempo que em permanecerem na escola.

A questão nº 11 não foi quantificada porque os professores deram respostas diferentes e em maior número. Os entrevistados consideraram que,

na situação da criança surda, o processo de passagem para a classe comum, ou colocação na "corrente principal" deve ser mais suave. Quando o aluno não conseguir se adaptar deve poder voltar à classe de origem para ter um amadurecimento maior, e para que seja melhor preparado. A professora que trabalha com LIBRAS considerou que esses alunos devem permanecer na Classe Especial até a 4ª série, indo diretamente para a 5ª série e que os professores de classes comuns também deveriam ser treinados em LIBRAS para se comunicarem com esses alunos. Na situação atual, valendo-se do oralismo como forma de ensino, a situação da criança surda será sempre de fracasso escolar, como defende Skliar (1999).

As conclusões deste trabalho estão vinculadas aos objetivos propostos: avaliar o comportamento de discriminação e aceitação dos alunos especiais, pelos alunos das Classes Regulares, bem como o de suas professoras que podem receber essa clientela. Pretende-se avaliar também as expectativas das especialistas que preparam os alunos para essa nova situação de aprendizagem e qual é a posição dos pais destes alunos portadores de necessidades especiais.

De acordo com os dados obtidos através dos questionários e entrevistas, pode-se concluir que a proposta sugerida pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação de integrar os alunos portadores de surdez ou audição subnormal em salas de Ensino Regular, está longe de se tornar realidade.

Para se compreender melhor esta afirmação é importante retomar os resultados alcançados com a citada pesquisa. Pela análise dos resultados obtidos nos questionários dos professores de ensino regular, observa-se que 62,5% desses profissionais afirmam não verem dificuldade em receber em suas salas essas crianças, porque as recebem com naturalidade; por outro lado, 37,5% consideram o fato com preocupação, mostrando-se assustados pela

dificuldade de comunicação e porque não foram preparados para lidar com esse alunado.

O processo de integração, dentro da realidade escolar, não se mostra tão simples como querem demonstrar alguns dos envolvidos. A presença desses alunos na Escola é muitas vezes ignorada, como se os portadores de deficiência não fizessem parte do contexto escolar. Percebe-se isto quando 38% dos professores afirmam que seus alunos não têm curiosidade em conhecer as Classes de Educação Especial e o trabalho que nelas é realizado. Porém, na questão seguinte, eles apontam as perguntas feitas pelos seus alunos com relação às crianças especiais e ao trabalho realizado pelos seus professores. Da mesma forma, expõem os comentários realizados entre eles e as seus colegas, sobre o trabalho dos especialistas e seus alunos.

Destes profissionais, 46% afirmam que os alunos portadores de surdez ou audição subnormal são integrados, participando de todas as atividades do corpo discente da Escola.

Porém, em visita à Escola pôde-se perceber que essa participação acontece de forma parcial, ou seja, os alunos das Classes Especiais nem sempre participam das atividades extracurriculares da escola. Nas comemorações festivas, embora estejam presentes, eles não participam do evento. Não há uma atividade de que possam participar porque não ouvem e não entendem. Sabem que é uma festividade onde se acham de corpo presente (não parece haver integração como quer a maioria das professoras). Este modo de agir não diferencia a escola da sociedade. É somente mais um ambiente onde os alunos surdos mais uma vez, se sentem diferentes. Não é uma situação nova, visto que muitos sentem-se segregados dentro da própria família. Isto nos remete a Skliar (1998) quando afirma que "**A educação dos surdos pode muito bem ser definida como uma história de impossibilidades. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a**

impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando a organização de uma política educacional que reconheça a diferença" (Skliar, 1998, p. 25).

Se a maioria, 62,5%, dos professores das classes regulares afirmam que os recebe com naturalidade e que há integração, por que 60% dos professores de Classes Especiais afirmam que não há integração e que os pais pedem para seus filhos retornarem às classes de origem, onde com certeza sentem-se mais protegidos e ambientados? Por que 60% dos professores especialistas afirmam que os pais vão à escola discutir por que seus filhos não estando aprendendo nas classes comuns? Deve ser difícil para o professor de classe regular que tem mais de 30 alunos comunicar-se e dedicar-se a um ou dois alunos surdos, sem um mínimo de preparo. Parece ser esta uma das conseqüências do oralismo. Botelho (1998) afirma que os oralistas desconsideram os resultados, tendo ilusões sobre o aprendizado dos surdos em linguagem oral. Ignoram que o surdo possa dizer sobre o seu próprio aprendizado ou a respeito da educação que lhes é oferecida.

Embora 62,5% dos professores de classes regulares afirmem aceitarem com naturalidade as crianças surdas, são também 60% dos professores das classes especiais que afirmam o contrário. Daí, portanto o questionamento: ou os colegas de classes comuns são discriminadores e se recusam a aceitar esses alunos nas suas salas de aula; e 40% deles, embora os recebam, têm muita dificuldade de comunicação, sendo sempre os portadores de surdez os grandes perdedores. Ainda que 84% (aproximadamente) dos professores de classes regulares afirmem que há boa integração dos alunos surdos, os alunos de 3ª e 4ª séries, 64.82 % afirmam que não brincam com estes colegas. São 69% (aproximadamente) os professores de classes comuns que afirmam que seus alunos não têm curiosidade em conhecer as classes especiais e 62% revelando

que seus alunos não se interessam pelo trabalho dos professores especialistas. Por outro lado, 92.6% das crianças afirmam ter curiosidade de conhecer as salas especiais.

Capítulo V

Conclusão

O que se pode observar é que, embora as Classes de Educação Especial estejam bem equipadas e preparadas para receber os alunos surdos, a comunicação está prejudicada, pois, com exceção de um, todos os professores da escola em questão utilizam o oralismo como método de ensino para alunos surdos. Esse método parece retardar o processo de aprendizagem enquanto que, de acordo com a professora especialista, utilizando LIBRAS tem visto facilitada a comunicação e a aprendizagem torna-se mais rápida e eficiente, o que acontece por volta dos 7 anos. Segundo a mesma professora, a alfabetização, em sua experiência anterior, só ocorria por volta dos 10 anos. Como afirma Skliar (1998), Botelho (1998), Lopes (1998) e outros autores, a linguagem de sinais é hoje um método considerado mais eficiente, uma vez que considera que a aprendizagem só poderá ocorrer através da comunicação e que a linguagem de sinais é vista como um instrumento muito valioso tanto para a comunidade dos surdos como para educadores, reeducadores, para a família do surdo e outros profissionais. Para estes autores, a utilização de LIBRAS pode ajudar a criança surda a quebrar o bloqueio de comunicação, que a separa do mundo. Eles confirmam a necessidade de se facilitar a comunicação dos alunos surdos pela utilização de uma língua que possa ser identificada por eles, favorecendo o processo de aprendizagem. Afirmam ainda que, para os ouvintes, aprender uma outra língua pode parecer complexo, mas para aqueles que têm um contato direto com os surdos, talvez seja essa a maneira mais simples de se aproximar deles, tanto no ambiente escolar, como no familiar. Pode-se, desta forma, considerar a comunicação como facilitadora da aprendizagem e, conseqüentemente, do processo de

inclusão deste alunado à sociedade de forma geral, porque não se pode desvincular a escola e seu processo educacional já que são parte, causa e consequência de realidade social.

Para que se entenda o processo de aprendizagem, recorre-se a Fonseca (1995, p.126) que a vê como uma mudança de comportamento resultante de uma experiência. Esse autor ainda afirma que "a aprendizagem visa à utilização de todos os recursos da criança, quer sejam interiores (hereditariedade) ou exteriores (meio), no sentido de uma otimização funcional, de modo a garantir uma adaptação psicossocial no maior número de circunstâncias possíveis, onde entram em linha de conta uma multiplicidade de fatores: neurobiológicos, sócio-culturais e psicoemocionais, íntima e dialeticamente interacionados" (ibid., p.137). Esta adaptação somente ocorrerá se a criança for exposta a estímulos, ou seja, através de cada situação vivenciada na aprendizagem. É importante salientar que a aprendizagem se efetiva quando todos esses fatores que a constituem estão em equilíbrio e esse processo é o mesmo para crianças deficientes ou não. Sendo assim, sabe-se que a aprendizagem do aluno surdo não se diferencia da dos outros alunos, porém, para se compreender mais claramente como ocorre a aprendizagem é necessário considerar a afirmação de Myklebust (1978) que divide este processo do desenvolvimento em etapas: a percepção, a imagem, a simbolização e a conceitualização.

A **percepção** envolve funções de pré- reconhecimento e reconhecimento de conceitos anteriores, adquiridos através das sensações. Para Fonseca (1995), a percepção acontece quando o Sistema Nervoso Central (SNC) inicia o processo cognitivo que envolve o pré-conhecimento (discriminação e identificação) e o reconhecimento (análise e síntese). O aluno ouvinte pode valer-se de sensações auditivas, o que não ocorre com a criança surda.

A **imagem**, no processo de discriminação auditiva da criança ouvinte, tem papel primordial, pois diferencia percepção e memória, permitindo lidar com a informação sensorial mesmo que esta tenha sido interrompida. Permite reconstruir, relembrar e rechamar a informação sensorial anterior e também a reauditorização que possibilita completar polissílabos depois de se evocar a primeira ou a segunda sílaba. "Em outras palavras, a imagem compreende a memória de curto termo (...) A imagem envolve igualmente processos de reativação e de re percepção" (Fonseca, 1995, p. 145). Pode-se pensar que no processo da aprendizagem, a imagem, para o aluno surdo, é de fundamental importância pois é ela que possibilita a relação entre informações novas e as já existentes, acarretando o processo: **aprendizagem + estímulo + apropriação (novo conhecimento) = Aprendizagem.**

A **simbolização** é um processo específico do ser humano, uma vez que o símbolo é o produto mental que permite simplificar, reexperimentar e representar interiormente a experiência, dando a ela atributos de qualidade.

Em termos de desenvolvimento, surgem primeiro os símbolos interiores de contexto não-verbal como as figuras, os sons e as imitações. O símbolo constitui um processo concreto para expressar o pensamento, por isso a criança começa por usar objetos de uma forma inteligível e não-verbal, e, só mais tarde, interioriza a palavra (linguagem interior) depois de a ter compreendido, para, finalmente, não só manipular os objetos como também os nomear e identificar ... (Fonseca, 1995, p.144).

Para a criança ouvinte, a expressão verbal copo, a princípio, não verbal, será interiorizada significativamente, desenvolvendo-se o processo da linguagem falada, primeiro processo simbólico. A passagem para a linguagem escrita não é mais do que um segundo sistema simbólico, processo de descodificação visual de símbolos gráficos que, anteriormente, se convertem em pensamento verbal, por equivalência auditiva com os fonemas

constituintes do primeiro sistema simbólico, anteriormente aprendido. As tarefas escolares incluem, por consequência, o simbolismo verbal (Fonseca, 1995, p.144). Para o aluno surdo, esta é a etapa do processo em que as dificuldades se instalam, porque a representação verbal não ocorre. Ora, na maioria das escolas, atualmente, somente o verbal é valorizado, e, desta forma, o aluno surdo é deixado de lado no processo ensino-aprendizagem. Deve-se salientar que, neste processo, estão incluídas não somente a aprendizagem escolar formal, mas também as relações pessoais que se estabelecem no ambiente da escola e são de fundamental importância para o desenvolvimento destes alunos, porque influenciam em suas relações com colegas e professores e, como consequência, em suas relações além dos muros da escola.

Para finalizar o processo, tem-se a **conceituação**, considerada por Fonseca como o nível mais elevado da cognição e que inclui todos os processos de classificação, categorização da informação porque é através desse sistema que se atinge a generalização por processos de agrupamento de características e de atributos, com o qual se chega à abstração e ao pensamento formal. Se ao aluno surdo não for oferecido um processo de ensino-aprendizagem que o leve a conceituação e generalização, toda sua aprendizagem estará comprometida. É isto que parece estar sendo proposto, atualmente, pelos defensores da linguagem de sinais como Skliar (1998 e 1999), Botelho (1998), Lopes (1998), Ciccone (1996) e outros que afirmam ser fundamental para a inclusão destes alunos na realidade escolar.

Frente as observações, resultados dos questionários e entrevistas de professores, alunos e pais, percebe-se a dificuldade ou inexistência da inclusão da criança surda nas classes regulares ou mesmo no contexto escolar como um todo.

Deve-se reconhecer que o fato de os professores de classes de ensino regular não recebem treinamento (o que é muito difícil quando não se usa o oralismo) transforma a comunicação num fator extremamente complicado. O aluno surdo torna-se ainda mais excluído, uma vez que não participa das aulas, porque não ouve, não consegue fazer leitura labial e não se comunica com os professores e os colegas.

A irritação dos pais é legítima quando sugerem o retorno dos filhos para a Classe de Educação Especial. A preocupação dos professores especialistas é procedente, uma vez que conhecem seus alunos, o trabalho e tempo despendidos com eles e a realidade da situação.

Vale lembrar Skliar (1998, p. 25) quando afirma que a educação da criança surda hoje é uma história de impossibilidades. Há necessidade de se fazer uma revisão dos métodos e do ensino através do oralismo, uma vez que a Língua de Sinais (LIBRAS) oferece melhores oportunidades de comunicação. Há hoje, felizmente, um movimento ganhando forças nesse sentido.

Observa-se que não há, em sua maioria, discriminação ostensiva entre os colegas ouvintes: embora não recebam muitas informações sobre os colegas eles tentam se comunicar; não conseguindo, se afastam.

Pertinente também é a preocupação dos pais quanto à profissionalização dos seus filhos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, como já se demonstrou anteriormente, em seu artigo 59, prevê que "... os sistemas de ensino assegurarão aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais ... educação especial para o trabalho...". Repetindo, a Federação Nacional da Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 1995) considera que "... o trabalho é o principal meio de integração do homem na sociedade. É através dele que o indivíduo comprova sua capacidade igualitária".

Até o ano 2000, a Secretaria Municipal da Educação de Assis/SP, mantinha o projeto CRESCER destinado a pré-profissionalização e profissionalização dos portadores de deficiência. Destacavam-se, entre os aprendizes, os surdos pela assiduidade, atenção, rapidez e meticulosidade sendo identificados pelos professores como aptos para o mercado de trabalho. Este trabalho, infelizmente, foi extinto com mudanças políticas ocorridas na cidade.

Para concluir, o que se pretende é engrossar as fileiras dos adeptos da Língua de Sinais no ensino escolar e profissional para o portador de surdez, como forma de integração dessa clientela na escola e classes regulares, assim como em projetos de profissionalização.

Referências Bibliográficas

- BESS, F. H. & HUMES, L. E. *Fundamentos de audiologia*. Porto alegre: Artmed, 1998.
- BEVILACQUA, M. C. *A criança deficiente auditiva e a escola*. São Paulo: CLR, 1987. (Col. Ensinando-aprendendo, aprendendo-ensinando. Cad. Brasileiros de Educação, v. 2).
- BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo horizonte: Autêntica, 1998.
- BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais - um desafio ao aconselhamento*. Rio de janeiro: Record, 1993.
- CARPENTIERI, N. M. *Modelo transacional de avaliação-intervenção mediante enfoque logitudinal: segmento de caso único portador da Síndrome de Down nos primeiros dez anos de vida*. São Paulo: USP, 1994. (Tese de Doutorado).
- CARVALHO, R. E. Falando da integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiências - contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora Senac, 1997.
- CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, s.d..
- CICCONE, M. M. C. *Comunicação total - introdução - estratégias - a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- CRAWFORD, C. & PORTER, G. L. *How it happens: look at inclusive educative practice in Canada for children and youth with disabilities*. N.Y.: Institute Roeher, 1992.
- D'ANTINO, M. E. F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de*

- peças com deficiência - contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon: Ed. Senac, 1997.
- DORÉ, R.; WAGNER, S. & BRUNET, J. P. A integração escolar: os principais conceitos, desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: _____ . *A integração de pessoas com deficiência - contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon: Ed. Senac, 1997.
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Desenvolvimento integral do surdo enquanto pessoa.* Belo Horizonte: FENEIS, 1995.
- FONSECA, V. da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FLYNN, R. J. & NITSCH, K. E. (Eds.) *Normalização, integração e serviços comunitários.* Baltimore: University Park Press, 1980.
- FURTH, H. G. *Thinking without language: psychological implications of deafness.* New York: The Free Press, 1996.
- GODOY, M. de F. R. *trabalhando o preconceito: a visão da criança frente a diferença.* Marília: Unesp: Faculdade de Filosofia e Ciências, 1997.
- JIMÉNEZ, R. R. et al. O deficiente auditivo na escola. In: BAUTISTA, R. (org.). *Necessidades educativas especiais.* Lisboa: Dinalivro, 1997.
- LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez - um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. A mediação material e sócio-cultural no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão - abordagens sócio-antropológicas em educação especial.* Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez, 1996.

- MOORES, ... *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños surdos*. Madrid: Alianza editorial, 1991.
- MRECH, L. M. *O que é a educação inclusiva?* 1998. (on line: www.regra.com.br/educação).
- MYKLEBUST, H. *Psicologia del sordo*. Madrid: Editora Magistério S/A, 1979.
- NIRJE, B. The normalization principle and its human management implication. In: KUGEL, R. & WOLF, W. (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.
- OLIVEIRA, S. T. de. Linguagem e cognição na criança surda. In: Levy, C. C. A. da C. & SIMONETTI, P. (orgs.). *O surdo em si maior*. São Paulo: Editora Roca, 1999.
- PEREIRA, O. da S. *Integração do excepcional na força de trabalho*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação. Ministério da Educação e Cultura. Organização dos Estados Americanos (OEA), 1977.
- _____. *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana Editora, 1980.
- PÉREZ - RAMOS, A. M. Q. Organização de serviços de estimulação precoce para crianças com necessidades especiais - aspectos psicológicos básicos. In: Witter, P. & col. *Psicologia escolar: Identidade e perspectivas*. I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Campinas: Ed. Átomo, 1992.
- PESSOTTI, I. *Dados para uma história da psicologia no Brasil*. São Paulo: Psicologia, 1975.
- _____. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: TA Queiroz/ EDUSP, 1984.

- ROSENBERG, R. L. *A multidimensional case study exploring the dynamics of the integration of mildly handicapped students*. Thèse non publiée, University of Wisconsin - Madison, 1980.
- Skljar, C. (org.). *A surdez - um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____ (org.). *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SILVEIRA, F. X. & SILVA, A. C. C. Os alunos cegos e portadores de visão subnormal. *As salas de recursos inseridas em uma escola pública de ensino comum*. Trabalho de Iniciação Científica - UNESP, 1997.
- SILVEIRA BUENO, J. G. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- SOUZA, P. N. P de & SILVA, E. D. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- SOUZA, R. M. de. Linguagem, pensamento e dinamismo afetivo: algumas reflexões a partir da atuação clínica com adolescentes surdos. In: CICCONE, M. (org.). *Comunicação Total*. São Paulo: Cultura Médica, 1996.
- SPROVIERI, M. H. S. A integração da pessoa deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência - contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Ed. Senac, 1997.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Facilitating integration through personnel preparation. In: Certo, N.; HARING, N.; YORK, R. *Public school integration of severely handicapped students: rational issues and progressive alternatives*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing, 1984.
- TELFORD, C. W. & SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

- UNESCO - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - *Sobre os princípios, política e prática em educação especial*. Paris: UNESCO, 1994.
- UNESCO - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - *Revisión de la situación actual de la educación especial*. Paris: UNESCO, 1988.
- VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALUJO, S. (1992) Grupo dinâmico do método SIVUS. *Revista Pestalozzi*, 24: 417.
- WANG, M. C. The theory and practice of adaptive education. In: WANG, M. C. (org.). *Adaptative education strategies*, (s.n.), 1992.
- WOLFENSBERGER, W.; NIRJE, B.; OLSHANSKY, S. PERSKE, R. & ROSS, P. *The principle of normalization*. In: Human Services, Donswiew, Toronto: National Institute of Mental Retardation, 1980.

ANEXO

ENTREVISTA COM PAIS DE ALUNOS PORTADORES DE SURDEZ

Nome da mãe:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Religião:

Nome do pai:

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Religião:

1)- Quando os pais perceberam que a criança era surda?

- a- no nascimento
- b- entre dois e oito meses
- c- depois dos oito meses
- d- depois de um ano
- e- depois de dois anos

2)- Qual a causa da deficiência ou surdez?

- a- rubéola
- b- toxoplasmose
- c- parto
- d- excesso de medicamento
- e- eclampsia da mãe
- f- hereditariedade
- g- outros

3)- Como foi a reação dos pais?

- a- choque emocional
- b- ficaram assustados, porém reagiram
- c- foram imediatamente ao especialista
- d- outros

4)- Depois do choque houve:

- a- aceitação dos pais

- b- rejeição dos pais
- c- aceitação do pai
- d- rejeição do pai
- e- aceitação da mãe
- f- rejeição da mãe
- g- rejeição de outros familiares, quem?

5)- O casal tem outros filhos com deficiência ou surdez?

- a- sim
- b- não

Qual a causa desta deficiência?

- a- rubéola
- b- toxoplasmose
- c- parto
- d- excesso de medicamento
- e- eclampsia da mãe
- f- hereditariedade
- g- outros

6)- Existem outras pessoas com deficiência auditiva ou surdez na família?

- a- sim
- b- não

Quem?

7)- A criança frequentou classe comum?

- a- sim
- b- não

8)- Quem a encaminhou para classe de educação especial?

- a- professor
- b- pais
- c- fonoaudióloga
- d- diretora
- e- otorrino

f- outros

9)- Quanto anos frequentou a classe especial?

a- 4 anos

b- 5 anos

c- 7 anos

10)- Como a família lidou com a entrada do filho para a classe de ensino especial?

a- houve constrangimento

b- houve boa aceitação

c- os pais participam das reuniões com o professor

d- outros

11)- Com que idade foi encaminhado para a classe comum?

a- 9 anos

b- 10 anos

c- 11 anos

d- outra

12)- Como foi recebido pelo professor da classe comum?

a- ele não gostou

b- bem recebido

c- não deu importância ao fato

d- procurou se comunicar com o aluno

e- nunca falou com o aluno

f- a princípio tentou se comunicar, depois o esqueceu

g- outros

13)- Como foi recebido pelos colegas da classe comum?

a- não gostaram

b- bem recebido

c- não se importaram com ele

d- procuraram ser amigos

e- nunca se comunicaram com ele

f- outros

14)- Como os pais viram a passagem para classe comum?

- a- gostaram
- b- o filho foi excluído pelo professor
- c- os colegas não interagem com ele
- d- os colegas o aceitam bem
- e- outros

15)- Em algum momento demonstrou não estar gostando da sua classe?

- a- sim
- b- não
- c- o professor não lhe dá atenção
- d- os colegas não se comunicam com ele
- e- não gosta da escola
- f- está bem adaptado
- g- não consegue se adaptar e aprender, porque não há comunicação com o professor
- h- não há comunicação com os colegas
- i- outros

16)- Os pais consideram que houve inclusão do filho na classe comum?

- a- sim
- b- não
- c- sim, porque ele está bem adaptado e aprende bem
- d- sim, porque o professor e os colegas são amigos e ele está adiantado
- e- não, porque o professor não sabe se comunicar e ele não está aprendendo
- f- não, porque o professor e os colegas não se comunicam com ele e regrediu na aprendizagem
- g- outros