

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: A ESCOLA PELA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA**

Adriana Tonato Camarotti

Ribeirão Preto  
2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ADRIANA TONATO CAMAROTTI

## **EDUCAÇÃO DE SURDOS: A ESCOLA PELA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tércia Regina da Silveira Dias

Ribeirão Preto  
2007

ADRIANA TONATO CAMAROTTI

## **EDUCAÇÃO DE SURDOS: A ESCOLA PELA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar

Comissão Julgadora:

---

Orientadora – Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Tércia Regina da Silveira Dias – (CUML, Ribeirão Preto)

---

2<sup>a</sup> examinadora – Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo – (UNESP, Araraquara)

---

3<sup>o</sup> examinador – Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves – (CUML, Ribeirão Preto)

Ribeirão Preto, 14 de dezembro de 2007.

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas pessoas foram responsáveis pela realização desse trabalho e quero aqui registrar toda a minha gratidão.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora Prof<sup>ra</sup>.Dr<sup>a</sup>. Tércia Regina da Silveira Dias, que acreditando em mim, proporcionou participar de seus conhecimentos e de sua amizade.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves por suas sugestões no momento do Exame de Qualificação.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Leandro Osni Zaniolo também por suas sugestões que contribuíram enormemente para a conclusão dessa pesquisa.

À todos os professores da Instituição Moura Lacerda que me ajudaram a trilhar nesse maravilhoso caminho do conhecimento, o meu muito obrigada.

Às secretárias do Mestrado, Eliana e Heloísa pelo carinho e atenção recebidos durante esses três anos de jornada. Aos colegas... eterna saudade.

Às amigas Rosana e Márcia que muito me auxiliaram no curso de Libras, contribuindo para a extensão de minha pesquisa.

Aos meus pais, Antoninho e Maria Aparecida que torceram por mim e me auxiliaram nas horas de aflição, toda a minha gratidão.

Ao meu marido Antonio e aos meus filhos Renan, Bruno e André pelos muitos momentos de ausência e pelo carinho recebido.

Aos meus irmãos, Claudia e Alessandro pelo apoio . À minha irmã, em especial, por colocar em ordem o meu português.

Aos meus avós maternos, Reinaldo e Maria por tudo que fizeram por mim, durante toda a vida, meus sinceros agradecimentos.

À todos os meus tios e tias, em especial à tia Luiza, que desde o começo vêm participando desse sonho, também aos primos e primas que torceram para que eu conseguisse chegar até aqui, todo o meu carinho.

Às amigas Aureluci Isabel Ravanelli, diretora da APAE e Rosa Maria Cerquetani Salum, Assistente Social da APAE, por permitir e viabilizar os momentos dedicados na coleta de dados.

A todas as escolas Estaduais, Municipais e Particulares que abriram as portas proporcionando o desenvolvimento de meus estudos.

À E.E. Prof. Sebastião Fernandes Palma, em Ribeirão Preto – SP, que permitiu o meu estágio e primeiro contato com a Língua de Sinais, os meus sinceros agradecimentos.

Ao amigo Rogério Sartori, que por muitas vezes me auxiliou na correção do trabalho, a minha eterna gratidão.

À todos os familiares que participaram desse estudo e que gentilmente forneceram-me valiosas informações sobre a condição do filho surdo nas escolas, o meu muito obrigado.

Em especial, quero agradecer ao amigo José Ildon da Cruz, que com sua sabedoria e paciência muito me auxiliou nesse trabalho, minha eterna gratidão.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente passaram e torceram por mim na realização dessa pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

À **DEUS**, mais uma vez, que tornou possível mais este sonho.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS: A ESCOLA PELA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA**

Adriana Tonato Camarotti

Ribeirão Preto

2007

## **SUMÁRIO**

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	08
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	08
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	10

<b>RESUMO</b> .....	11
---------------------	----

## **ABSTRACT**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
-------------------------	----

<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
------------------------------------	----

## **CAPÍTULO I**

<b>A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	20
---	----

<b>Escola comum e bilingüismo</b> .....	27
---	----

<b>A família</b> .....	31
------------------------	----

## **CAPÍTULO II**

### **MÉTODO**

<b>1.Participantes</b> .....	38
------------------------------	----

<b>2.Local e Instrumentos</b> .....	38
-------------------------------------	----

<b>3.Procedimento de Coleta de Dados</b> .....	39
--	----

<b>4.Procedimento de Análise de Dados</b> .....	39
---	----

## **CAPÍTULO III**

### **APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO**

<b>1. Primeira etapa do estudo: os surdos no município</b> .....	41
--	----

<b>2. Segunda etapa do estudo: a família do surdo</b> .....	64
---	----

## **CAPÍTULO V**

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
-----------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	130
---	-----

## **APÊNDICES**

<b>APÊNDICE 1</b> – Roteiro de entrevista (classe comum) .....	138
<b>APÊNDICE 2</b> – Roteiro de entrevista (classe especial) .....	140
<b>APÊNDICE 3</b> -. Ficha de identificação do entrevistado e do surdo.....	142
<b>APÊNDICE 4</b> – Termo de consentimento.....	144

## **ANEXOS**

<b>ANEXO 1</b> – Parecer do Conselho de Ética .....	146
<b>ANEXO 2</b> - Mostra o modelo de ficha I do aluno surdo que freqüentou ou ainda freqüenta o ensino comum.....	147
<b>ANEXO 3</b> - Mostra o modelo de ficha II do aluno surdo que freqüentou ou ainda freqüenta o ensino comum.....	150
<b>ANEXO 4</b> - Mostra o modelo de ficha III do aluno surdo que freqüentou ou ainda freqüenta o ensino comum.....	151
<b>ANEXO 5</b> - Mostra o modelo de ficha IV do aluno surdo que freqüentou ou ainda freqüenta o ensino comum.....	153
<b>ANEXO 6</b> - Mostra as fichas individuais do aluno surdo que freqüentaram a sala especial do município.....	155

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b> - Mostra a estatística de surdos brasileiros nas escolas.....	26
<b>FIGURA 2</b> - Mostra o retrato das escolas do município.....	42
<b>FIGURA 3</b> - Mostra a etiologia da surdez.....	54

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> - desempenho escolar do aluno surdo.....	60
<b>QUADRO 2</b> - Em quais escolas seu (a) filho(a) estudou?.....	65

<b>QUADRO 3</b> De que período a período?.....	67
<b>QUADRO 4</b> Que recursos a escola usava para a aprendizagem de seu (a) filho(a).....	68
<b>QUADRO 5</b> O que você se lembra que o seu (a) filho (a) aprendeu na escola comum? E na sala especial/APAE?.....	71
<b>QUADRO 6</b> Ele tem utilizado o que aprendeu na escola ou na sala especial/APAE na sua opinião? O que, por exemplo?.....	73
<b>QUADRO 7</b> O que você esperava da escola para seu (a) filho (a)?.....	79
<b>QUADRO 8</b> Você acha que a escola conseguiu oferecer para o seu (a) filho (a) as coisas que você esperava? Por que?.....	86
<b>QUADRO 9</b> Seu (a) filho (a) relatava dificuldades na escola? Quais?.....	91
<b>QUADRO 10</b> Seu (a) filho (a) relatava o que ele gostava da escola? O que?.....	95
<b>QUADRO 11</b> Como tem sido a sua experiência de ter um (a) filho (a) surdo (a)?.....	97
<b>QUADRO 12</b> Como era o relacionamento de seu (a) filho (a), com os colegas e professores?.....	101
<b>QUADRO 13</b> Por que seu (a) filho (a) saiu da escola comum ou da sala especial/APAE?.....	102
<b>QUADRO 14</b> O que você achou dessa saída?.....	104
<b>QUADRO 15</b> Como foi essa saída da escola para seu (a) filho (a)?.....	107
<b>QUADRO 16</b> O que ele (a) tem feito depois que saiu da escola?.....	111
<b>QUADRO 17</b> Você acha que ele (a) voltaria para a escola? Por que?.....	114
<b>QUADRO 18</b> Você gostaria que ele (a) voltasse para a escola? Por que?.....	116
<b>QUADRO 19</b> Por que seu (a) filho (a) não freqüentou a escola comum?.....	119
<b>QUADRO 20</b> Você gostaria que ele(a) tivesse freqüentado a escola comum?.....	119
<b>QUADRO 21</b> Por que seu (a) filho (a) não freqüentou a escola comum ou a sala especial do município?.....	123
<b>QUADRO 22</b> Você gostaria que ele (a) tivesse freqüentado a escola? Por que?.....	124
<b>QUADRO 23</b> – Mostra as Informações contidas nas fichas referentes ao desempenho do aluno surdo (S5) nos anos de 1995, 1996 e 1997.....	147
<b>QUADRO 24</b> – Mostra as Informações referentes ao desempenho do aluno surdo (S7) nos anos de 1991 e 1992.....	147
<b>QUADRO 25</b> – Mostra as Informações referentes ao desempenho do aluno surdo (S6) no ano de 1989.....	148
<b>QUADRO 26</b> – Mostra as Informações referentes ao desempenho do aluno surdo (S13) no ano de 1990.....	149

<b>QUADRO 27</b> – Mostra o Modelo II- Ficha de Avaliação Periódica - 1999. Surdo (S10).....	150
<b>QUADRO 28</b> – Mostra o Modelo III - Ficha de Avaliação Periódica de S4.....	151
<b>QUADRO 29</b> – Mostra o Modelo IV- Ficha de Avaliação Periódica de ( S4) .....	153
<b>QUADRO 30</b> - Mostra a Ficha de Avaliação Periódica da APAE (S2).....	155
<b>QUADRO 31</b> - Mostra a Ficha de Avaliação Periódica da APAE – (S3).....	155
<b>QUADRO 32</b> - Mostra a Ficha de Avaliação Periódica da APAE – (S4).....	155
<b>QUADRO 33</b> - Mostra a Ficha de Avaliação Periódica da APAE – (S8).....	156
<b>QUADRO 34</b> - Mostra a Ficha de Avaliação Periódica da APAE – (S9).....	156
<b>QUADRO 35</b> - Mostra a Ficha de Avaliação Periódica da APAE – (S1).....	156

### **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1</b> - Mostra o total de deficientes no Brasil, segundo o gênero.....	27
<b>TABELA 2</b> - Mostra os surdos que freqüentaram a escola comum do município.....	49
<b>TABELA 3</b> - Mostra os surdos que freqüentaram a sala especial do município.....	50
<b>TABELA 4</b> - Mostra os surdos que ainda freqüentam a sala especial do município.....	51
<b>TABELA 5</b> - Mostra a idade cronológica dos filhos surdos do município.....	51
<b>TABELA 6</b> - Mostra a idade cronológica dos surdos que nunca freqüentaram o ensino comum ou a sala especial do município.....	52
<b>TABELA 7</b> - Mostra as escolas de ensino comum que foram ou ainda são freqüentadas pelos surdos do município.....	52
<b>TABELA 8</b> - Mostra o grau da perda auditiva dos surdos do município.....	54
<b>TABELA 9</b> - Mostra as características das mães de crianças surdas do município.....	64

## **RESUMO**

### **EDUCAÇÃO DE SURDOS: A ESCOLA PELA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA**

O aluno surdo, inserido na classe comum de ensino, é tratado como ouvinte e, a escola, não considerando as diferenças, continua o processo de exclusão escolar. A família, como o grupo mais próximo do aluno, tem sido solicitada a participar cada vez mais da educação escolar de seus filhos, aumentando a importância de se conhecer como os familiares de surdos percebem o processo de escolarização de seus filhos. Assim pensando, o objetivo deste estudo foi, em uma primeira etapa, levantar o número total de surdos que freqüentaram as escolas nos últimos 20 anos (período de 1985 a 2005) em um município do interior paulista e, em uma segunda etapa, conhecer como as suas famílias perceberam o significado da escola para esse filho. Participaram da pesquisa 15 familiares de surdos e, destes, 13 passaram pelo ensino comum ou especial e dois não freqüentaram a escola. Inicialmente foram coletados dados em documentos em todas as escolas, estaduais, municipais, particulares e na APAE. Após a identificação dos alunos, foram realizadas entrevistas com seus familiares, as quais foram gravadas e transcritas. Os relatos dos familiares indicaram que as escolas freqüentadas pelos surdos estão dentro da proposta oralista, que considera o ouvinte como modelo ideal, e, portanto, não procederam às modificações necessárias devido à surdez de seus alunos. De um modo geral, os entrevistados relataram pouco sobre as condições dos surdos na escola, sugerindo comunicação insuficiente no núcleo familiar sobre esse processo. A qualidade da escola foi, na maioria das vezes, avaliada pelas relações sociais, principalmente com professores. Além disso, as expectativas sobre a escola eram negativas, por exemplo, quanto a possíveis preconceitos. Na medida em que, na perspectiva dos familiares, essas expectativas não se realizaram, manifestaram satisfação com a escola ou conformidade. Quanto ao emprego atual dos conhecimentos adquiridos na escola, um dos entrevistados relatou que a vida do aluno surdo não se modificou quando saiu da escola, deixando perceber que essa instituição parece não ter feito nenhuma diferença para ele. Uma mãe disse que o seu filho, que freqüenta o ensino médio, aprendeu apenas a ler e a escrever, sugerindo que as atividades desenvolvidas na escola pouco contribuíram para ampliar os conhecimentos desse filho. Concluiu-se que apesar das mudanças implantadas pelas políticas públicas, com base numa perspectiva de inclusão, a escola comum, ainda pautada nas bases do oralismo, continua a excluir e, ao mesmo tempo, impossibilitar ao surdo uma pedagogia capaz de atender às suas necessidades educacionais e fornecer à família condições para compreender o seu verdadeiro significado na sociedade. Para que esse quadro se modifique é necessário que a escola implemente as disposições da legislação atual, Decreto 5626/05, e caminhe para o bilingüismo e biculturalismo, podendo, assim, orientar os familiares a mudar a visão sobre surdo e surdez.

Palavras-chave: escola, família e surdez.

## ABSTRACT

### **EDUCATION OF DEAF PEOPLE: A SCHOOL BY THE FAMILY PROSPECT**

The deaf student, inserted in the class of common education, is treated as a listener, and the school, not considering the differences, continues the process of school exclusion. The family, as the group closest to the student, has been asked to participate more in their children's school education, increasing the importance of knowing how the relatives of the deaf students understand the process of schooling of their children. Thinking that way, the aim of this study was, in a first stage, to record the total number of deaf people who attended the schools in the past 20 years (from 1985 to 2005) in a town in São Paulo state, and in a second stage, to know how their families realized the significance of the school for that child. Fifteen relatives of the deaf students took part of the research and, out of these, 13 have gone through common or special education and two didn't attend the school. Initially data were collected from documents in all schools, state, municipal and private ones and APAE. After the identification of students, interviews with their families were conducted, which were recorded and transcribed. Reports of the family indicated that the schools attended by deaf students are in the proposal oralist, which considers the ideal model as a listener, and therefore did not make the necessary changes because of the deafness of their students. Overall, the interviewees reported little about the conditions of the deaf people in school, suggesting insufficient communication within the family about this process. The quality of the school was, in most cases, assessed by social relations, especially with teachers. Moreover, expectations about the school were negative, for example, for possible prejudice. While, in view of the family, those expectations are not done, expressed satisfaction with the school or conformity. As for the current application of the knowledge acquired in school, one of the interviewees reported that the life of the deaf student is not modified when he/she left school, making us realize that this institution does not seem to have made any difference to him. One mother said that her son, who attends high school, only learned how to read and write, suggesting that the activities at school contributed little to enlarge the knowledge of that child. We concluded that despite the changes implemented by public policy, based on a perspective of inclusion, ordinary school, yet ruled on the basis of oralism, continues to be excluded, and at the same time, making impossible for deaf people a pedagogy able to meet their educational needs and provide conditions for the family to understand its true meaning in society. To change this situation it is necessary that the school implements the provisions of the current law, Decree 5626/05, and heads for the bilingüism and biculturalism and can therefore guide the family to change the vision about deaf people and deafness.

Key words: school, family and deafness.

## INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória como professora, trabalhei algum tempo com dois surdos no ensino regular de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, quando me dei conta do despreparo em que me encontrava para realizar um trabalho de qualidade com esses alunos. Por conta dessa minha condição e sem saber onde buscar ajuda, concluí que o fracasso no processo de aprendizagem decorria tanto das condições da escola quanto do professor. Trabalhar as diferenças tem sido uma tarefa árdua para os professores que trabalham na minha região, pois é muito difícil a organização de cursos de formação continuada destinados à preparação para o ensino de surdos.

O tempo passou, até que surgiu a oportunidade de apresentar um projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu do Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto, quando entrei em contato com estudos sobre a educação de surdos. Ao ler esses textos percebi que havia chegado o momento de conhecer sobre como ensinar os alunos surdos e esclarecer algumas dessas questões do passado.

Atualmente busco compreender melhor os surdos e suas famílias e também buscar um caminho que possibilite a construção de uma nova realidade educacional para esses alunos. Visando atingir esses objetivos e auxiliar na construção de uma nova realidade educacional, este estudo pretende descrever e analisar como os familiares percebem o processo de escolarização de seus filhos surdos. Para isso, visou, em uma primeira etapa, levantar o total de surdos que freqüentam ou freqüentaram as escolas nos últimos 20 anos (período de 1985 a 2005) no município e conhecer como esses alunos foram percebidos pela escola, tendo por base os registros que ficaram disponíveis, isto é, as suas fichas de avaliação.

A análise destas fichas, teve por objetivo relacionar a visão da escola sobre o aluno surdo com a visão de seus familiares.

Em uma segunda etapa, o objetivo foi descrever e analisar como familiares de alunos surdos que estudaram no município percebem ou perceberam o processo de escolarização desses surdos, o significado da escola para eles e as suas expectativas em relação a essa instituição, isto é, objetivou-se ver a escola por meio das falas dos familiares.

É importante lembrar que a literatura especializada (SACKS, 1998; PERLIN, 1998, SKLIAR, MOURA, 2000) tem indicado que são atribuídas incapacidades intelectuais às pessoas surdas por não adquirirem uma língua que lhes dêem condições de se comunicar.

Na visão sócio-antropológica, o sujeito surdo tem uma língua própria e necessita da presença dessa língua para aprender, independente da língua majoritária oral.

Assim, além de uma língua própria, ele detém a cultura da comunidade surda e deve ser compreendido como um ser bilíngüe e bicultural, ou seja, é importante que “se reconheça como parte integrante da comunidade surda e participe na comunidade ouvinte” (DIAS, 2005 p.2).

Apesar dessa condição, o caminho que os surdos têm percorrido dentro da escola foi sempre traçado pelos ouvintes, que, principalmente a partir do Congresso de Milão<sup>1</sup>(1880), vêm impondo a aquisição da língua oral para a sua participação na sociedade. Essa imposição acabou por excluí-lo por muito tempo do meio escolar e social.

A imposição ouvinte sobre o surdo aconteceu porque na relação binária, maioria ouvinte/ minoria surda, o ouvinte vem se constituindo no núcleo de poder (SILVA, 2001) e, para o surdo ficaram as dimensões da “anormalidade, surdo, minoria, gestualidade, etc” (SKLIAR,1998 p.20).

Para que esse cenário possa se reverter, a forma como a escola encontra-se estruturada tem que mudar e se reorganizar para que o surdo encontre na sala-de-aula os meios que possibilitem a ele condições de aprender como as outras pessoas. Porque enquanto isso não acontece, “ele permanece excluído e submetido a procedimentos inadequados de ensino” (PEDROSO, 2006, p.67), bem como a uma cultura que não é a sua.

Nessas relações de poder, como as de ouvinte e surdo, uma cultura, quando dominante, acaba por reprimir as menores, ou seja, excluí-las do meio social. Contudo, tendo em conta a multiplicidade social, todos os grupos sociais são importantes e devem interagir no mesmo espaço, proporcionando novas condições para as gerações futuras (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

Considerando que aproximadamente 96% das crianças surdas são filhas de ouvintes, tanto a escola quanto a família do surdo se utilizam da língua oral na comunicação, não dando espaço para que esses alunos adquiram sua própria língua, sendo mais fácil ignorá-los, tratando-os como se fossem ouvintes.

A escola, estruturada para atender a um único modelo de aluno, deve ser questionada e novas propostas são recomendadas com a intenção de direcionar um caminho que atenda às diferenças, e como neste estudo, à educação de crianças surdas.

---

<sup>1</sup> Após o Congresso de Milão em 1880 adotou-se o oralismo, como o único meio de comunicação e de educação para os surdos. Foram, então, a partir daí, excluídas todas as possibilidades de uso das línguas de sinais na educação dos surdos (FENEIS, 2006).

Dentre as propostas, consta o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua da comunidade surda, como apresentado na Lei 10.436/02 e no Decreto 5626/05 que a regulamenta. Essa Legislação faz a inserção de novos agentes educacionais nas instituições, de reformulação de currículos e de novas estratégias que viabilizem um ensino de qualidade para o surdo.

Com a intenção de compreender melhor a trajetória do surdo no processo educacional, a visão da família em relação a esse processo e às novas propostas recomendadas na sua educação, esse trabalho foi organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, conta um pouco da história do surdo, sua vida decorrente de insucessos devido à imposição da língua oral. Apresenta-se uma visão geral da família e suas reações diante do filho diferente. No segundo, expõe-se o método do estudo. Já o terceiro, apresentando os dados obtidos, divide-se em duas etapas: a primeira descreve o caminho percorrido pelo surdo nas modalidades de ensino comum e especial, a permanência desse aluno e a visão das escolas em relação ao surdo e a surdez. Na segunda etapa, o foco está na família do surdo, em especial nas mães, e na sua visão dos processos educacionais dos filhos surdos. No último capítulo, as considerações finais, mostrando-se a importância de implementar a Legislação atual, garantindo a presença de novos agentes educacionais nas escolas que tenham alunos surdos, isto é, garantir a presença da língua de sinais e além dela, da cultura surda. Discute-se também, a importância de buscar novas estratégias de ensino que possam oferecer ao surdo as condições necessárias para aprender e participar do mundo da mesma maneira que tem acontecido com o ouvinte.

Dentro da perspectiva sócio-antropológica, a escola pública pode viabilizar uma educação de qualidade para o aluno surdo e contribuir para que a família desse aluno possa compreender a surdez sob uma nova perspectiva.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser homem, branco, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser mudo, portanto, significa não falar – surdo mudo – e não ser humano (SKLIAR, 1998, p.21).

Com as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, tem-se observado uma exigência cada vez maior das políticas públicas quanto à participação da família na vida escolar de seus filhos, principalmente quando estes apresentam uma diferença como a surdez.

O movimento de inclusão preconiza a necessidade de a escola atender a todos os seus alunos, independente de suas diferenças. A escola, nesse movimento, deve superar a visão de atender a um público alvo homogêneo e se reorganizar (BRASIL, 1997; UNESCO, 1994/2006).

Entre as políticas públicas, insere-se, hoje, o movimento de inclusão que defende o direito de igualdade ao acesso e permanência na escola, de todos e o comprometimento com eles, de uma educação de qualidade e significativa (BRASIL, 1999).

A crítica tecida dentro do movimento de inclusão aponta que a escola permanece presa a modelos antigos que consideram o público alvo homogêneo, sem levar em conta as especificidades de aprendizagem (BRASIL, 1997).

A escola ainda não foi capaz de se reorganizar. Pode-se dizer que a criação de contextos inclusivos para as crianças com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, ainda está distante de acontecer, bem como, a possibilidade de formar todos os seus alunos como cidadãos conscientes e preparados para atuar na sociedade, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999).

Pensando na reorganização da escola e de meios que possibilitem a inserção do surdo no contexto escolar, esse estudo se fundamenta no referencial sócio-antropológico da surdez, ou seja, onde o surdo é visto na sua condição de diferença lingüística, sendo, portanto, bilingüe e bicultural.

Esse referencial reconhece que os surdos são pessoas visuais (PERLIN, 1998; MOURA, 2000), que se utilizam de formas específicas para se expressarem, isto é, realizam a comunicação através da língua de sinais. Essa língua, segundo Quadros (2007), é visual-espacial; tem características próprias e é utilizada pela comunidade de pessoas surdas.

Muitas pessoas ainda vêem o surdo como deficiente (PERLIN, 1998; MOURA, 2000), ou seja, na perspectiva do modelo clínico-terapêutico da surdez, que pressupõe o surdo como

um ser em falta (ZANATA, 2004; SKLIAR, 1997), sendo, portanto, incapaz de adquirir habilidades e, pela sua condição de não escutar, necessitando ser corrigido para interagir com a cultura dominante – a cultura do ouvinte.

Tentando corrigir essa falta da audição, a educação, segundo Skliar (1997), “se converte em terapêutica”, pois os meios utilizados são quase exclusivamente práticas de correção estabelecidas dentro do modelo médico e cujo objetivo é “unicamente a ortopedia da fala” (p.113). Sabemos que tais práticas têm se mostrado inadequadas para a formação do surdo e contribuído para o seu fracasso escolar (PEDROSO, 2006 e 2001).

Dentro da visão médica da surdez, o ouvinte encontra-se em uma posição de vantagem, comprometendo a auto-estima do aluno surdo e contribuindo para a manifestação de “sentimentos de inferioridade e tristeza”(DORZIAT; LIMA; ARAÚJO, 2007, p.11). Essa posição de desvantagem pode levar o surdo a internalizar a visão do modelo médico, atribuindo a si mesmo, “características negativas”(SKLIAR, 1997 p.113) diante da normalidade do poder ouvinte (ZANATA, 2004).

Como relatado anteriormente, o presente estudo reconhece o surdo dentro do modelo sócio-antropológico da surdez e não no modelo clínico-terapêutico. Retomando a discussão sobre sua diferença lingüística e cultural é necessário pensar em práticas educativas que contribuam para uma educação de qualidade ao aluno surdo, visando superar a exclusão que o tem acompanhado por toda a sua vida.

Dentre as práticas, Dorziat, Lima e Araújo (2007) consideram que a inclusão dos surdos na escola pública brasileira é algo que envolve vários aspectos e, portanto, devem ser contempladas “discussões”(p.3). Essas discussões devem abranger o currículo e o processo pedagógico na sua totalidade, ou seja, reconhecer os surdos quanto às suas especificidades, como pessoas visuais-gestuais.

Quando as especificidades do surdo são respeitadas e a escola se organiza para atender as diferenças, a família reconhece o papel social da escola, como aponta Nicolucci (2006). No estudo de Nicolucci, foi realizada uma intervenção dentro da escola que, em um primeiro momento, buscou identificar os alunos surdos inseridos em classes comuns organizadas para ouvintes, descrever seu processo de escolarização na visão dos professores e identificar os subsídios oferecidos para o ensino desses alunos.

No segundo momento, a pesquisa visou propôr um programa de ações educacionais que favorecessem a relação ensino-aprendizagem de surdos e implementá-lo.

Participaram do estudo 13 professores do ensino fundamental e médio, um educador surdo, um professor fluente em Libras (a pesquisadora), um aluno surdo, uma professora

ouvinte regente de classe, um coordenador pedagógico, 32 alunos ouvintes e os pais do aluno surdo. O programa foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries.

O estudo revelou que, à medida que a classe e a professora regente passaram a utilizar a Libras na interlocução e no ensino do português escrito para o aluno surdo, este passou a compreender o que escrevia e a aprendizagem tornou-se significativa, deixando de ser apenas copista.

Todo o ambiente escolar proporcionou aprendizagem significativa ao surdo e assim, conseguindo interagir com as pessoas da escola, deixou de permanecer isolado.

Para a família do surdo, a escola foi muito importante, pois estes sentiram-se felizes e satisfeitos com as mudanças realizadas e expressaram estarem confiantes no futuro do filho.

A escola deve criar contextos inclusivos que favoreçam ao surdo apropriar-se da leitura e da escrita e, para isso, deve envolver toda a equipe escolar, os pais e a comunidade no seu processo educacional para que a aprendizagem possa se efetivar.

O estudo de Zanata (2004) também revela que a escola, a partir do momento que adota medidas que proporcionem uma educação de qualidade para o aluno surdo, consegue promover mudanças. A pesquisadora realizou o estudo em uma escola da rede pública de ensino que atende crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Participaram da pesquisa, três professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, três alunos surdos e a pesquisadora como orientadora do trabalho desenvolvido. Ela partiu do problema de tentar realizar uma melhor qualificação docente que, através de práticas pedagógicas mais efetivas, pudessem atender às necessidades de alunos surdos.

Para isso, em uma primeira etapa, foi elaborado um relatório no qual os professores realizavam estratégias, que poderiam ser modificadas no próximo ano, de acordo com as necessidades encontradas.

Outra etapa do programa utilizou a filmagem das práticas pedagógicas em sala de aula, para posterior reflexão. Após esse mapeamento, ocorreu a intervenção, onde os professores do ensino comum e especial, buscaram organizar atividades, conteúdos e realizarem as modificações conjuntamente, para melhorar a aprendizagem desses alunos.

Os resultados apontaram que as estratégias implementadas na sala de aula e a intervenção conseguiram resultados significativos na educação dos alunos surdos. Quanto à formação continuada dos professores, aconteceram alterações que permitiram avaliar as estratégias não só voltadas para os alunos surdos, mas contemplando todos os demais alunos.

Esses dados demonstram que é preciso mudar os procedimentos atuais da escola para garantir que as diferenças possam se desenvolver no espaço escolar.

Diferentemente dos estudos de Nicolucci e Zanata, Kassar (2000) realizou um estudo de caso em uma escola particular de caráter assistencialista com um jovem de 17 anos, apresentando deficiência múltipla. O objetivo do estudo foi abordar aspectos da constituição social da pessoa com deficiência interligado às práticas educativas da instituição pesquisada. O material pesquisado constata o descrédito da pessoa com uma deficiência mais acentuada, verificado por parte dos profissionais da área da educação e da saúde, em considerar qualquer possibilidade de desenvolvimento das habilidades desse jovem.

Diante da visibilidade do descrédito da escola e dos profissionais, a mãe desse jovem não conseguiu perceber a escola como um local de “aprendizagem sistematizada”. Para ela, essa instituição era apenas “como um local para a aquisição de atividades básicas de vida diária e socialização”(p.51).

## **CAPÍTULO I**

### **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

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. Nada mais absurdo (SKLIAR, 1997, p.11).

O objetivo desse capítulo é realizar um pequeno esboço de uma trajetória constituída de dominação e fracasso e que tem causado ao surdo, durante todos esses anos, muito sofrimento na sua passagem pelo sistema escolar e também pela vida.

Em tempos remotos da história, o surdo não era considerado humano, outras vezes era abandonado, outras ainda, colocado em asilos com a intenção de escondê-lo tanto da família quanto da sociedade. Enfim, uma série de atrocidades foram realizadas calcadas na ideologia da época.

Segundo Agostinho, que era filósofo e teólogo, a pessoa só conseguiria conquistar a fé por meio da "captação" do sermão: "o surdo e o deficiente mental não podem crer, porque a fé vem através do sermão, da palavra falada." (DSPCOM, 2000, p.3).

Aristóteles, a respeito do surdo, também considera a importância de *ouvir* para aprender. Por esse motivo, muitos estudiosos acreditam que a interpretação de alguns de seus textos, tenha prejudicado o surdo quanto à sua educação:

[...] Muitos o acusam de, com suas afirmações, ter prejudicado a educação dos surdos, que, desde a sua época, viveu uma noite de 2000 anos. Outros, no entanto, dizem que isto é fruto de interpretações equivocadas do que ele quis de fato dizer. O que parece é que, para Aristóteles, a Educação somente poderia ser obtida através da audição. Desta forma, alguém que não conseguia ouvir, não seria capaz de aprender nada. Talvez ninguém consiga de fato entender o que ele quis dizer. No entanto, baseado nesta interpretação, equivocada ou não, muito se deixou de fazer com relação ao surdo e à sua educação (DSPCOM, 2000, p.2).

A partir da Idade Média, houve um aumento de informações sobre a educação e a vida dos surdos. Neste período da história surgiram os primeiros trabalhos para educar a criança surda e integrá-la (lembrando que o conceito de inclusão ainda não existe) na sociedade (DSPCOM, 2000, p.3).

Até o século XV, os surdos não eram vistos como pessoas capazes de desenvolver habilidades como quaisquer outras. Eram, portanto, marginalizados e não havia interesse, por parte da sociedade, em incluí-los no meio e muito menos, voltar-se para a sua educação (DSPCOM, 2000).

No século XVI surgem os primeiros educadores de surdos, os quais se utilizavam de várias maneiras de comunicação, como auditiva-oral, língua de sinais e outros códigos visuais. Dentre eles, podemos citar os nomes de “Rudolphus Agricola (1443-1485), Girolamo Cardano (1501-1576), Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonet e Adde Charles de l’Epee (1712-1789)” (DSPCOM, 2000, p.4).

A partir desse período, a maneira de ver o surdo mudou de forma vagarosa até o século XVIII, relatado como um dos períodos mais importantes para a educação dos surdos (DSPCOM, 2000), com o aparecimento de várias escolas para surdos, entre elas a Gallaudet, nos Estados Unidos (MOURA, 2000). Seu fundador, Thomaz Gallaudet, partiu para a França em 1816 com o objetivo de conhecer os métodos utilizados por L’Epée na educação dos surdos e, dessa forma, contou com a ajuda de Laurent Clerc surdo e foi educado no Instituto Nacional para Surdo-Mudos desde os doze anos de idade (MOURA, 2000).

Apesar disso, a visão da época era o desenvolvimento integral do surdo através do método oral. Foi no Congresso de Milão, em 1880, em que esse princípio se concretiza, ou seja, a educação passa a ser oralista. Os professores surdos que atuavam nas escolas foram substituídos por professores ouvintes, impedindo, assim, que se organizasse algum tipo de movimento contrário ao oralismo (MOURA, 2000). “Os oralistas defendiam que toda criança deveria ter a chance de aprender a falar, e permitir que ela usasse comunicação manual poderia destruir a motivação ou a habilidade para aprender a falar” (PEREIRA, 2004, p.43).

Mesmo apresentando desempenho insatisfatório, as escolas optaram por treinar a fala na educação do surdo e a língua de sinais passava a ser proibida. Dessa forma, a língua de sinais ficou reprimida pelo ouvinte por quase um século (MOURA, 2000).

Por conta do fracasso observado na educação do surdo pelo uso da comunicação oral, e pelos melhores resultados alcançados na educação dos filhos surdos de pais surdos, os educadores chegaram a conclusão que aos surdos deveriam se disponibilizar todas as formas de comunicação para garantir uma melhor participação no mundo ouvinte (PEREIRA, 2004).

Para concretizar essa proposta, surge a comunicação total que pretendia, através das várias formas de expressão, ou seja, dos sinais, da leitura orofacial, fala, enfim, utilizando diversos meios de comunicação, pudesse garantir o desenvolvimento e a compreensão daquilo que estava sendo transmitido ao surdo pelo mundo do ouvinte (PEREIRA, 2004).

Esse tipo de comunicação apresentou novas perspectivas na educação dos surdos (DORZIAT, 1995), mas os resultados esperados foram insatisfatórios, pois como aponta Tartucci (2005) ela não conseguiu com que o surdo tivesse um desenvolvimento linguístico ou mesmo um melhor desempenho entre pensamento e linguagem.

Para Dorziat (1995) “essa [...] prática baseada na comunicação total era tão somente uma forma travestida de oralismo [...]” (p.1), que pelo fato de usar a fala e os sinais ao mesmo tempo não possibilitava ao surdo compreender melhor a leitura e a escrita como o ouvinte almejava e que na verdade, ele estava diante de uma [...] lingüística incompleta e inconsistente [...]”(CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998, p.20).

Nesse tipo de comunicação, esperava-se que o surdo se tornasse bilíngüe, mas na realidade, a dificuldade em compreendê-la, estava tornando os surdos “[...] hemilíngües, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente [...]” (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998 p.20).

Assim, a filosofia oralista<sup>2</sup> demonstrou seu poder autoritário e ideológico no mundo todo até a década de 1960, “quando Willian Stokoe publicou o artigo "Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System of the American Deaf," comprovando que a *American Sign Language* (ASL), ou seja, a Língua de Sinais Americana usada pelos surdos americanos, é uma língua que apresenta todas as características das demais línguas, assim como as línguas orais (DSPCOM, 2000, p.5). Desse modo, Stockoe, a partir de 1960, vem impulsionar a comunicação dos surdos por meio dos sinais, indicando novos rumos para a sua educação.

No Brasil, a história da educação dos surdos começa a partir de 1857, quando Eduard Huet, discípulo de L'Épée, funda na cidade do Rio de Janeiro o Instituto de Surdos-mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES [Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2005)].

Entretanto, a partir de 1911, prevalece o modelo de educação dos surdos implementado no Congresso de Milão, ou seja, o oralista, como se este fosse o único que possibilitasse ao surdo “poder ser” alguém aos olhos da sociedade.

Como relatado anteriormente, nem o oralismo e nem a comunicação total conseguiram os resultados esperados (PEREIRA, 2004; DORZIAT, 2002). Assim, “[...] na década de 70, Lucinda Ferreira Brito apresenta estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais [...]” dando novo impulso no uso de sinais pelos surdos (PEDROSO, 2001 p.4).

Nos anos 1980, a língua de sinais já começa a dar os primeiros passos, e “[...] passa a ser usada na educação dos surdos de Porto Alegre. Em meados da década de 80, em Pernambuco, uma instituição faz a opção, pioneira, pelo trabalho bilíngüe [...]” (PEDROSO, 2001 p.4).

---

<sup>2</sup> Filosofia oralista- forma de comunicação que se dá pela fala.

Além disso, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no dia 05 de outubro de 1988, (Art. 208-III) vem favorecer a inserção de pessoas com perdas sensoriais em classe comum, especificando que a educação deverá proporcionar um “[...] atendimento educacional especializado a eles, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 2001). Neste documento ocorre uma atenção especial para as crianças excluídas até aquele momento do ensino comum. A partir da Constituição, há uma “preocupação” no sentido de promover a interação desses alunos com os demais alunos dentro da escola comum (TARTUCCI, 2005, p.22).

Nessa perspectiva, a Constituição já fortalece a inclusão escolar de todos os alunos, o que, segundo Bitar (2006), mostra duas questões importantes. A primeira diz respeito à direito de educação e, a segunda, da permanência nas escolas de ensino comum.

Essa tendência educacional é reforçada pelo documento internacional, ou seja, a Declaração de Salamanca (1994), que reafirmou a necessidade de todas as crianças serem atendidas no espaço escolar de ensino comum. (BRASIL, 1994).

As políticas educacionais, reconhecendo as diferenças de cada um, como no caso do surdo, aponta em seu Art. 19 a importância de uma linguagem específica na comunicação dos surdos:

[...] deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares: (UNESCO, 1994, p.8).

Essa postura está de acordo com a perspectiva sócio-antropológica da surdez para a qual, no caso do aluno surdo, pensar em uma educação de qualidade para favorecer sua participação efetiva na sociedade, é pensar numa educação que o reconheça como bilíngüe e bicultural. A partir dessa visão de surdo e de surdez,” [...] a educação deve assumir a língua de sinais como língua natural dos surdos e a primeira a ser adquirida” (TARTUCCI, 2005).

Dorziat (2002), analisando depoimentos de 15 professores sobre o processo de ensino aprendizagem de crianças surdas no ensino comum, concluiu que a língua de sinais é fundamental para esse trabalho, pois ela faz com que o surdo construa significados tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto para o grupo de surdos.

Considerando essa importância da língua para a formação e educação do surdo, faz-se necessário repensar a trajetória escolar desse aluno, investigando se o mesmo tem sido respeitado na sua diferença lingüística, ou melhor dizendo, na sua condição bilíngüe e bicultural, isto é, as medidas voltadas para atender aos surdos na sua educação devem estar

vinculadas ao “[...] uso e desenvolvimento da língua de sinais, numa concepção de língua que ultrapasse a preocupação com problemas de comunicação, interação e desempenho escolar [...]” e permita a construção desse aluno como pessoa surda (TARTUCCI, 2005, p.38).

Nesse processo, é imprescindível que o surdo se aproprie de uma língua (a língua de sinais) para se comunicar, mas “[...] também ter suporte à constituição do pensamento e possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo e social [...]” (OLIVEIRA, 2002, p.6).

Com base nessa história, percebemos que o espaço escolar não está organizado para atender ao surdo na sua diferença e que a presença de sua língua se faz necessária para tornar possível a participação desse aluno e seu entendimento do meio em que vive. A escola, nesse caso, precisa mudar e oferecer aos alunos surdos uma educação voltada a atender as suas especificidades de maneira a promover uma educação inclusiva real, onde todos poderão ser educados.

## **Inclusão**

[...] o homem está permanentemente sujeito a sofrer o julgamento do “olhar do outro”, intensificando esse olhar através do que nele se deposita de preconceitos, fantasias, suposições e deduções (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p.146).

O sistema regular de ensino que exclui uma parcela de sua população através da repetência sob a justificativa que os problemas familiares, pessoais e a falta de “cultura”, não oferece condições da permanência desse aluno no processo escolar (BUENO, 2001). A escola “[...] da maneira como foi organizada, promoveu a exclusão de boa parte de seus alunos [...]” (TARTUCCI, 2005, p.22).

Para Bueno (2001) o ensino especial também é deficitário no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, que não lhe dá condições de alcançar os mesmos níveis obtidos pelas crianças sem essas condições especiais e que apesar de permanecer por muito tempo nesse tipo de ensino, os resultados alcançados pelos surdos são muito pequenos.

Apesar do nível de escolarização não acompanhar o mesmo do ensino comum, a educação especial visa respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno nas suas especificidades. A classe especial busca atender os alunos que são discriminados do sistema regular de ensino, por não apresentarem as “condições necessárias” quanto à avaliação dos professores.

A Declaração de Salamanca reconhece que, dentro das escolas inclusivas, a criança somente deve ser encaminhada às escolas ou classes especiais se comprovado que o ensino regular não consegue atender às suas necessidades.

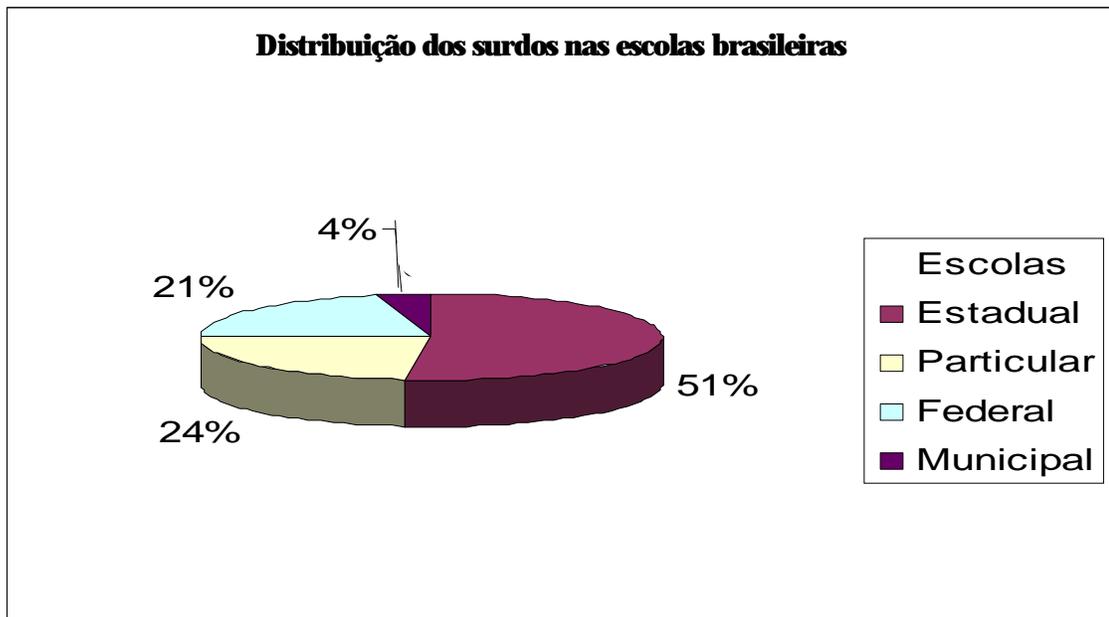
Contudo, as escolas de ensino comum ainda não conseguiram implementar práticas inclusivas que possam atender as especificidades de cada aluno, sendo ainda o ensino especial, com os procedimentos, técnicas e recursos especiais que podem atender a criança portadora de algum tipo de necessidade, pelo menos de 1ª a 4ª séries; Pedroso (2001), afirma que sendo um lugar em que os surdos têm contato com outros surdos, a escola:

é o espaço que pode oferecer o maior número de recursos especializados de que necessitam os alunos surdos, principalmente, nos menores centros, onde é escasso o número de professores habilitados e a demanda de surdos é pequena, não justificando a organização de escolas para surdos (PEDROSO, 2001,p 20).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o termo “necessidades educacionais especiais” tem sido empregado para evitar a discriminação que acompanha a criança diferente (BRASIL,1999). Expressões como: “deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais”(p.23).

As expressões dizem respeito tanto às pessoas portadoras de alguma deficiência como também às que apresentam altas habilidades, visando atender cada qual dentro de suas verdadeiras possibilidades (BRASIL, 1999).

Dentro dessa visão, é a escola que deverá adaptar-se ao aluno e inclusão nesse contexto, e isto implica o compromisso da escola adequar-se às necessidades de cada criança, (LACERDA, 2000) e assim promover uma aprendizagem que seja significativa. Sendo assim, é preciso conhecer quais escolas em que os surdos encontram-se matriculados desde que o movimento de inclusão passou a ser discutido nas políticas educacionais do país.



**Figura 1- Estatística de surdos brasileiros nas escolas**  
**Fonte: Biblioteca on-line revista informativa Universidade Estácio de Sá**

Através dos dados, pode-se observar em que tipo de escolas os surdos se encontram distribuídos no país. Pelos dados do MEC de 1998, há 43.241 surdos nas escolas do Brasil, em todos os níveis escolares. Observamos que as escolas públicas lideram com 76% do total de surdos seguidas pelas escolas particulares (24%).

Segundo Pietro (2004), os dados de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, referente aos anos de 1998 até 2002, apresentaram um crescimento de 151%, mas esses dados deixam de analisar ítems importantes sobre as necessidades de cada criança como, por exemplo, se o aluno inserido na classe comum recebe algum tipo de apoio pedagógico, qual a frequência desse atendimento, se a formação do professor atende às especificidades de cada aluno.

De acordo com os dados do MEC sobre o Censo Escolar 2004/NEP, o avanço de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, vem acontecendo em razão do movimento de inclusão, proporcionando igualdade de condições a todas as pessoas e assim respeitando os diversos grupos até então excluídos pela sociedade.

Para observação do total de brasileiros que apresentam algum tipo de deficiência, os dados da tabela abaixo, do Censo 2000, mostram o tipo e o total das deficiências do Brasil quanto ao sexo.

**Tabela 1 - Deficientes no Brasil – Homem e Mulher.**  
**Fonte: Censo Demográfico 2000**

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Visual</b>	<b>Motora</b>	<b>Auditiva</b>	<b>Mental</b>	<b>Física</b>	<b>Total de deficientes</b>
<b>Homem</b>	7.259.074	3.295.071	3.018.218	1.545.462	861.196	<b>15.979.021</b>
<b>Mulher</b>	9.385.768	4.644.713	2.716.881	1.299.474	554.864	<b>18.601.700</b>
<b>Total</b>	<b>16.644.842</b>	<b>7.939.784</b>	<b>5.735.099</b>	<b>2.844.936</b>	<b>1.416.060</b>	<b>34.580.721</b>

Podemos observar que quase 35 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência e segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 1,5% são portadores de “deficiência auditiva”.

Nessa tabela, outro dado relevante é que o número de deficientes visuais é muito maior do que os deficientes auditivos e ocupam o terceiro lugar. Observamos, quanto ao sexo, que há um número maior de homens em relação ao número de mulheres.

### **Escola comum e bilingüismo**

Atualmente, documentos mundiais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em Jomtien, na Tailândia (1990) e a Declaração de Salamanca, elaborada na Espanha (1994) reconhecem o direito a uma educação de qualidade a todas as crianças no sistema escolar.

Para que essa educação com qualidade se viabilize, é sugerida a mudança da escola que deve se reorganizar para atender a todos os seus alunos de acordo com suas diferenças, reconhecendo a heterogeneidade do público escolar. Esse novo olhar para a escola, constitui o movimento de inclusão.

Mesmo com as políticas de inclusão, expressas em tais documentos, ainda se espera que o aluno surdo participe como ouvinte, porque a escola, não consegue abrir novos caminhos e provocar as mudanças necessárias que poderiam permitir considerar os alunos a partir de suas diferenças. Segundo Skliar (1998), a escola comum está estruturada para os ouvintes e o único modelo considerado é dos ouvintes, prevalecendo o português como primeira e única língua dos alunos.

A falta de uma língua compartilhada na escola dificulta a comunicação entre surdos e ouvintes e entre a escola, impedindo os alunos surdos de interagirem e adquirirem os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento (TARTUCCI, 2004).

Durante muito tempo a oralidade foi vista como ideal para a comunicação do surdo com o ouvinte. Nas tentativas de interação falada, o surdo procura entender o que lhe é transmitido, mas essa leitura, contudo, acaba por modificar o verdadeiro sentido daquilo que se pretende expressar fragmentando assim, as informações recebidas e sua compreensão do mundo (PEREIRA, 2004).

Essa mesma visão do mundo surdo é relatada por Perlin (1998) que nos chama a atenção sobre a forma de aprendizado do surdo que se utiliza de maneiras diferentes para poder aprender. O surdo tem sua perspectiva de mundo baseada em experiências visuais e não auditivas, o que, conseqüentemente, limita a sua interpretação sobre o assunto que está sendo exposto pelo professor.

Quanto mais cedo o surdo aprender a língua de sinais, mais cedo ele vai interagir com a família, os colegas, enfim, vai estabelecer uma conexão com o mundo e, portanto, passa a ser valorizado pela sociedade como alguém capaz de fazer, acontecer e colocar a mostra o seu verdadeiro valor. Para Perlin (1998, p.56), “o surdo tem diferença e não deficiência”.

A pouca informação sobre as especificidades lingüísticas dos (as) surdos (as) tem dificultado a implementação de serviços bilíngües na escola (DIAS et all, 2001).

Na década de 1960, com os estudos dos sinais por William Stockoe, as pessoas surdas passam a ser vistas sob um outro olhar, o modelo sócio-antropológico da surdez, onde ele é visto como um ser bilingüe e bicultural.

Inicia-se a partir daí, um movimento pelo qual os surdos passam a assumir a sua diferença e também a reivindicar sua cultura, denominada Bilingüismo. No Brasil, esse movimento ganha força na década de 1990 e nele a criança deve ser exposta à Língua de Sinais o mais cedo possível; para que ela possibilite ao surdo o desenvolvimento integral como ser humano e também ser reconhecida e adquirida como primeira língua (L1) (LACERDA, 2000) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Através desse modelo acredita-se que o surdo consiga desenvolver suas potencialidades tanto quanto as pessoas pertencentes à cultura ouvinte, assim ele deixará de ocupar a posição de déficit e anormal que a falta de uma língua lhe causou (SKLIAR, 1997).

Desse modo,

[...] a criança desenvolve sua capacidade e competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois de aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilingüe [...] (LACERDA 2000, p. 54).

Relatos como observados em estudos recentes, de Nicolucci (2006) e Rocha (2002), evidenciam que a falta de uma comunicação impede que a família e o surdo consigam estabelecer interlocução em diversos assuntos, fato este que deixa claro a precariedade do diálogo.

Rocha (2002), ao analisar os efeitos da aprendizagem da Língua de Sinais com 20 familiares de surdos que freqüentavam um atendimento educacional bilingüe em uma Universidade do interior do Estado de São Paulo, a pesquisadora tinha como objetivo conhecer o que os familiares pensavam sobre seu atendimento em grupo e também sobre o atendimento educacional do filho surdo.

O estudo revelou que depois de os familiares utilizarem uso da língua de sinais, a comunicação com os filhos surdos apresentou melhora significativa. A partir dessa melhora, aconteceram mudanças na dinâmica familiar do surdo e também em seu comportamento, uma vez que conseguiu-se estabelecer diálogos e assim, levar um estreitamento dos laços familiares por meio da linguagem.

Outra observação contemplada pelos familiares é que após seus filhos conhecerem a Libras, a aprendizagem da língua majoritária, ou seja, a Língua Portuguesa ocorreu mais facilmente e passou a ter um novo significado para os surdos, que até então, eram apenas copistas.

As famílias dos surdos passaram a ter uma melhor comunicação entre si e isso proporcionou uma melhora significativa no relacionamento de ambos.

A comunicação é fator determinante no desenvolvimento do surdo, mas, sem a língua de sinais para realizar essa mediação, não é possível uma aprendizagem que possibilite efetivar contextos inclusivos na sala (PEDROSO, 2001).

Na ausência da comunicação por meio da língua de sinais, o diálogo entre o surdo e sua família fica muito restrito, e a família pode deixar de conhecer seu próprio filho.

A língua de sinais pode viabilizar a comunicação favorecendo essa interação entre o mundo do ouvinte e o mundo do surdo, e assim, “[...] o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua possível de ser adquirida [...]” possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral (LACERDA, 2000, p.53).

Dessa forma, a criança surda tem que, em primeiro lugar, aprender a Língua de Sinais e tê-la como sua primeira língua, como também é importante o professor conhecê-la para que a interlocução entre a escola e o surdo aconteça. Entretanto, “[...] o surdo necessita de ambas as línguas com um desenvolvimento competente: a língua de sinais para sua comunicação

entre surdos e a segunda língua para integrar-se à comunidade ouvinte [...]”(SKLIAR, 1997, p.143).

Dado o momento de compreensão por meio dessa língua, que lhe permite interagir na sociedade, o surdo consegue participar e se desenvolver como qualquer outra pessoa (SÁ, 2001).

Os ouvintes precisam mudar a visão que tem da pessoa surda, pois deixam de perceber o que os surdos têm a dizer sobre a direção de uma educação que não atenda somente aos interesses da maioria (SÁ, 2001). Assim, torna-se importante respeitar as diferenças e permitir ao surdo construir sua identidade de forma que a educação caminhe “[...] no sentido da identidade do surdo, permitindo também a presença do professor surdo [...]” (PERLIN, 1997 p. 72).

Atualmente, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão utilizado pelas comunidades de pessoas surdas do Brasil. Nesta Lei, a Libras é considerada um sistema linguístico visual-motor, com estrutura gramatical própria, que deve ser incluído nos cursos de educação especial, fonoaudiologia e de formação para professores (BRASIL, 2002).

O Decreto Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei Nº 10.436, que trata sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, do uso da difusão da Libras, da formação de professores de Libras e do Instrutor de Libras e do direito das pessoas surdas serem atendidas em várias instituições com a mediação da Libras.

Após aprovação desse Decreto, o Ministério da Educação (MEC), em julho de 2006, abre inscrições para o primeiro exame nacional de proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para surdos e ouvintes fluentes na língua. O exame será aplicado em janeiro de 2007, em todas as capitais. Esse exame é fundamental para o cumprimento das normas previstas no Decreto, porque atribui certificado para Libras e intérprete de Libras-Língua Portuguesa (HISTORIANET, 2006).

## **A família**

Para o leigo, o surdo é um deficiente. Ele faz parte de um universo desconhecido e assustador que o ser humano faz questão de negar (MOURA, 2000, p.49).

Tendo em vista as mudanças ocorridas nas políticas educacionais (BRASIL, 2006; BRASIL, 2002; PEDROSO E DIAS, 2000; BRASIL, 1999), a participação da família no processo de escolarização do filho surdo ainda é relativamente pequena, tanto quanto o trabalho de construção de ambientes inclusivos para essas crianças no ensino regular (MRECH, 2001).

Os estudos e pesquisas sobre a família, nas últimas décadas, têm conquistado o interesse de profissionais nas diversas áreas do conhecimento relacionadas às Ciências Humanas (DIAS, et all 2001; CHACON, 1995; SANTOS, 1993; OMOTE, 1980).

É nessa instituição, a família, que podem ser encontrados importantes indicadores para compreender o processo educacional das crianças, por ser este o núcleo mais próximo destas, tal como considerado por Rocha (2002), e estabelecer parcerias entre escola e família (DIAS e Col., 2001), pois a participação desta é muito importante tanto no desenvolvimento psicológico como da linguagem do surdo.

Segundo Àries (1978), na Idade Média a presença da mulher e dos filhos na vida do homem foi ignorada. A partir do século XV, a mulher aparece ao lado do homem que não é mais retratado como uma figura isolada. Depois do século XVI é que a criança começa a fazer parte do cenário familiar. Nessa época, a família começa a se relacionar profundamente com as crianças, modificando a relação entre seus membros. Dada à importância e força desse laço afetivo surge, nesse espaço, um novo sentimento que, segundo o autor, foi chamado de “sentimento familiar”.

Desse sentimento configura-se um novo cenário: a família nuclear-monogâmica estabelecida com pai, mãe e filhos que ganham ascensão na sociedade.

Durante séculos, o homem foi o chefe da família, cabendo a ele toda a responsabilidade econômica. A mulher era encarregada dos serviços domésticos e de cuidar da educação dos filhos. Essa condição imposta à mulher nesse tipo de instituição, segundo Chacon (1995), teve sua primeira alteração com a Revolução Industrial. Nessa nova configuração social, a mulher foi inserida no mercado de trabalho, fato que passou a exigir mudanças nos hábitos familiares. As transformações ocorridas na família após a

independência econômica feminina vêm abalar a estrutura da família monogâmica nuclear que vinha sendo fortalecida através dos séculos.

Hoje assiste-se a criação de um novo modelo de família, chamada por Chacon (1995) de pós-monogâmica. Nela, o homem perde parte de seu poder, pois, a mulher tem participação no orçamento familiar e passa, assim, a desempenhar um novo papel. Além dos cuidados com a família, exerce uma profissão. Essa nova condição lhe possibilita certa liberdade financeira. É nessa perspectiva que o estudo vai procurar entender a família do surdo.

Segundo Santos (1993), no momento em que a família descobre a chegada de um novo membro, planeja e cria expectativas quanto a ele, envolvendo-o em qualidades e contando com um futuro promissor, sendo essa atitude natural e compreensível.

Porém, com o nascimento ou a constatação do diagnóstico de um filho diferente, tem-se o impacto dessa notícia, que vem abalar o equilíbrio familiar e ameaça pôr um fim a todos os sonhos, variando os sentimentos dos pais desde a rejeição até a aceitação do diagnóstico (SANTOS, 1993).

A partir desse impacto, os conflitos no grupo familiar tendem a aparecer, principalmente entre o pai e a mãe (OMOTE, 1980). Na administração desses conflitos, normalmente é a mãe quem zela pela educação, saúde e bem estar da sua prole e, portanto, acaba por assumir ainda mais responsabilidades, além das que já possui, como procurar cuidados especiais para tratamento de seu filho.

A participação maior por parte das mães em relação às responsabilidades com o filho afetado também é apontada na literatura por autores que realizaram estudos sobre famílias (ROCHA, 2002; DIAS & COL, 2001; VITAL, 1995; SANTOS, 1993).

O nascimento de um filho diferente gera para a família o início de uma nova carreira<sup>3</sup>, que segundo Omote (1980) será uma nova etapa proveniente de mudanças a que todos os membros do núcleo terão de se adaptar.

Conforme o estudo de Drotar e outros (1975) (apud Pasqualin,1998), as reações da família diante do diagnóstico de um filho “diferente” passa por cinco etapas:

A primeira etapa é o “choque”, quando 90% no geral dos pais sofrem alterações no sentimento, como desamparado, choro excessivo e vontade de fugir.

A segunda etapa é a “negação”, em que os pais buscam vários médicos, hospitais, instituições e mesmo curandeiros, na esperança de alcançar uma cura para a doença e, ao

---

<sup>3</sup> Carreira – termo usado por Omote para justificar as transformações que ocorrem na vida familiar após a chegada de um membro diferente.

mesmo tempo, minimizar o sentimento de culpa que sentem naquele momento. Pasqualin trata essa etapa como uma verdadeira “peregrinação”. (PASQUALIN, 1998, p. 42).

Durante essa segunda etapa, as mães participantes do estudo de Vital (1995) relatam que para aliviar seu sentimento de culpa, acabavam por transferir o problema de seus filhos a outras causas, como por exemplo, problemas relativos ao parto devido à omissão do médico.

Na terceira etapa surgem “sentimentos de tristeza e raiva”. Nela os sentimentos de culpa tendem a ser transferidos para outras pessoas.

Na quarta etapa ocorre um certo “equilíbrio”, onde amenizam todos os sentimentos.

A quinta etapa é a de “reorganização”. É quando os pais têm condições de enxergar a sua responsabilidade para com esse filho, e vão procurar o apoio necessário, pois já superaram por todas as etapas anteriores.

As “emoções” que no primeiro momento do diagnóstico da deficiência do filho, as mães experimentam, as abalam fortemente, como aponta Omote (1980), e nesse caso, necessitam de um apoio que as ajudem a aceitar essa nova condição. Para Vital (1995), é preciso um apoio emocional que favoreça as mães superarem as dificuldades frente ao diagnóstico.

Das dificuldades emocionais, o relacionamento com seu parceiro pode passar por profundas transformações, como também apontado no estudo de Vital (1995). As mães participantes relataram que os desentendimentos com o marido agravaram-se, levando alguns casais à separação. A família percebe que seus sonhos e aspirações depositados nesse filho se partiram e que haverá mudanças no ambiente familiar.

Além disso, na família em que há uma criança diferente, o convívio social pode ser abandonado pelo sentimento de ameaça de discriminação por parte da sociedade. Nesse caso, os pais podem buscar proteção para os filhos, nas instituições de ensino especial, onde, em muitas delas, permanecem por um grande período de tempo (PASQUALIN, 1998).

A pouca informação que a família recebe acerca da deficiência, acaba por prejudicar o desenvolvimento dessa criança, pois segundo Chacon (1980), quando a família recebe as devidas orientações acerca do tratamento do filho deficiente, estará contribuindo também para o seu desenvolvimento aconteça em outros lugares, não ficando somente sob a responsabilidades da instituição.

Diante do drama da família que recebe um filho diferente, pesquisadores como Rocha (2002), Pasqualin (1998), Vital (1995) e Omote (1980) consideram de fundamental importância a estruturação de um programa, de modo a possibilitar contribuições ao pleno

desenvolvimento desse filho. Esse apoio é muito importante quando a família vê frustrados os seus sonhos e aspirações quanto a esse filho e percebe as mudanças no ambiente familiar.

O diferente provoca no outro sentimento de inferioridade e rejeição impostos por uma sociedade que em grande parte, possui valores pré-estabelecidos quanto ao ser humano desejado. O ideal, nesses casos, encontra-se relacionado ao belo, sadio, forte, eficiente, produtivo e, dessa forma, todos querendo ser supostamente iguais e não “diferentes” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

O ser humano ideal, como apontado por Skliar (2003), deve apresentar as características estipuladas pela sociedade, ou seja, um ser humano “padronizado”. Contrariando essa lógica, Skliar considera que é preciso “pulverizar de uma vez a normalidade e os monstros que ela criou” (p.5) para que a diversidade social seja contemplada. Compreendidas as diferenças entre os grupos sociais, a discriminação e a exclusão tendem a desaparecer, proporcionando espaço para que a inclusão aconteça.

Buscando reverter esse quadro, observa-se que a participação da família no processo educacional do filho vêm sendo cobrada, como na Constituição Federativa de 1988 (Art. 208):

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. (Art.6, p. 20).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), em seu Art. 12, estabelece a importância de aproximação entre a família e a escola:

Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (parágrafo VI).

Visando estabelecer a aproximação entre a família e a escola, Dias & Col. (2001), desenvolveram um estudo em parceria com as famílias de surdos numa perspectiva bilingüe, com o objetivo de estabelecer intervenções de apoio à esses grupos de familiares, sob a coordenação de um psicólogo. O estudo foi realizado em uma universidade do interior do Estado de São Paulo e contou com a participação de 24 familiares de surdos, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, alunos de graduação, especialização e pós-graduação, instrutor surdo e monitores surdos.

Nesses encontros, discutiam a importância da família em acompanhar as atividades escolares de seus filhos, a aprendizagem dos sinais na sala de aula pelo instrutor surdo, como também o preconceito e a rejeição do filho surdo na sociedade.

Os resultados mostraram que existe resistência de alguns familiares em aceitar a Libras como a primeira língua dos surdos, pois expressaram o desejo de seus filhos falarem o português como principal modalidade de comunicação. Ao longo da intervenção grupal, muitos familiares perceberam a importância dos sinais para o surdo como meio de facilitar a aprendizagem da língua majoritária, ou seja, o português, nas modalidades oral e escrita.

A partir do momento que os familiares conheceram os sinais, conseguiram interagir melhor com os filhos e a comunidade surda e da importância de unirem-se para exigir uma melhor educação para o filho surdo.

Nesses encontros, a troca de experiências favoreceram os familiares no sentido de conhecerem melhor sobre o surdo e a surdez, superando a visão clínico-terapêutica e caminhando para o referencial sócio-antropológico.

Quando uma criança surda nasce na família de pais ouvintes, estes vêem a surdez como um castigo, diferentemente de pais surdos, que recebem bem a notícia. A reação da família diante do diagnóstico da surdez vai depender da capacidade destes em serem surdos ou não (LANE, HOFFMEISTER e BAHAN, 1996).

Nesse núcleo familiar, o surdo passa a adquirir um tipo de linguagem que é mesclada de gestos e de expressões faciais, ficando restrito somente ao núcleo familiar (PEREIRA, 2002) como também, recebem as primeiras orientações dentro do modelo médico-terapêutico, pois os familiares esperam que o filho surdo fale o português. Esse modelo, além de exercer influência em várias áreas do conhecimento, ainda coloca os surdos como pessoas que carregam um déficit (PEDROSO, 2001).

Nos estudos de Marckezzi (1973,) com crianças apresentando retardamento mental, ele constatou que nas famílias com condição sócio-econômica muito baixa, “[...] o retardamento era percebido apenas como um dos problemas diante de tantos outros [...]” (p.183). Nesses grupos de familiares, a porcentagem de conflitos emocionais entre irmãos foi relativamente pequena, apenas 12%.

Já no caso da criança surda, filha de pais surdos, a notícia da surdez parece ser recebida com alegria e reflete a satisfação de continuarem na sua cultura. Essa criança pode facilmente conviver, visto que todo o ambiente familiar, em função da comunicação em língua de sinais proporciona interação para o seu desenvolvimento. Almeida (2000) acredita que o ambiente familiar é determinante para o desenvolvimento do surdo, e, por meio dele,

chega a compreender o que está acontecendo. Nesse caso, a família (do surdo), acredita que a escola vai possibilitar aos seus filhos, as condições de empregabilidade, ou seja, concluir seus estudos, conseguir um bom emprego e “ser alguém na vida” (LINS e SANTIAGO, 2001).

Para as autoras, a pessoa que conclui os estudos, adquire certo “status” diante daquele que não conseguiu se escolarizar, que é desacreditado pela sociedade como trabalhador.

Nesse sentido, pensando em uma educação voltada para atender as crianças excluídas do ensino comum, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, quando vários países propuseram a busca de uma escola capaz de atender um público alvo heterogêneo e que, portanto, necessitava de mudanças. Em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca destacava a escola inclusiva, na qual deveriam ser incluídas as diferenças.

A partir dessa Declaração, o grupo de alunos passou a ser visto, em termos institucionais, como diversificado e os professores devem trabalhar com experiências trazidas pelos alunos, ou seja, fazer com que o aluno adquira habilidades necessárias para poder atuar e transformar o seu meio, respeitando-o nas suas especificidades (BRASIL, 1999).

Será que a escola, como se encontra organizada, tem conseguido oferecer uma educação que atenda os diferentes grupos, respeitando suas necessidades de aprendizagem, e possibilitando a eles condições de atuar e transformar o seu meio?

Para responder a essa pergunta, Carvalho (2004) aponta que se devem colocar os valores sociais e éticos em prática, incluindo todas as diferenças, implementando diversas situações no contexto escolar capazes de promover a construção de uma nova cultura e de fortalecer o conhecimento e respeitar a diversidade (CARVALHO, 2004). O professor precisa pensar e agir de forma diferente para poder assim, aceitar o outro como realmente é, na sua individualidade (HOFFMANN, 2005).

Para isso, se faz necessário formar profissionais investigadores sobre o aluno e possibilitar um novo olhar para o trabalho docente, garantindo a qualidade e um melhor desempenho na escola (JESUS, 2005).

O professor deve pensar que sua missão não é apenas transmitir conteúdos, mas colocar em prática atividades que levem o aluno a pensar e a se sentir motivado para resolver problemas, garantido uma educação que atenda às suas verdadeiras necessidades (CHARLOT, 2005).

Esse referencial da educação requer novas maneiras de pensar e agir diante do currículo que vem sendo trabalhado na escola atual. É preciso capacitar o professor para que este possa assumir uma nova postura dentro da diversidade da sala de aula, além de ser

flexível às mudanças e saber dominar os conflitos provenientes da nova realidade, mas consciente da importância deste seu trabalho para com a humanidade (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003).

Para que isso aconteça é necessário o envolvimento das famílias, no sentido de estabelecer um diálogo que vise contribuir não apenas superficialmente mas, de forma mais profunda, para o desenvolvimento do surdo. É necessário que a escola consiga oferecer aos diversos grupos sociais condições de se desenvolverem e tornarem-se cidadãos participativos e atuantes na sociedade e, a partir desse novo olhar, contribuir para que a família possa realmente ter uma visão de sua importância na vida da pessoa.

## **CAPÍTULO II**

Oferecer, mostrar ou ao menos, provocar no grupo a *curiosidade*, foram fatores que possibilitaram um maior entendimento do mundo em que vivemos, ampliando com isto, nossa subjetividade, nossa forma de pensar e viver, através daqueles momentos intensamente vividos e compartilhados com o outro (TESKE, 1998, p.150).

### **MÉTODO**

#### **Participantes**

Participaram deste estudo 15 familiares de surdos, entre os quais, 13 mães, (M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13 e M14), uma tia (T5) e um irmão (I15). Caso a mãe, por algum motivo, estivesse ausente da família, como foi o caso de dois surdos em que outro membro da família participou em seu lugar. Um deles, contou com a participação de uma tia, identificada como (T5) e o outro do irmão mais velho, identificado como (I15).

Desses 15 familiares, quatorze foram entrevistados, sendo que os dados incluídos no estudo referem-se também ao aluno surdo cuja mãe, por motivo de óbito do filho durante o processo de coleta de dados, não foi incluída entre os respondentes.

Desses 15 familiares, 13 passaram pelo processo de escolarização (classe comum ou especial) e 02 que nunca freqüentaram nenhuma das modalidades de ensino, até o período da coleta, isto é, de julho de 2005 a julho de 2006.

#### **Local e Instrumentos**

Inicialmente, procurou-se as escolas Estaduais, Municipais, Particulares, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Serviço Social da Indústria (SESI) de um município do interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de identificar os surdos que passaram ou se encontram no processo educacional.

Foram utilizados um gravador da marca Panasonic RN 305 e fitas cassete, sendo utilizada uma fita para cada familiar perfazendo um total de 14 fitas, as quais foram, posteriormente transcritas e analisadas.

O roteiro da entrevista, previamente elaborado, abrangeu a importância de se conhecer os surdos quanto ao sexo, à idade, ao tipo de instituição que

freqüentam/freqüentaram, a permanência na instituição e como os familiares percebem ou perceberam o processo de escolarização de seus filhos, como apresentado nos Apêndices A e B.

### **Procedimento de Coleta de Dados**

Os dados foram fornecidos após autorização dos gestores das instituições identificadas no município.

Junto aos Diretores, secretários e coordenadores das escolas estaduais e municipais foram coletados dados da ficha descritiva do rendimento do aluno surdo, as quais dispunham de várias informações sobre o desenvolvimento educacional.

Em seguida, suas famílias foram procuradas a fim de serem prestados esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre a sua importância de conhecer como os familiares percebiam o processo de escolarização de seus filhos (as). Só então é que foram solicitadas a assinatura de um termo de consentimento para os alunos participarem na pesquisa por meio de entrevista, afirmando estarem cientes de seus objetivos e concordando com divulgação científica dos dados obtidos.

Os dados foram coletados por meio de entrevista com roteiro previamente elaborado. As entrevistas foram realizadas no ambiente familiar, com data e horário estipuladas pelos familiares dos surdos, com duração de aproximadamente 60 minutos.

### **Procedimento de Análise dos Dados**

A análise dos dados foi baseada nas fichas descritivas dos alunos de acordo com a instituição e, posteriormente, nas perguntas e nas respostas das entrevistas.

As entrevistas foram transcritas e lidas várias vezes, tanto as questões quanto as respostas para eliminar possíveis dúvidas.

A partir dessa leitura foram definidos temas, ou seja, ingresso e permanência na escola, aprendizagem, expectativas, sentimentos, interações e saída da escola, que orientaram a apresentação das perguntas e respostas. A partir dos relatos dos sujeitos, foram extraídos dados quantitativos e qualitativos, considerados relevantes ao processo educacional do surdo. Os dados quantitativos sempre que possível, foram expressos em porcentagem e tabulados. Os dados qualitativos, foram aprofundados a partir do referencial sócio-antropológico e relacionados com a literatura disponível.

A organização por temas, possibilitou organizar aspectos mais significativos a respeito do processo de escolarização do surdo e a perspectiva da família em relação às escolas.

### **CAPÍTULO III**

## **APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO**

Para aquele que ouve, a surdez representa uma perda de comunicação, a exclusão a partir de seu mundo (SKLIAR,1998,p.16).

Os dados serão apresentados em duas etapas: na primeira apresentamos os surdos e sua trajetória pela escola de ensino comum e especial, isto é, o retrato das escolas no município; na segunda, a perspectiva dos familiares a respeito da escolarização dos filhos surdos.

Nessa última etapa, foram definidos temas, como: **ingresso e permanência do surdo na escola, aprendizagem do surdo na escola na visão dos familiares, expectativas dos familiares sobre a escola, sentimentos do surdo na escola de acordo com os familiares, interações do surdo no núcleo familiar e na escola e saída do surdo da escola.**

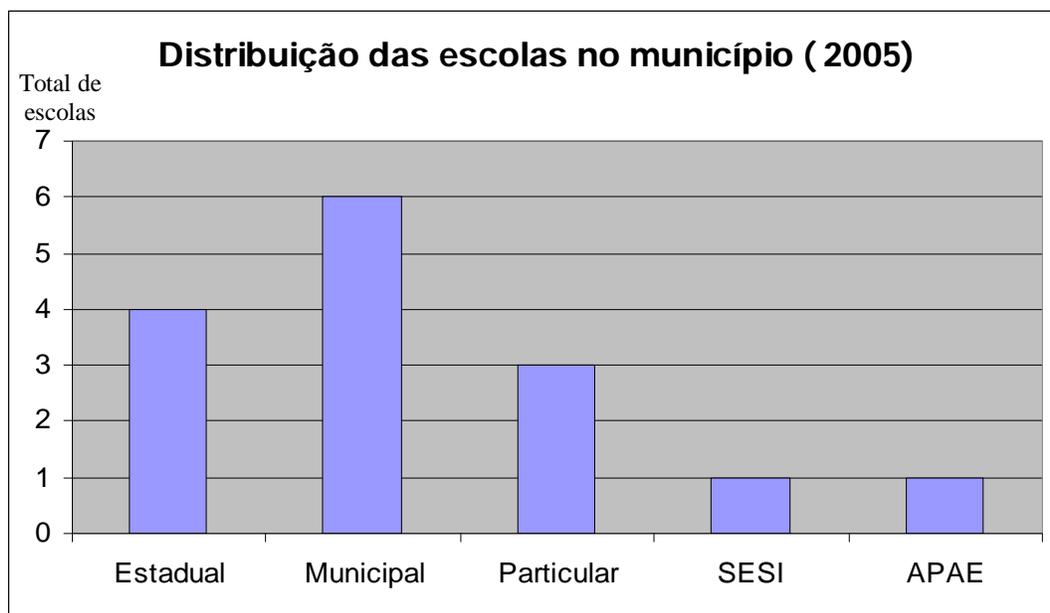
No **ingresso e permanência do surdo na escola**, considerou-se os tipos de escolas freqüentadas pelos alunos surdos, como também o tempo em que permaneceram nas mesmas. Quanto à **aprendizagem do surdo na escola na visão dos familiares**, foram aglutinadas informações sobre os recursos que favoreceram uma educação de qualidade ao surdo, como também, sobre o que o aluno surdo aprendeu na escola e se tem utilizado essa aprendizagem na sua vida cotidiana. Nas **expectativas** dos familiares, buscou-se identificar o que estes esperavam da escola para o surdo e se a escola conseguiu oferecer para esse aluno o que esperava-se dela. Em relação aos **sentimentos do surdo na escola de acordo com dos familiares**, considerou-se as dificuldades encontradas pelos surdos. Nessa categoria, aglutinou-se também informações sobre o que os surdos mais gostavam. Nas **interações do surdo no núcleo familiar e na escola**, considerou-se os depoimentos que tratavam sobre as interações do membro surdo no núcleo familiar e de como os familiares viam as interações do surdo na escola. Por último, a **saída do surdo da escola** aglutinaram-se informações dos familiares sobre os motivos que levaram este aluno a sair da escola; como os familiares viram essa saída, como foi essa saída para o surdo na visão dos familiares e o que esse aluno tem feito depois que saiu da escola.

#### **1. Primeira etapa do estudo : os surdos no município e o retrato das escolas**

Nessa primeira etapa do estudo, inicia-se uma síntese das escolas pesquisadas no município e quais foram ou ainda são freqüentadas pelos surdos.

### 1.1- Retrato das escolas do município.

A Figura 2 mostra as instituições educacionais do município.



**Figura 2- Distribuição das escolas pesquisadas no município do interior paulista em 2005.**

A figura revela que no município há um maior número de escolas municipais e, a seguir, vêm as estaduais.

A seguir serão apresentadas as escolas pesquisadas no município. Cada uma das escolas foram assim identificadas: estaduais (E 1, E 2, E 3 e E 4); municipais (EM 5, EM 6, EM 7, EM 8, EM 9 e EM 10); particulares (P 11, P 12 e P 13); Serviço Social da Indústria – SESI (E 15) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (E 14).

## **Escolas Estaduais do Município – 2005**

### **E 1**

**Ano de fundação:** 1949

**Localização:** Localiza-se a 300 metros do centro da cidade.

**Quadro Físico:** Conta com 15 salas atendendo no período da manhã, nove salas no período da tarde e quatro no período noturno. Nas dependências encontra-se também a sala de informática, biblioteca, sala de professores, secretaria, sala de direção, coordenação, quadra coberta, cozinha e banheiros.

**Corpo docente:** A escola conta com 69 professores, um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico e dois secretários, cinco agentes de organização escolar, quatro agentes de serviços escolares, três professores readaptados e um agente de organização escolar também readaptado.

**Alunos:** A escola conta com 1.469 (Um mil, quatrocentos e sessenta e nove) alunos, atendendo os ensinos fundamental e médio. Por essa escola já passaram o surdo S3 (concluiu o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries) e S4 que ainda permanece estudando para a conclusão do ensino médio.

### **E 2**

**Ano de fundação:** 1962

**Localização:** Está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, atende alunos do próprio bairro e também da zona rural.

**Quadro físico:** Encontra-se nas dependências da escola sala de professores, sala de direção, sala ambiente, sala de informática, sala de leitura, secretaria, cozinha, pátio coberto e quadra de esportes.

**Corpo docente:** Todos os professores possuem licenciatura plena na área de atuação, sendo um total de 35 dentre os quais 15 são efetivos, 17 ACT (Professores Admitidos em Caráter Temporário) e três readaptados. Conta com o diretor, vice-diretor, um coordenador pedagógico além de dois agentes de serviços escolares e quatro agentes de organização escolar e um secretário de escola.

**Alunos:** Atualmente, a escola encontra-se com 08 salas de aula, que atendem a 595 jovens de 5ª a 8ª séries nos períodos da manhã e da tarde e também com uma sala no período noturno, contando com 44 alunos no supletivo ensino médio.

**Alunos surdos:** Por ela já passaram o surdo S3 que concluiu o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, S4 concluiu o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, S6, S7 e S13 concluíram o ciclo I do ensino fundamental.

### **E 3**

**Ano de fundação:** 1914

**Localização:** Está localizada a mais ou menos 600 metros do centro da cidade.

**Quadro físico:** Nas suas dependências encontram-se funcionando 11 salas no período da manhã e 12 no período da tarde. Também dispõe de uma sala especial e uma sala de recursos que atende crianças na faixa etária entre sete e dez anos de idade. Uma sala é utilizada para aulas de vídeo e para aulas de educação artística.

**Corpo docente:** Conta com 23 professores efetivos, dez professores ACT (Admitidos em Caráter Temporário), dois readaptados e um estável. Conta também com quatro agentes de serviços escolares e dois agentes de organização escolar e um secretário de escola.

**Alunos:** Total de 622 alunos.

**Alunos surdos:** S4 concluiu o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries.

### **E 4**

**Ano de fundação:** 1983

**Localização:** Localiza-se na periferia do município a uma distância de 1,5 km do centro atendendo crianças de outras vilas próximas. A maior parte de seu alunado é proveniente da zona rural.

**Quadro físico:** Atualmente conta com 16 classes, distribuídas: 08 no período da manhã, 06 no período da tarde e 02 à noite,

**Corpo docente:** Conta ainda com 16 professores efetivos, 24 professores ACT (Admitido em Caráter Temporário), 03 professores readaptados e 02 estáveis. Também

o diretor, vice-diretor e um coordenador pedagógico e um secretário de escola. Conta também com dois agentes de serviços escolares e um agente de organização escolar

**Alunos:** Atende 558 alunos.

### **Escolas Municipais do Município - 2005**

#### **EM 5**

**Ano de fundação:** 1987

**Localização:** Localiza-se no centro da cidade

**Quadro físico:** conta com nove salas em suas dependências, uma sala de vídeo e uma biblioteca.

**Corpo docente:** A escola conta com um total de 12 professores, quatro estagiários, diretor, coordenador pedagógico, uma secretária, um inspetor de alunos e três serventes.

**Alunos:** Atende crianças de 4 a 6 anos provenientes dos bairros próximos e uma minoria proveniente da zona rural. As condições das famílias variam de acordo com o trabalho que exercem, desde operários, lavradores até ceramistas.

#### **EM 6**

**Ano de fundação:** 1996

**Localização:** Situa-se na periferia do município, a 1,7 km do centro

**Quadro físico:** Três 4ª séries dessa unidade foram transferidas para outra escola municipal por falta de salas de aula. A escola atende sete salas no período da manhã e seis salas no período da tarde.

**Corpo docente:** A escola conta com 15 professores, sendo 13 efetivos e 02 contratados, um diretor, um coordenador, dois agentes de serviços escolares e cinco agentes de organização escolar.

**Alunos:** Atende 370 alunos Seu alunado na grande maioria é do próprio bairro e zona rural.

### **EM 7**

**Ano de fundação:** 1987

**Localização:** Localiza-se a 3 km do centro da cidade.

**Quadro físico:** conta com um total de 13 classes: duas para atender a educação infantil; dez para as salas de educação fundamental e atende também uma sala do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Conta também com biblioteca e sala de vídeo.

**Corpo docente:** Tem um total de 13 professores (PEB I), três professores de educação artística e dois professores de educação física. Conta com diretor, coordenador pedagógico, três agentes de serviços escolares e dois agentes de organização escolar.

**Alunos:** Atende a uma clientela de baixa renda. Os pais, na sua maioria, são trabalhadores rurais ou assalariados.

### **EM 8**

**Ano de fundação:** 1973

**Localização:** A escola localiza-se em um bairro da zona rural, a 30 km da cidade.

**Quadro físico:** A escola conta com cinco salas de aula no período da manhã. Destas, duas salas para a execução das tarefas e duas salas de alfabetização ministradas pelas professoras do ensino fundamental, realizadas no período da tarde.

Atualmente, o ensino fundamental atende cinco séries: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, contando com funcionamento integral.

**Corpo docente:** Conta também com 05 professores e 01 professor de Artes, 01 de Inglês, 01 estagiário de Informática, um diretor, um coordenador, dois agentes de serviços escolares e um agente de organização escolar.

**Alunos:** Atende uma clientela das propriedades rurais vizinhas. A maior parte das famílias são trabalhadores rurais; os demais são sítiantes e funcionários públicos municipais.

### **EM 9**

**Ano de fundação:** 1998

**Localização:** A escola localiza-se na periferia da cidade a uma distância aproximada

de 2 km do centro da cidade.

**Quadro físico:** Atualmente conta com 11 salas atendendo crianças do Jardim I (com idade de 4 anos) até a 4ª série do ensino fundamental.

**Corpo docente:** Total de 20 professores, funcionando em período integral de ensino, um diretor, um assistente pedagógico, quatro agentes de serviços escolares, dois agentes de organização escolar e duas merendeiras.

**Alunos:** Atende alunos provenientes da zona rural (num total de 100) e da zona urbana (com um total de 172 alunos).

### **EM 10**

**Ano de fundação:** 1963

**Localização:** Localiza-se no centro da cidade

**Quadro físico:** Conta com seis salas no período noturno e oferece os cursos técnicos de: mecatrônica, agricultura, enfermagem, administração, informática e o ensino médio.

**Corpo docente:** Além dos professores, a escola conta com um diretor, uma secretária, e duas estagiárias: uma presta serviços na secretaria da escola e a outra como agente de serviços escolares.

**Alunos:** Atende jovens acima de 14 anos de idade.

### **Escolas particulares do município – 2005.**

#### **EP 11**

**Ano de fundação:** 2004.

**Localização:** Localiza-se no centro da cidade.

**Quadro físico:** Conta com cinco salas e atende a crianças na faixa etária de 02 a 05 anos de idade.

**Corpo docente:** Tem um total de quatro professores, todas com graduação em Pedagogia.

**Alunos:** Conta com um total de 60 alunos, sendo a maioria de classe média.

### EP 12

**Ano de fundação:** 1999.

**Localização:** A escola é bem localizada, a uma distância aproximada de 800 metros do centro da cidade.

**Quadro físico:** Conta com oito salas de aula, um berçário, uma biblioteca, sala de vídeo, informática, sala de artes e quadra de esportes.

**Corpo docente:** Tem um total de 42 professores, assim distribuídos: seis na educação infantil; oito de 1ª a 4ª séries; 11 de 5ª a 8ª séries e 17 no Ensino Médio. Conta também com um diretor, um coordenador, um secretário, dois agentes de serviços escolares e um agente de organização escolar.

**Alunos:** Atualmente conta com 230 alunos e também oferece, dentro de suas dependências, o curso Normal Superior.

### EP 13

**Ano de fundação:** 1986.

**Localização:** Localiza-se no centro da cidade.

**Quadro físico:** A escola conta com sete salas no período da manhã e duas salas no período da tarde.

**Corpo docente:** A escola tem um total de 20 professores, sendo quatro voltados a educação infantil (maternal) jardim e pré e 16 atuando no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Também um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário de escola e um funcionário que exerce a função de agente de serviços escolares e organização escolar.

**Alunos:** Conta com quase cem alunos.

**E 14**

**Ano de fundação:** 1980.

**Localização:** A instituição localiza-se a 500 metros do centro da cidade.

**Quadro físico:** Possui sete salas de aula que atendem crianças no período da manhã e seis salas no período da tarde.

**Corpo docente:** Atualmente, a APAE conta com 15 professores (destes, um é de Educação Artística e um de Educação Física) uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional, uma assistente social, uma fisioterapeuta, duas fonoaudiólogas, uma enfermeira (atende na sala de deficientes múltiplos), um auxiliar de classes. Também conta com uma Diretora e a A. Atende diversos tipos de deficiências, como, retardamento mental, autismo, síndrome e down e surdos.

**Alunos:** Apresenta um total de 102 alunos.

**E 15**

Procurei a escola por duas vezes com o objetivo de obter dados referentes à sua caracterização, assim como as demais escolas; entretanto, a Coordenadora dessa instituição diz não ser possível no momento colaborar para a realização da pesquisa.

**1.2-Filhos surdos dos familiares entrevistados das Classes Comum e Especial.**

Na Tabela 2 são apresentados o número de alunos surdos que freqüentaram ou freqüentam a escola de ensino comum e o seu tempo de permanência na escola.

**TABELA 2 - Alunos que freqüentaram ou freqüentam a escola comum no município 1985-2005.**

Sexo		Escolarização					
M	F	1º Grau	Início	Término	2º Grau	Início	Término
S4*		X	1997	2004	X	2005	
S6		X	1989	1996	X	1997	1999
S13		X	1990	2000			

	S7	X	1991	1998			
	S3*	X	1995	2004			
	S10*	X	1993	2002	X	2005	
	S5*	1ª a 4ª S.	1994	2000			

Obs: \* alunos que freqüentaram a classe comum e a classe especial.

A Tabela 2, mostra que todos os meninos e meninas concluíram o ensino fundamental, mas para isso três permaneceram por um período maior que oito anos para finalizar o ensino fundamental, com uma média que variou entre oito anos no mínimo a onze anos no máximo. Desses seis alunos apenas um concluiu o ensino médio e dois encontram-se no processo educacional, e apenas uma aluna não concluiu o ensino fundamental, permanecendo somente nas quatro séries iniciais.

A permanência do aluno na mesma série por mais de um ano sugere que há dificuldades da escola para ensiná-los.

A Tabela 3 mostra o número de alunos que freqüentaram ou freqüentam o ensino especial e a permanência desse aluno nessa modalidade de ensino.

**TABELA 3 – Filhos surdos que freqüentaram a classe especial no município – 1985 à 2005.**

<b>Sexo</b>		<b>Escolarização</b>	
<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Ano de Entrada</b>	<b>Ano de Saída</b>
		1997	2004
		2002	Continua na APAE
		1991	2004
		1991	2001
		1988	2002
		1997	2004
	S5*	1991	2001
	S9	1988	Continua na APAE
	S3*	1995	2001
	S10*	1992	2001

Na Tabela 3, observa-se que dez alunos permaneceram entre sete e 14 anos na classe especial. Dois deles, S9 e S12, ainda continuam na APAE, como indicado na Tabela 4. Um

deles já frequenta há muito tempo a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, por apresentar deficiência múltipla.

Essa classe especial está em atividade nas dependências da APAE e não dispõe de um atendimento diferenciado para atender os surdos. Nela encontram-se crianças e jovens com as mais variadas necessidades educacionais especiais.

**TABELA 4 : Filhos surdos que frequentam a classe especial do município (APAE), indicando o gênero masculino M e feminino F.**

<b>M</b>	<b>F</b>	<b>ESCOLARIZAÇÃO</b>
S12		Frequenta somente a classe especial
	S9	Frequenta somente a classe especial.

A Tabela 5 mostra a idade cronológica de cada aluno (a) identificado tanto em classes comuns como na classe especial.

**TABELA 5 –Idade cronológica dos filhos surdos .**

<b>Aluno surdo</b>	<b>Ano/Nascimento</b>	<b>Idade</b>
S1	1979	27 a.
S2	1986	20 a.
S3	1986	20 a.
S4	1990	16 a.
S5	1986	20 a.
S6	1981	25 a.
S7	1979	27 a.
S8	1980	26 a.
S9	1987	19 a.
S10	1986	20 a.
S11	1984	22 a.
S12	1987	09 a.
S13	1982	24 a.

Os dados da tabela revelam que os filhos surdos dos familiares entrevistados no município encontram-se na faixa etária entre 09 a 27 anos. Alguns já frequentaram ou ainda



<b>S8</b>											
<b>S9</b>											
<b>S10</b>			1ª a 4ª 5ª a 8ª E.Médio Cursando								
<b>S11</b>											
<b>S12</b>											
<b>S13</b>		1ª a 4ª s. 5ª a 8ªs.									

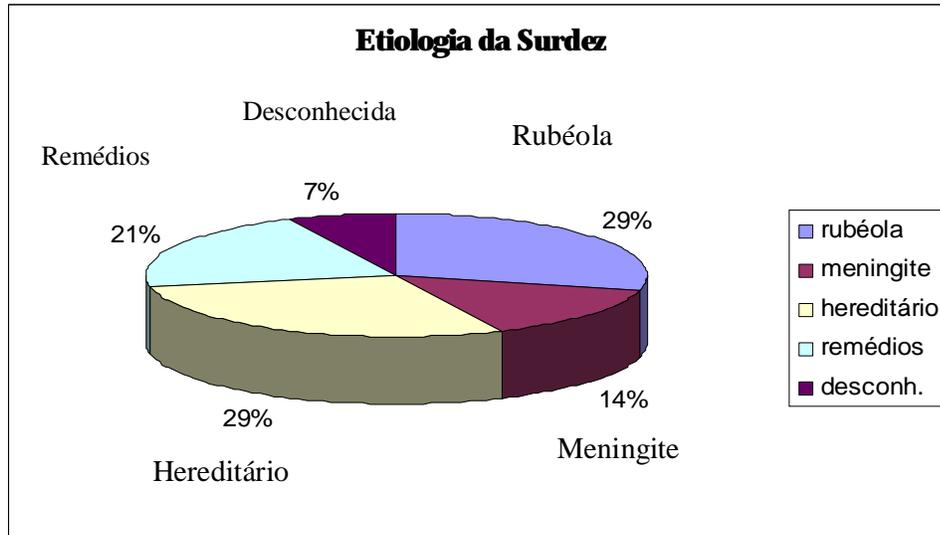
A Tabela 7 mostra que a frequência de alunos na classe comum foi menor que a frequência na classe especial. Desse total de 13 surdos pesquisados, sete deles freqüentaram o ensino comum, como observado na tabela. Dos alunos que freqüentaram o ensino comum, seis concluíram o ensino fundamental, dois se encontram matriculados e freqüentando o ensino médio e apenas um concluiu o curso. Um desses filhos surdos freqüentou de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, mas não o concluiu.

Não foi identificado nestes 20 anos algum aluno surdo que tenha freqüentado as escolas particulares do município, devido provavelmente às condições sócio-econômicas da população entrevistada.

Observa-se que as escolas freqüentadas pelos surdos foram, em sua maioria, governamentais, seis municipais e quatro estaduais. Somente um surdo freqüentou o Serviço Social da Indústria (SESI) do município. Aqui é importante notar que nenhum surdo do município chegou até o Ensino Superior.

A análise das fichas individuais permitiu conhecer a etiologia da surdez.

A Figura 3 mostra a etiologia da surdez, segundo as fichas individuais das instituições pesquisadas.



**Figura 3 - Etiologia da surdez do município.**

De acordo com a figura, o uso de remédios em decorrência de enfermidades é apontado em alta porcentagem como causa da surdez, se forem considerados em conjunto a administração de remédios e de antibióticos, na meningite, e seus efeitos ototóxicos (35%). Esse valor é bem maior do que os encontrados em outras pesquisas da literatura, como em Dias e col. (1999) e Dorziat (1995).

Os dados apresentados ratificam a importância de programas de prevenção, considerando essa incidência de surdez devido ao contágio por doenças, como a rubéola e a meningite.

Outras causas da surdez são a rubéola materna e as de origem hereditária. As infecções congênitas, como a rubéola, vêm sendo apontadas como as principais causas da surdez por Dias e col. (1999) e Dorziat (1995). E a surdez hereditária é indicada em porcentagem bem menor (3,45%) na pesquisa de Dias e col. (1999) do que a deste estudo.

O porcentual de familiares que não souberam indicar a causa da surdez de seus filhos ou de causas desconhecidas é, relativamente, baixo (7%), comparado aos dados de Dias e col. (1999), que apontam 10,34%.

Os dados aqui encontrados estão apenas parcialmente de acordo com os encontrados na literatura, indicando, talvez, um fenômeno de incidência local.

A Tabela 8 mostra o grau de surdez dos membros surdos dos familiares entrevistados.

**Tabela 8 - Grau da perda auditiva dos surdos do município.**

<b>Aluno surdo</b>	<b>GRAU DE SURDEZ</b>
S1	Perda auditiva Hipoacusia Neurosensorial

	profunda bilateral.
S2	Perda auditiva neurosensorial de severa à profunda bilateral.
S3	Perda auditiva neurosensorial de severa à profunda bilateral.
S4	Perda auditiva neurosensorial de severa à profunda bilateral.
S5	OD: neurosensorial de severa à profunda e OE: neurosensorial profunda.
S6	Perda auditiva de severa à profunda.
S7	Perda auditiva OD: moderada OE: Leve
S8	Perda auditiva de severa à profunda: OD: 80 OE: 90
S9	Perda auditiva moderado à severa
S10	Perda auditiva neurosensorial de moderada à severa bilateral.
S11	Perda auditiva neurosensorial severa à profunda bilateral.
S12	Perda auditiva OE: severa e OD: profunda.
S13	Perda auditiva de moderada à severa.

Pela tabela, há 12 surdos que apresentam grau severo ou profundo de perda auditiva e apenas um com perda leve e moderada. A literatura mostra que os surdos com perdas severa e profunda dificilmente poderiam se desenvolver na escola comum sem o uso da língua de sinais como língua de instrução (TARTUCCI; PEDROSO, 2001). Portanto, somente um desses alunos (S7) teria condições de freqüentar uma escola de ouvintes, pois sua perda é moderada e leve, possibilitando experiências com som. Mesmo sob condições mais apropriadas para a escolarização em uma escola de ouvintes, essa aluna pode ter tido dificuldades nesse processo, porque apenas terminou o ensino fundamental, não prosseguindo o ensino médio.

Para visualizar melhor a passagem do filho surdo pelas modalidades de ensino, foram analisadas as fichas de acompanhamento individual do aluno surdo.

As fichas de avaliação dos filhos surdos dos familiares entrevistados, são apresentados no Anexo B.

Pelas fichas individuais de avaliação de alunos surdos que freqüentaram o ensino comum, de acordo com os diversos modelos adotados pelas escolas (Ver Anexo B), pode-se constatar a partir de informações fornecidas pelos professores sobre o desenvolvimento

educacional no decorrer de cada ano, que os alunos surdos foram vistos como apresentando dificuldades em assimilar os conteúdos nas escolas de ouvintes.

Nas fichas dos alunos surdos, os professores deixam expostos as seguintes observações sobre surdos:

[...] apresenta dificuldade na leitura, produção e entendimento de texto, ortografia, pontuação[...] (S4).

[...] principais dificuldades do aluno: interpretar texto [...] (S10).

[...] apresenta pequena dificuldade em ditado [...] (S13).

De acordo com essas fichas, a disciplina de Língua Portuguesa (ditado, escrita, interpretação de textos em língua oral) foi apontada como a principal dificuldade dos alunos surdos analisados. Esse dado está de acordo com a pesquisa desenvolvida por Quadros e Cruz (2007) sobre as dificuldades dos surdos em relação ao aprendizado do português. Esses pesquisadores consideram a necessidade da comunicação em língua de sinais no espaço escolar para que os surdos possam compreender os conteúdos acadêmicos.

Segundo Oliveira (2002), a “dificuldade” encontrada na escrita e na leitura é decorrente da surdez, pois a não compreensão da língua falada acaba por mudar o sentido dos sons captados pelo surdo e assim não permite que ele compreenda seu real significado. Em uma das fichas, a de S6, o professor aponta para essa condição do surdo na escola, fazendo a seguinte explanação “não atingiu satisfatoriamente o conteúdo programático, trocando letras de sons parecidos”, como seria esperado de um aluno que não ouve frente a uma interlocução oral.

Pelas fichas, observamos que o professor reconhece a surdez, ou o não ouvir, como responsável pela “dificuldade” do surdo em entender o que está sendo transmitido oralmente. Esse tipo de “dificuldade” é apontada nas fichas, quando o professor escreve:

[...] tem problema auditivo, é difícil de entender o que diz (S5).

Tem problemas de audição e dicção, e isto a prejudica na organização de textos (S7).

está apresentando dificuldade na aprendizagem, devido a sua deficiência(S13).

Nessa condição do surdo em não compreender o conteúdo acadêmico, pois as instruções são dadas na modalidade oral, como na pesquisa de Cruz (2007), a figura do professor pode ser substituída por outras pessoas, pertencentes ou não à instituição, mas que de alguma maneira contribuem na compreensão dos conteúdos.

A forma de comunicação utilizada na escola, ou seja, a comunicação oral, não permite que o surdo possa desenvolver as mesmas habilidades que o ouvinte, pois a língua oral não lhe é natural (PERLIN, 1998). Para ele, a comunicação se dá por outro caminho construído “[...] por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo [...]” (QUADROS, 2006).

Com apenas a interlocução oral, o aluno surdo fica excluído do processo educacional, visto que o seu processo educacional não proporciona as condições de ensino que atendam a sua diferença. Para Quadros (2006), modificar esse processo de imposição da língua oral e de políticas que a vêem como um modelo de sucesso exige muito além da introdução da língua de sinais nos espaços escolares. Para ela é necessário “[...] des-estruturação, formação de profissionais, criação de novos espaços de trabalho e, em especial, inversão da lógica das relações”, isto é, criar novas estratégias que viabilizem assegurar que todos os alunos diferentes, possam usufruir das mesmas oportunidades que os demais alunos.

Frente aos dados, podemos perceber que, no primeiro momento, a avaliação do professor em relação ao aluno surdo não procedeu de maneira diferente do ouvinte para avaliá-lo, o que deixa claro que a escola não reconhece as diferenças sociais e continua voltada a atender um público homogêneo:

dominou a base alfabética com um pouco de dificuldades na escrita. Na leitura apresenta muita dificuldade[...] (S7).

Tartucci (2004) também constatou que, em virtude do aluno não ouvir e da metodologia utilizada pelo professor ser a mesma para surdos e ouvintes, o aluno surdo não consegue alcançar os mesmos resultados que o ouvinte.

Nas fichas, a matemática também é citada como uma “dificuldade” do aluno, por depender de instruções orais. Na ficha descritiva do aluno da 4ª série, o professor relata: “sua maior dificuldade está na matemática :

[...] sua deficiência auditiva não permite que ele entenda por completo as explicações dos exercícios [...] (S4).

Essas “dificuldades” foram observadas por Pedroso (2006) quando analisou a maneira de os professores exporem os conteúdos curriculares, e empregarem as estratégias de ensino e

de avaliação para o aluno surdo em sala de aula comum. Ela constatou que o conteúdo curricular foi transmitido pelo professor no português escrito e sua explicação foi na modalidade oral. Além disso, o aluno surdo copiou o texto, mas sem poder compreendê-lo. Sua correção também foi realizada oralmente e sem uso de recursos visuais.

A esse respeito, Pereira (2004) esclarece que a comunicação oral não permite que a criança surda compreenda o verdadeiro significado do que seja transmitido pelo professor, pois seu conteúdo fragmenta-se e conseqüentemente distorce o sentido da palavra.

Diante dessas “dificuldades” com a interlocução oral, é preciso que a escola mude sua maneira de tratar o aluno surdo, para que ele tenha acesso aos conteúdos curriculares e seja inserido na construção do conhecimento tanto quanto o ouvinte. Nessa mudança, é importante que o professor trabalhe as duas línguas, ou seja, a língua de sinais e o português.

A esse respeito, dados significativos foram observados na pesquisa de Pedrosa (2006) que, com a intervenção do professor fluente em Libras mediando a interlocução entre surdo, colegas e professores, foi possível a esse aluno se apropriar de informações e experiências. A pesquisadora pôde descrever a difícil jornada do surdo e o seu sofrimento quanto às estratégias empregadas no cotidiano escolar, mediante às quais não eram atendidas suas especificidades.

A aprendizagem deve acontecer em contato, na inter-relação. Esta é dialógica e acontece não só face a face, mas principalmente no estar junto, conviver. Na inter-relação é construído o significado. Precisa do diálogo em uma língua compartilhada. A escola deve compartilhar a mesma língua do aluno surdo para haver aprendizagem.

Os surdos ficam comprometidos na sua aprendizagem justamente porque na escola a transmissão dos conteúdos é realizada na modalidade oral, e em conseqüência, acaba por reduzir as informações necessárias ao seu desenvolvimento. Portanto, é de suma importância que a escola abra as portas e introduza as mudanças que venham atender ao aluno surdo.

No Brasil, contudo, a educação do surdo, em qualquer modalidade de ensino, não pode se limitar à língua de sinais. O surdo precisa também da Língua Portuguesa escrita para obter informações sobre a sociedade em que vive e a aprendizagem de libras vai oferecer a base para a Língua Portuguesa. O português deve, contudo, ser aprendido como segunda língua (BRASIL, 2005).

Em síntese, todas as dificuldades narradas permanecem porque a escola é organizada e planejada para os ouvintes e não para as outras culturas. Se a escola não buscar o caminho bilíngüe e multicultural, essas dificuldades não poderão ser superadas. (CRUZ E DIAS, 2006).

Numa outra ficha (S4), quando o professor é indagado a respeito do raciocínio matemático do aluno na 2ª série, a resposta é simplesmente “normal”, o que demonstra uma certa banalização quanto às especificidades educacionais dos alunos surdos e nenhuma possível reorganização da escola para atender às suas especificidades das diferenças. Podemos constatar esse tipo de resposta nas anotações das fichas, como a seguir:

[...] ótimo aluno, apenas com relativa dificuldade na leitura e ditado [...]  
(S13).

[...] a aluna lê e escreve bem, produz textos e histórias, interpreta com clareza [...] (S5).

Esses depoimentos indicam o despreparo do professor em relação à surdez, porque parecem supor que o espaço escolar ouvinte apresenta condição para a aprendizagem do surdo e, de acordo com Perlin, (1998), Nicolluci, (2006) e Pedroso, (2006), esse aluno não aprende da mesma forma que o ouvinte.

Atualmente estudos são desenvolvidos com o objetivo de elucidar para os ouvintes o caminho a seguir para que a educação dos surdos possa ser atendida. Também documentos reconhecem o surdo e propõem estratégias que viabilizem sua educação, como apontado no Decreto 5626/05.

Nas fichas também observamos aspectos de um possível preconceito embutido (SASSAKI, 2003) a que estão sujeitos os alunos surdos nas escolas. Um exemplo é a consideração:

[...] aluno com deficiência auditiva, mas mesmo assim, consegue atingir os objetivos. Apresenta pequena dificuldade em ditado (S13).

A fala citada denota que o fato de a criança ser surda e não escutar, não atrapalha seu desenvolvimento em relação aos conteúdos, podendo “aprender” da mesma forma que o ouvinte. É como se o surdo “escutasse” a aula, assim como o ouvinte (PEDROSO, 2006).

Em síntese, todas as dificuldades mostradas permanecem porque a escola é organizada e planejada para os ouvintes e não para as outras culturas “não ouvintes”. Nesse modelo de escola, voltada a atender um público hegemônico, em cuja realidade o projeto educacional foi construído, o aluno surdo continuará excluído. “É preciso reconhecer o que representam as línguas para os próprios surdos” (QUADROS,2006).

No Quadro 1, observamos o boletim escolar de um aluno surdo durante o ano letivo de 1995.

**Quadro 1: Exemplo de desempenho escolar de um dos filhos surdos (S13).**

ANO		CURSO/HABILITAÇÃO					CURSA A SÉRIE PELA				VEZ							
1995		CLASSE(S)	T	G	S	t	N.º Ch.	2.º Grau	COMPONENTE				T	G	S	t	N.º Ch.	
			3	1	5	C	11	DEPENDÊNCIA										
		COMPONENTE CURRICULAR	Português		Matemática		Ciências		Geografia		História		Edu. Art.		Edu. Fis.		2.º GRAU	
		ASSIDUIDADE	FALTAS BIMESTRAIS		Aus. Comp.		Total Faltas		Aulas Dadas		% Inf. a 75%						ESTAGIO SUPERV.	
			1.º	2.º	3.º	4.º											TOTAL DE HORAS	
			2	1	2	1	-	2	1									
			18	16	5	5	9	3	1									
			39	44	32	25	24	10	33									
			61	62	39	31	33	16	39									
			243	202	152	123	126	79	122									
			AVALIAÇÃO		BIMESTRES		M. FINAL (5.º)		1.º CONSELHO		RECUPERAÇÃO		2.º CONSELHO		C. FINAL			
			1.º	2.º	3.º	4.º												
			D	D	D	C	D	E	A									
			D	C	D	D	D	B	A									
			E	D	E	D	D	D	A									
			E	E	E	D	D	E	E									
			E	E	E	D	D	E	E									
		RESULTADO FINAL (CÓDIGO)	R		O ALUNO ESTÁ APTO A CURSAR A		5		SÉRIE DO		1.º		GRAU					
		Observações																
		SECRETÁRIO																
		DIRETOR DE ESCOLA																

Pelo quadro observa-se que o rendimento desse aluno surdo foi inferior à média na maior parte das disciplinas, isto é, recebeu os conceitos “D” e “E” em Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Artística. No segundo bimestre obteve “B” em Educação Artística. O seu melhor desempenho foi em Educação Física, obtendo conceito “A” nos três primeiros bimestres, mas ficando o conceito “E”, no quarto bimestre e na média final. Em relação à educação física parece que o estigma do aluno foi ampliado, contaminando as outras disciplinas. O descrédito ao aluno surdo parece que vai correndo a avaliação dos demais professores, inclusive naquelas disciplinas em que, aparentemente, o aluno mantinha um bom desempenho, como a Educação Física. O aluno ficou retido, não prosseguindo aos estudos.

A respeito desse fracasso escolar do aluno surdo na escola de ouvintes, Lacerda (2000) e Tartucci (2004) acreditam que essas condições são provenientes de um sistema inadequado de ensino e da falta de uma língua que proporcione acesso ao currículo.

A escola deve propiciar um ambiente que seja bilingüe e bicultural para atender ao aluno surdo na sua especificidade, como apontado por Pedroso (2006), o surdo na sala de aula não compreendia o que os ouvintes falavam e estes não conseguiam entender as expressões usadas pelo surdo.

Na visão da autora, não há comunicação por nenhuma das partes envolvidas no processo educacional, o que levaria o surdo ao fracasso escolar. As dificuldades na aquisição dos conteúdos se deve à falta de uma língua compartilhada por parte dos professores, visto que, os processos de ensino implementados por este profissional, empregam apenas a comunicação oral.

A partir de 1997, com a instituição da Progressão Continuada, que propõe no seu art.1º a duração de 08 anos no ensino fundamental, a repetência e o abandono dos alunos surdos ou dos portadores de necessidades educacionais especiais passam a ser considerados sob um novo olhar da educação. Esses alunos são aprovados, apesar de as avaliações e os conteúdos curriculares continuarem apresentando pouco significado para seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse caso, pode-se concluir que o aluno continua sem acesso aos conteúdos curriculares, sendo, de fato, impossibilitado de prosseguir na escola, como recomendado pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), quando sugere que a educação atual deve atender todos os alunos, independente de suas diferenças, e, dessa forma, caminhar no sentido da educação inclusiva.

Para que essas mudanças se realizem, é necessário dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar, enfim, uma união de todos os segmentos escolares, ou seja, funcionários, professores etc, a comunidade e os órgãos públicos (BRASIL, 2001). Sair de uma perspectiva hegemônica, de um único modelo de aluno, e dar espaço para que as outras culturas também participem sem que uma prevaleça sobre a outra e juntas possam dar significados às relações entre as diferenças e transformá-las (AZIBEIRO, 2003).

A seguir, serão analisadas as fichas individuais dos alunos surdos coletadas no ensino especial da APAE do município (Ver Anexo C).

Nessas fichas observamos no relatório de uma fonoaudióloga quando avalia o comportamento de um dos alunos surdos, a consideração: “diante de uma dificuldade, sua atitude é fechar-se”, denotando que o profissional deixa de compreender essa atitude como sendo decorrente da surdez. Tartucci (2006) acredita que essa é uma forma do surdo chamar a atenção do professor, uma vez que ele não escuta e assim, não consegue entender e participar como os ouvintes da aula.

É notado com freqüência nas fichas dos surdos, que o importante é fazer com que o surdo ouça e fale, como vem sendo tratado dentro do oralismo. Essa postura, do ponto de vista sócio-antropológico, indica não aceitação das diferenças e reforça o modelo oralista, como aparece nas anotações de algumas fichas:

Imita movimento labial muito bem [...], tem muita dificuldade em realizar leitura orofacial, mas está em treino” [...] (S2).

[...] enfoque foi na linguagem escrita: estruturação de frases e textos, compreensão de sentidos duplos, uso de artigos, pronomes, conjunções... compreensão de frases e textos na linguagem oral, pragmática, sintaxe e semântica [...] (S8).

[...] tem muita dificuldade” [...] seu “treinamento auditivo, tem presença e ausência, as vezes reconhece o som [...] (S9).

[...] Ela é atendida uma vez na semana para “desenvolver a comunicação oral” [...] (S4).

As diferenças podem provocar no outro reações normalmente negativas e “dessa maneira, é no contexto social que se manifestam as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “diferente” ou “indesejado” (OMOTE, 1990 p.74). Na condição daquilo que o outro é, ou seja, diferente, (SILVA, 2004), aparecem significações que acabam por condená-lo ao descrédito, sofrendo diversas formas de preconceito e sentimentos de rejeição.

Aquele que é diferente tende a provocar no outro esse sentimento pelo fato de que o desconhecido ameaça e assusta (MOURA, 2000) e que segundo Goffman (1998), o diferente carrega um estigma e que assim, [...] não seja completamente humano [...] (p.15). É como se fosse uma forma de defesa pela qual o “normal” precisa proteger-se.

A partir dessa ideologia, a escola procura atender aos desejos da maioria, fazendo com que o surdo se aproxime ou se torne um ouvinte (MOURA, 2004).

Outro dado observado nos relatos da classe especial, é com relação ao comportamento dos surdos, como nas fichas de S4, S1 e S9:

Chora quando vem pra terapia, não realiza o que é proposto. Recusa que a terapêuta a toque (S4)

[...] diante de uma dificuldade, sua primeira atitude é fechar-se. [...] (S1)

[...] o rendimento foi regular pois é muito inquieto (S9).

Diante desse quadro, Fierro (1993) discute que esse tipo de educação, separada da escola comum, passa a utilizar-se de técnicas e procedimentos diferentes com o objetivo de proporcionar condições para que o deficiente se desenvolva nas mesmas condições que o normal. Porém, da forma como está estruturada, o seu currículo se distanciou muito da escola comum deixando de cumprir a função educativa e se transformando apenas em uma instituição assistencialista. Mesmo adotando maneiras diferentes de trabalhar com a “deficiência” da criança, as informações, segundo Meyer (1990) não são suficientes para que o professor trabalhe com as especificidades dos alunos. Nesses casos, o programa fornecido pela instituição não é adequado para atender o aluno.

Os estudos de Meyer (1990), envolvendo professores e demais profissionais que atuam na área da Educação Especial, indicam que inicialmente a instituição deve realizar uma triagem sobre a especificidade de cada aluno para depois procurar relacionar diferentes estratégias que venham atender melhor em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o professor deverá proporcionar um espaço que favoreça a [...] “construção do conhecimento” [...] onde cada aluno possa se tornar ator nas atividades propostas. Assim, o professor deixa de [...] “reproduzir comportamentos mecânicos” [...] (p.32) que pouco contribuem para o desenvolvimento da criança.

Também encontramos, nas fichas, as preferências em usar os sinais como forma de comunicação:

[...] comunica-se através de gestos indicativos, balbucia, faz caretas [...] (S4).

[...] mas na fala se mostra desinteressado, porque no seu lar é mais fácil fazer gestos (S9).

Diante desse quadro, Perlin (1998) aponta que a língua oral não é natural dos surdos. Os surdos são seres visuais e, portanto, sua maneira de se comunicar e aprender é diferente do ouvinte.

Nas instituições pesquisadas não foi mencionado qualquer trabalho com a língua de sinais para a comunicação do surdo, embora a fonoaudióloga tenha frequentado o Curso Básico-Nível 1 desta língua. Segundo as informações, a fonoaudióloga não conseguiu viabilizar a interlocução em língua de sinais pela ausência de uma sala exclusiva para surdos.

## 2: Segunda etapa do estudo: a família do surdo.

A tabela 9 mostra a caracterização das mães de alunos surdos e de uma tia quanto à idade, profissão, estado cívil e número de filhos.

**Tabela 9 – Características dos familiares de crianças surdas do município.**

<b>FAMILIARES</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Número de filhos</b>
<b>M1</b>	<b>46 a.</b>	<b>Autônoma</b>	<b>Casada</b>	<b>02</b>
<b>M2</b>	<b>50 a.</b>	<b>Do lar</b>	<b>Separada</b>	<b>04</b>
<b>M3</b>	<b>50 a.</b>	<b>Rural</b>	<b>Casada</b>	<b>08</b>
<b>M4</b>	<b>48 a.</b>	<b>Do lar</b>	<b>Casada</b>	<b>05</b>
<b>T5</b>	<b>41 a.</b>	<b>Ceramista</b>	<b>Casada</b>	<b>04</b>
<b>M6</b>	<b>55 a.</b>	<b>Do lar</b>	<b>Separada</b>	<b>02</b>
<b>M7</b>	<b>51 a.</b>	<b>Classif.eucalipto</b>	<b>Separada</b>	<b>02</b>
<b>M8</b>	<b>51 a.</b>	<b>Escriturária</b>	<b>Viúva</b>	<b>02</b>
<b>M9</b>	<b>56 a.</b>	<b>Do lar</b>	<b>Casada</b>	<b>12</b>
<b>M10</b>	<b>39 a.</b>	<b>Ceramista</b>	<b>Separada</b>	<b>05</b>
<b>M11</b>	<b>48 a.</b>	<b>Lavradora</b>	<b>Casada</b>	<b>09</b>
<b>M12</b>	<b>31 a.</b>	<b>Do lar</b>	<b>Casada</b>	<b>04</b>
<b>M13</b>	<b>53 a.</b>	<b>Do lar</b>	<b>Casada</b>	<b>02</b>

Pela tabela observa-se que as mães encontram-se na faixa etária que varia de 31 a 56 anos de idade, sete delas trabalham e participam do orçamento familiar; quatro são separadas, oito são casadas e uma viúva. No geral, as famílias tinham entre dois e 12 filhos. A maioria delas tinha dois filhos. Nas famílias observamos cinco delas com dois filhos; três delas com quatro filhos; uma com cinco filhos; outra com oito filhos; outra com nove filhos e finalmente uma que apresentou o maior número de filhos, totalizando 12.

Pelos relatos, sete mães apresentam profissões variadas e seis delas só cuidam dos afazeres domésticos. Quanto à renda familiar e grau de escolarização, não foi observado porque independente disso, a família tem condições de avaliar o trabalho da escola no momento em que ela cumpre seu compromisso com a formação do aluno.

## 2.1: Relato dos familiares de surdos.

A seguir serão apresentados as respostas das entrevistas subdivididas nos seguintes temas: ingresso e permanência do surdo na escola, aprendizagem do surdo na escola na visão dos familiares, expectativas dos familiares sobre a escola, sentimentos do surdo na escola de acordo com os familiares, interações do surdo no núcleo familiar e na escola e saída do surdo da escola.

### Ingresso e permanência do surdo na escola

#### Quadro 2: Em quais escolas seu (a) filho (a) estudou?

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
<b>M1</b>	É.. <b>H. K.</b> (nome da escola) <b>O. B.</b> (nome da escola) é..., como é que chama a outra?... Ai meu Deus, esqueci... <b>APAE</b> de T.(nome do município).
<b>M2</b>	Ele estudou na <b>APAE</b> e na escolinha especial lá do C. (nome da escola) pra deficiente auditivo.
<b>M3</b>	Na <b>APAE</b> , dos dois aos dezesseis anos e na escola comum.
<b>M4</b>	Na <b>escola A. G.</b> (nome da escola) e na <b>escola A. D.</b> (nome da escola).
<b>T5</b>	É em <b>S. P. dos M.</b> (nome da escola) e em T. (nome do município) na <b>APAE</b> .
<b>M6</b>	<b>A. D.</b> (nome da escola) e <b>P. D.</b> (nome da escola).
<b>M7</b>	<b>Ela estudou na 1ª fase da vida dela na APAE</b> em T. (nome do município). Ela tinha entre dois anos até uns 4 anos. Depois ela estudou na <b>APAE de P.</b> (nome do município) durante um ano. Aí a professora achou que ela tinha condições especiais para estar freqüentando <b>uma escola normal</b> , ela veio para o <b>A.D.</b> (nome da escola). Isso ela já tinha 11 anos de idade. Dos 11 até os 18 anos. Dos 18 até os 21 ou 22 anos na <b>E. de C.</b> (nome da escola). Ela fez o 1º grau completo e o 2º grau ela fez num período de meio ano, um ano cada meio ano. Meio ano em Contabilidade e meio ano em Turismo.
<b>M8</b>	<b>Ele estudou no A. D.</b> , (nome da escola) ele tinha 06 anos de idade, foi o pré. Aí depois, eu mudei pra cá, <b>ele veio pro P. D.</b> (nome da escola) e <b>freqüentou só um mês, porque a professora não aceitou</b> . Depois de lá, eu levei ele pra <b>S. C. das P.</b> , (nome do município) na escola de lá. Ele freqüentou também <b>uma fonoaudióloga em R. P.</b> (nome do município). Era tipo assim, <b>clínica só pra deficiente auditivo</b> . Depois eu voltei com ele, ele freqüentou uns <b>08 meses na APAE de T.</b> (nome do município) e <b>não deu certo</b> . Foi onde <b>abriu a classe de D.A. na escola de C.</b> (nome da escola) e <b>lá ficou uns 08 anos</b> .
<b>M9</b>	<b>Na APAE desde os seis meses. Hoje com dezoito anos continua na APAE.</b>
<b>M10</b>	<b>C. M.</b> (nome da escola).
<b>M11</b>	Ele estudou na <b>APAE e na Classe Especial</b> na escola de C. (nome da escola) que na época só tinha essas duas.
<b>M12</b>	<b>Na APAE.</b>

Podemos observar pelos relatos das mães entrevistadas que o número de surdos que freqüentou o ensino especial/APAE é superior aos alunos surdos que freqüentaram o ensino comum.

Os dados de M8 retratam que, no momento em que a mãe tenta inserir a criança surda na escola comum, a professora se recusa a trabalhar com o aluno, demonstrando preconceito e/ou desinformação:

[...] freqüentou só um mês, porque a professora não aceitou [...].

Diante disso, podemos dizer que, nesse caso, a escola selecionou e homogeneizou seu alunado, permanecendo rígida e inflexível em aceitar outros grupos sociais, além daquele por ela idealizado, tal como discutido por (PEDROSO, 2006).

Dentro das propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o currículo deve sofrer adaptações para que cada aluno, dentro de suas necessidades específicas, como neste caso a surdez, possa se favorecer no processo de ensino-aprendizagem. O conteúdo curricular, então, deve ser ministrado em língua de sinais e por materiais visuais que possam favorecer o acesso ao surdo, garantindo a sua compreensão (BRASIL, 1999).

Além dessas adaptações curriculares, é necessário que o contexto escolar possa se reorganizar e questionar as relações binárias de poder do ouvinte sobre o surdo (DIAS, 2006), acreditando que uma escola bilingüe e bicultural, que contemple as diferenças, poderá superar a dominação construída pelos ouvintes (PEDROSO, 2006), incluindo o estereótipo do surdo como alunos incapazes e fracassados, marginalizados pelo discurso colonizador do ouvinte (PERLIN, 1998).

Nessa perspectiva, Dias (2006) defende a escola pólo<sup>4</sup> como sendo um caminho adequado. Nessa escola poderiam ser implementadas as mudanças educacionais necessárias para oferecer uma educação de qualidade aos surdos, onde os mesmos poderão encontrar melhores condições para o seu desenvolvimento. Aqui, é importante considerar que essas mudanças deveriam ocorrer no currículo e na estrutura educacional, por meio de ações a serem propostas pela Secretaria de Educação, Diretoria de Ensino, bem como ações que contemplem uma formação adequada aos professores.

Essas mudanças, contudo, só poderão ser adequadas quando a cultura surda estiver presente no currículo escolar (PERLIN, 2000).

---

<sup>4</sup> Escola Pólo: atende a uma especificidade (como nesse caso a surdez) e tem como objetivo ensinar aos surdos a Língua Portuguesa na modalidade escrita e também como segunda língua ( CLÁUDIO et all, 2006).

Ainda no tema, o Quadro 3 apresenta o período de entrada e saída do aluno surdo no ensino comum e especial.

**Quadro 3: De que período a período?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
<b>M1</b>	<b>Ele ficou onze anos</b> , não, <b>dos três anos aos onze anos, ele ficou lá no H. K.</b> (nome da escola) <b>Depois ele ficou um ano no O. B...</b> (nome da escola) <b>quer dizer, de doze anos até dezesseis ele ficou lá em C.</b> (nome do município) como é que chama? Esqueci o nome da escola, meu Deus, deixa eu ver se acho aqui... O. B. (nome da escola), H. K... (nome da escola) ah, é., ah..., S. (nome da escola), ele ficou até dezesseis no ah... S. (nome da escola). Aí foi pra T. (nome do município), ficou em T. (nome do município), acho que estudou pouco tempo em T. (nome do município) não sei, não lembro se <b>dois anos</b> , é, ele saiu pra trabalhar. Não queria mais ir pra escola porque ia trabalhar.
<b>M2</b>	É, <b>dos cinco anos aos catorze.</b>
<b>M3</b>	Não, não entrou, <b>entrou com oito anos.</b> Assim..., fazer o pré. Depois entrou pra fazer a primeira, as outras séries e reprovou um ano.
<b>M4</b>	<b>Até os 10.</b> É de <b>1ª a 4ª A. G.</b> (nome da escola) <b>e 5ª a 8ª no A. D.</b> (nome da escola) <b>e está no 1º colegial no P. D.</b> (nome da escola).
<b>T5</b>	<b>Da primeira a quarta série. Saiu com quinze anos.</b>
<b>M6</b>	Manhã. <b>No A. D.</b> (nome da escola) até os 14 anos, depois foi para o <b>P. D.</b> (nome da escola).
<b>M7</b>	Dos 11 até os 18 anos. Dos 18 até os 21 ou 22 anos na escola de <b>C.</b> (nome da escola). Ela fez o 1º grau completo e o 2º grau ela fez num período de meio ano, um ano cada meio ano. Meio ano em Contabilidade e meio ano em Turismo.
<b>M8</b>	<b>Dos 06 anos até os 23 anos frequentou sala especial de D.A.</b>
<b>M9</b>	<b>Ela não conseguiria acompanhar os outros alunos por causa da audição.</b>
<b>M10</b>	<b>Sete anos, até os dezesseis anos.</b>
<b>M11</b>	<b>De 1988 até 2002.</b>
<b>M12</b>	<b>Foi de 2000 até 2006.</b>

Observa-se, pelos dados, que o período de frequência dos surdos no ensino especial é maior, com uma permanência que variou entre seis e 14 anos. Juntamente com a longa jornada, esse tipo de ensino apresenta defasagem quanto à idade/série com relação às crianças ouvintes do ensino comum (BUENO, 2001; PEDROSO, 2001) inserindo-se mais na condição de assistencialista, do que propriamente escolar (FIERRO, 1993).

Ele ficou onze anos (M1).

dos cinco anos aos catorze (M2).

[...] entrou com oito anos. Assim..., fazer o pré (M3).

Da primeira a quarta série. Saiu com quinze anos (T5).

Dos 11 até os 18 anos. Dos 18 até os 21 ou 22 anos (M7).

Dos 06 anos até os 23 anos (M8).

Sete anos, até os dezesseis anos (M10).

De 1988 até 2002 (M11).

Observa-se que a permanência de muitos desses alunos na escola foi maior que o previsto, e que o ideal seria como preconiza a Deliberação CEE nº 09/97, publicada no D.O. de 05/08/97, que institui, no Sistema de Ensino de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos.

Verificando que o aluno surdo permaneceu muito tempo na escola, é importante observar, com as mães, se a escola utilizou-se de diferentes estratégias que favorecessem a aprendizagem de seu filho. Daí, a questão seguinte vem considerar um novo tema.

### **Aprendizagem do surdo na escola na visão dos familiares**

#### **Quadro 4: Que recursos a escola usava para a aprendizagem de seu(a) filho(a)?**

<b>FAMILIARES</b>	<b>RESPOSTAS DAS PERGUNTAS</b>
<b>M1</b>	Então, tinha, ele <b>aprendeu bastante coisa boa</b> , mas <b>só que ele tinha dificuldade pra pegar, porque têm certas coisas que ele não conseguia pegar</b> , mas... agora teve coisas boas que ele aprendeu lá .
<b>M2</b>	<b>Ah, eles usavam materiais pra aprendizagem e ele tinha um acompanhamento da fono, que era a L. (nome da fonoaudióloga). Ah, eram palitos de fósforo, milho, feijão, eles recortavam revista, muitas revista, eles recortavam jornais.</b>
<b>M3</b>	<b>Nenhum e só colocava na primeira carteira, só.</b>
<b>M4</b>	<b>Nenhum Normal.</b>
<b>T5</b>	<b>Recurso nenhum, ela dava aula como dava aula, hum... para as outras crianças, normal e todos iguais.</b>
<b>M6</b>	<b>Normal. Nenhum.</b>
<b>M7</b>	Ah, na época que ela estudou no A. D. (Nome da escola), <b>não tinha recurso nenhum para a deficiência dela, a não ser a boa vontade e a colaboração de todos os professores e funcionários que freqüentavam ali.</b> No ensino médio, também <b>a boa dedicação dos professores.</b> Sabendo que ela era uma criança com <b>problema auditivo</b> , então <b>eles facilitava as provas escritas</b> em vez dela copiar na lousa. Eles davam as provas escritas pra ela pra que ela não precisasse estar copiando <b>ou uma prova ditada, ela não precisaria ta perdendo o tempo dela em ouvir pra depois escrever.</b> Essas provas já vinha escrita, então, foi a facilidade.
<b>M8</b>	No começo eles usavam os fones... os fones no ouvido pra poder trabalhar melhor, porque com o acústico fica melhor a entonação da voz. Soa melhor pra ele, ele tá entendendo. Depois ele foi trabalhando assim, normal, alfabetizado com cadernos, figuras. É muitas figuras, como se fosse sempre o pré, até ele reclamava porque não saía daquilo. Parecia sempre que era o pré.
<b>M9</b>	É, <b>como ela não consegue ler</b> , não ouve as palavras, <b>então eles ensinam a fazer fuxico, fazer tapete, muitos trabalhinhos de mão</b> eles conseguem fazer, sabe? Restauração de brinquedos... muitas essas coisas a A. (nome do filho surdo) consegue fazer.

<b>M10</b>	<b>Não, não, não usava nada diferente. Normal igual os outros mesmo. Mesma coisa</b>
<b>M11</b>	<b>Usava figura, desenho e escrevia embaixo o nome da figura.</b>
<b>M12</b>	Bom, <b>tem a professora, tem a psicóloga, tem a enfermeira, o professor de Educação Física, tem.</b>

Pelos dados, observa-se que sete familiares indicaram que a escola não procedeu a modificações pela surdez de seus filhos sendo este, tratado da mesma maneira que o ouvinte.

Quatro familiares indicaram o uso de figuras e legendas, estratégias visuais adequadas às condições do surdo que é identificado como um ser visual, como apontado nos relatos:

A, eles usavam materiais [...] (M2);

Usava figura, desenho e escrevia embaixo o nome da figura [...] (M11).

Depois ele foi trabalhando assim, normal, alfabetizado com cadernos, figuras. É muitas figuras, [...] (M8).

Usava figura, desenho e escrevia embaixo o nome da figura. (M11)

O surdo é um ser visual, que precisa dos sinais para interagir, enquanto o ouvinte é um ser oral e auditivo que necessita da fala para entender o que lhe é transmitido (PERLIN, 1998). A maneira de o surdo interagir com o mundo é diferente da maneira com que o ouvinte interage; portanto, uma condição escolar apropriada para ouvintes deve ser diferente, pelo menos em relação à língua de instrução e à cultura, de uma condição escolar para surdos.

A mãe (M7) relata sobre a “boa vontade dos professores e funcionários”, dando ênfase a esse tipo de interação e não ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem adequados.

[...] não tinha recurso nenhum para a deficiência dela, a não ser a boa vontade e a colaboração de todos os professores e funcionários que freqüentavam ali [...] (M7).

Para essa mãe parece que a função do professor é apresentar boa vontade com o aluno surdo e não criar contextos de ensino-aprendizagem. Para essa mesma mãe, a estratégia de ensino considerada adequada ao seu filho surdo fica por conta de entregar a prova escrita para

que o aluno não precise copiar da lousa e “perder tempo em ouvir”. O que parece digno de nota para a mãe ainda é muito pouco como adequação da escola à surdez.

[...] eles facilitavam as provas escritas em vez dela copiar na lousa eles davam as provas escritas pra que ela não precisasse estar copiando ou uma prova ditada, ela não precisaria estar perdendo o tempo dela em ouvir pra depois escrever[...] (M7).

Aqui é importante notar que a mãe fala em “perder tempo em ouvir” e não em “não poder ouvir”, como é o caso do surdo. Essa resposta transparece a comparação de seu filho com os ouvintes, entendem-se ouvintes como modelos ideais. Nota que “[...] o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte [...]” (SKLIAR, 1998, p.15).

As mães (M2, M8 e M12) chamam atenção sobre a importância do trabalho de outros profissionais junto aos seus filhos surdos quando apontaram a presença de psicóloga, fonoaudióloga e enfermeira, que geralmente atuam na área da saúde e que estão presentes nos Centros de Educação Especial.

[...] ele tinha um acompanhamento da fono, que era a L. (nome da fonoaudióloga) [...]. (M2).

[...] eles usavam os fones... os fones no ouvido pra poder trabalhar melhor, [...] (M8).

[...] tem a professora, tem a psicóloga, tem a enfermeira, o professor de Educação Física, tem. (M12).

Como são mães de surdos que só freqüentaram a classe especial ou APAE, notar a presença desses profissionais, além daqueles da educação, pode demonstrar uma compreensão da escola mais voltada ao atendimento na área da saúde do que na educacional, ou seja, como instituição clínica - reabilitacional.

Aqui é importante perceber como os familiares refletem a concepção da surdez veiculada pela escola. Uma concepção clínica da escola leva os familiares a apresentarem essa mesma concepção. As trocas entre escola e família são dignas de nota.

Por sua vez, na resposta da mãe M9 revela o descrédito à filha surda e ao que a escola pode ensiná-la. Sua filha freqüentou apenas a APAE e aprendeu a fazer artesanato:

[...] como ela não consegue ler, não ouve as palavras, então eles ensinam a fazer fuxico, fazer tapete, muitos trabalhinhos de mão, [...].

Pelas respostas a essa questão, observa-se que na seleção de recursos usados pela escola prevalece o modelo ouvinte. Essa forma em que a escola atende ao aluno surdo deixa claro a hegemonia da cultura dominante na “constituição do surdo” (SKLIAR, 1998), isto é, na constituição de uma identidade deteriorada (PERLIN,1998 e GOFFMAN, 1988).

Pode-se observar que, apesar de a escola não ter procedido a modificações para atender o aluno na sua especificidade, prevalecendo a cultura do ouvinte como único modelo a ser seguido, é importante observar, pelos relatos dos familiares, que eles perceberam a escola como proporcionando algum benefício aos seus filhos.

Dentro desse mesmo tema, ou seja, a aprendizagem do surdo, aqui será considerado a visão dos familiares sobre ela no ensino comum ou especial.

**Quadro 5: O que você se lembra que o seu (a) filho (a) aprendeu na escola comum? E na sala especial/APAE?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
<b>M1</b>	<b>É... ele aprendeu muita coisa, a falar, que ele não sabia nada,</b> ele passou pra fono lá. Ele tinha fono, então coisas que ele não conseguia pedir pra mim, ele aprendeu a pedir. <b>Aí ele ficou menos revoltado, porque ele já sabia pedir o que que era água, assim, ele não sabia o que que era água, ele jogava as coisas, ficava bravo,</b> mas lá no Helen Keller foi a escola que ele mais aprendeu, agora no ah... Suliman, <b>ele ficou lá, mas a Diretora era muito sistemática, eles não podiam conversar na hora do recreio, tudo, ele ficou muito... deprimiu, né, ele não, não aprendeu nada lá, eu achei que lá ele não aprendeu nada..</b> Depois lá na APAE não sei se, é, porque ele não, se não tava interessando pra ele porque via outras criança, <b>ele via, com as crian., aqueles tipo de criança com problema na cabeça e ele falava pra mim que ele não conseguia dormir de noite pensando naquelas crianças, então no outro dia ele não queria ir pra escola. Então ele não tava tendo interesse de aprender, ele queria ir para uma escola que tivesse gente melhor do que ele, não pior.</b>
<b>M2</b>	Ah, <b>ele aprendeu a assinar o nome dele, né,</b> e, que mais que eu falo? Ai, assim, eu não lembro.
<b>M3</b>	<b>A primeira carta que ela escreveu</b> é dizendo – “mamãe eu ti amo”.
<b>M4</b>	<b>A ler e a escrever.</b>
<b>T5</b>	<b>Ela aprendeu a ler super bem só não sabe é organizar as palavras, não dá sentido as palavras... e a tabuada também aprendeu bem.</b>
<b>M6</b>	Tudo normal. Igual a uma criança.
<b>M7</b>	<b>Aprendeu no sentido ler e escrever. É, era muito fácil fazer amizades.</b> Então, ela cresceu, cresceu, e o sonho dela era tá estudando, então, pra ela foi muito bom. Ela se sentiu assim, satisfeita e realizada, porque a vontade dela ainda era tá formada. Ela fala pra mim que gostaria de estar fazendo uma faculdade, que seria o sonho dela, fazer uma faculdade.
<b>M8</b>	<b>Aprendeu a escrever na sala especial. No prézinho, só brincar e desenhar.</b>
<b>M9</b>	A se dá bem, <b>fica bem na sociedade,</b> né, não ter vergonha, não correr, se entendeu, <b>não agride ninguém,</b> ela fica muito bem no meio, então isso é uma coisa muito boa que a APAE fez.

<b>M10</b>	<b>Desenhar. Mais desenho mesmo.</b>
<b>M11</b>	Eu lembro que ele aprendeu hora, <b>escreve o nome dele, o estudo dele pra ir até a 2ª série, a fazer continhas das quatro divisões. Ele faz.</b>
<b>M12</b>	<b>Ah, ele tá aprendendo o alfabeto, a contar, a falar, ele tá desenvolvendo bem lá.</b>

Pelos relatos de quatro familiares, observamos que os surdos “aprenderam a ler e a escrever”, isto é, houve alguma aprendizagem na escola, embora nada se possa dizer a respeito da qualidade da mesma.

A ler e a escrever (M4).

Ela aprendeu a ler super bem (T5).

Aprendeu no sentido ler e escrever (M7).

Aprendeu a escrever (M8).

Muitas vezes, na pesquisa, nos deparamos com esse tipo de relato, tanto dos professores quanto das mães, desejando que o surdo seja igual o ouvinte. Diante disso, Perlin (1998, p.56) coloca que “o surdo tem que ser um ouvinte” como se a surdez não fosse uma barreira para a forma de aprender do surdo.

Para a autora, o surdo precisa dispor de muitos esforços para que consiga um mínimo de compreensão da leitura e da escrita, o que não justifica agir dessa forma, visto que os recursos para a aprendizagem do surdo são diferentes dos recursos necessários para os ouvintes. A escola, dessa forma organizada estabelece as relações de poder, prevalecendo a dominação do mais forte.

Dentro desse cenário, Perlin (1998) coloca que o “ouvintismo” retrata essa posição de dominação e superioridade (do ouvinte) sobre o mais fraco (o surdo), como se ele precisasse muito aprender a ler e escrever para não ser um deficiente, como se isso fosse “norma para os seres humanos em falar e ouvir leva a olhar para o surdo e dizer que ele é um selvagem” (p.68).

Rocha (2002) expressa que o desejo da mãe é querer que o filho surdo aprenda a falar, revelando, no nosso entender, reproduzir e valorizar a cultura escolar do ouvinte. Diante da negação da surdez, a mãe compara que a aprendizagem do surdo foi semelhante aos outros filhos ouvintes.

Nos relatos de M1, a mãe aponta que depois que o filho esteve sob os cuidados da fonoaudióloga, ele aprendeu a falar:

ele aprendeu muita coisa, a falar, que ele não sabia nada, ele passou pra fono, ele tinha fono, então coisas que ele não conseguia pedir pra mim, ele, ele aprendeu a pedir [...].

Na fala da mãe, observamos a presença do modelo médico da surdez, prevalente na escola, reforçando reforçando a importância da escola atuar junto à família o surdo como “deficiente”, portanto, que necessita de tratamento. Nesse caso, a falta de informação da família sobre a condição do filho faz com que esta não o reconheça na sua diferença reproduzindo a concepção que o ouvinte e a escola tem do surdo (PERLIN, 1998). Aqui é importante lembrar que a escola, possivelmente nesse momento histórico, seja a instituição capaz de reverter o pensamento da família, favorecendo a mudança de sua visão sobre a surdez.

Outra observação é que M7 e M9 apontam a escola como um espaço apenas de socialização, como no momento em que relatam:

[...] era muito fácil fazer amizades [...] (M7).

[...] fica bem na sociedade, não ter vergonha, não correr, se entendeu, não agride ninguém, ela fica muito bem no meio [...] (M9).

A dificuldade do surdo em compreender o que lhe é transmitido se deve não propriamente à surdez, mas às circunstâncias escolares que não favorecem o seu desenvolvimento. Para a autora, o ambiente em que o surdo está inserido é fator determinante no seu desenvolvimento em relação à leitura (ALMEIDA, 2000).

Pensando na educação dos alunos surdos, cabe verificar nos relatos dos familiares, como o aluno surdo tem utilizado, no dia a dia, o que aprendeu na escola.

#### **Quadro 6: Ele tem utilizado o que aprendeu na escola ou na sala especial/APAE na sua opinião? O que, por exemplo?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	Ah! Tem muitas coisas que sim. Tem bastante coisa que ele aprendeu lá que tá, que serviu pra ele. <b>Ele não entendia nada agora ele, ele entendeu que ele tinha que estudar mais, que ele tinha que trabalhar,</b> que ter o sustento dele, que ele ía ter uma família. Por exemplo, tinha, tinha, <b>antigamente ele era mais revoltado e, depois, que começou freqüentar as aulas que, na escola especial, que ele começou a perceber que, que ele também pode fazer certas coisas que os outros faz. Ele é igual os outros, é mais difícil pra ele, mas ele entende e aprende, só ele querer.</b> Tem muita coisa que serviu sim, e seria pior se ele tivesse em casa, sem aprender nada. Ele ía ter muito, aí ele não ía saber nem... E hoje como é que ele ía ser? <b>Se ele hoje tem uma</b>

	<b>família, tem a filhinha dele, a mulher dele, ele é responsável, paga o aluguel dele.</b> Eu não ajudo ele não, ele ganha o dinheirinho dele, ele se mantém lá. De vez em quando, ele vem eu dou algum presente. Quando ele me pede, né. Igual ele falou que queria um DVD, que o dinheiro dele não tava dando, eu falei:- a mamãe vai dar de Natal pra você. Eu dei pra ele, mas ele, <b>ele sabe que ele é uma pessoa que tem que ter responsabilidade, e foi isso, ele aprendeu isso na escola, porque se ele tivesse em casa ele não ia saber, né.</b>
<b>M2</b>	<b>Não, não tem.</b>
<b>M3</b>	Sim, ela tem usado no dia a dia, <b>como ler o sinal de trânsito ou alguma coisa que ela quer comprar, alguma promoção, ou mesmo assistindo televisão.</b>
<b>M4</b>	Tem. <b>Conversar muito né, com as pessoas sem usar gestos, sem nada. Conversa normal.</b>
<b>T5</b>	Muito pouco. <b>Só escreve cartinhas, utiliza um pouco a letra mais só com cartinha pra amigos.</b>
<b>M6</b>	<b>As vezes. Se deixar empolga. Pega o papel, a caneta, faz conta, as vezes usa a calculadora, então, ele faz isso aí.</b>
<b>M7</b>	Ela aprendeu, no sentido assim, no <b>relacionamento com as pessoas, um bom relacionamento</b> , mais ela não tem prática, porque a cidade não oferece trabalho, ela gostaria de estar trabalhando, inclusive ela fez um curso de computação de um ano. Ela chegou a fazer e a receber o diploma, tudo, mas ela não tem como usar isso dentro da nossa cidade que infelizmente é uma cidade pequena, sem recurso e que <b>discrimina muito as pessoas nesse sentido, então, impossibilita ela de estar trabalhando, porque você sabe, que ela já tem essa deficiência, então, cria uma barreira muito grande.</b>
<b>M8</b>	Usa. Um pouquinho de cada. <b>O que ele aprendeu e gostou muito, foi da leitura. Então, ele vê jornal.</b> Ele gosta muito de vê jornal na parte de esporte. É o que ele se interessa muito e gostou disso. Como ele gosta de esporte, ele se interessa em ver. <b>Só que eu não sei se quando ele lê, ele tá entendendo tudo</b> , porque às vezes ele chama e me mostra. Mas é assim, ele pega o fio da meada e vai. <b>Se ele entendeu a palavra que tá escrita ali, o conteúdo vai...</b>
<b>M9</b>	Tem sim, na parte, né, é..., ai, <b>como que eu falo, na educação de aprender, da aprendizagem, nos tapetes, nos trabalhos manuais, tudo ela faz em casa</b> , só ter material pra ela e ela consegue.
<b>M10</b>	Tem. Tem usado sim, <b>que ela, ela lê muito, ela escreve muito, gosta de lê..</b>
<b>M11</b>	Usou. Portanto se ele não tivesse aprendido nada, ele não teria feito os documentos dele. Graças à Deus, ele tem tudo né. É... <b>ele se alistou, tem reservista, tem tudo, e ele usa também pra fazer as contas sobre as vendas, que ele vende ferro velho, assim, as reciclagem dele. Ele sabe fazer as conta certinho</b> e tudo graças a APAE.
<b>M12</b>	Tá, eli aqui, <b>aqui na minha casa, ele comunica bem. A gente conversa com ele normal. Como se fosse uma pessoa normal, e ele, entende o que a gente fala.</b>

Notamos que os familiares relatam o quanto é restrito ao surdo conseguir aprender o necessário para o seu desenvolvimento na vida dentro da escola de ouvinte. Três familiares expressam como o filho surdo tem utilizado o que aprendeu na escola, como nos relatos apresentados a seguir.

[...] ela tem usado no dia a dia, como ler o sinal de trânsito ou alguma coisa que ela quer comprar, alguma promoção, ou mesmo assistindo televisão (M3).

[...] só escreve cartinhas, utiliza um pouco a letra mais só com cartinha pra amigos (T5).

[...] se ele não tivesse aprendido nada, ele não teria feito os documentos dele. Graças a Deus, ele tem tudo, né. É... ele se alistou, tem reservista, tem tudo. E ele usa também pra fazer as contas sobre as vendas, que ele vende ferro velho [...] (M11).

A mãe de M8 disse que, com base no que aprendeu na escola, o seu filho lê jornais, mas, por outro lado, expressou dúvida em relação ao entendimento do filho quando realiza essa leitura.

[...] gostou muito, foi da leitura. Então, ele vê jornal [...]. Só que eu não sei se quando ele lê, ele tá entendendo tudo [...]. Se ele entendeu a palavra que tá escrita ali, o conteúdo vai [...] (M8).

Um dos filhos surdos das mães entrevistadas relata que constituiu uma família e a sua mãe acredita que ele só se casou porque a socialização na escola possibilitou contato com outras pessoas, a convivência escolar.

Tem muita coisa que serviu sim, e seria pior se ele tivesse em casa, sem aprender nada. Ele ía ter muito, aí ele não ía saber nem... E hoje como é que ele ía ser? Se ele hoje tem uma família, tem a filhinha dele, a mulher dele, ele é responsável, paga o aluguel dele (M1).

Então, para algumas mães a escola foi limitada, mas para outras, a escola mudou as possibilidades de vida do filho, apesar das impropriedades atuais da mesma, como por exemplo, permanecer estruturada para atender a um único modelo de aluno, não levando em consideração a diversidade existente (Candau, 2002).

Para Teske (1998), este padrão único de educação tem se mantido porque a elite ocidental quer “perpetuar” sua cultura impondo-a ao “surdo” e às “classes desfavorecidas” (p.146). Para essa elite, a sua cultura é considerada a melhor para a sociedade, e ela só pode impô-la porque ocupa uma posição hegemônica nas relações binárias construídas na sociedade.

Para Skliar (1998, p.20), nas relações binárias ouvinte/surdo, prevalecem a cultura do primeiro e o “termo secundário, nesta dependência hierarquica [...] não existe fora do primeiro, mas dentro dele”.

Nessa perspectiva de relações hegemônicas ouvinte-surdo, observamos, pelo relato de duas mães, a prevalência do poder ouvinte, a medida que esses familiares, como a escola, negam a cultura surda representada pelas especificidades lingüísticas dos surdos, isto é, negam a língua de sinais como primeira língua dessa comunidade quando demonstram satisfação pelo filho não se utilizar dos sinais como forma de comunicação e usar o português oral.

Conversar muito né, com as pessoas sem usar gestos, sem nada. Conversa normal. (M4).

Aqui, na minha casa, ele comunica bem. A gente conversa com ele normal. Como se fosse uma pessoa normal, e ele, entende o que a gente fala. (M12).

Apesar das mudanças nas políticas públicas em apontar caminhos que favoreçam uma educação voltada a atender as diferenças, são muitas as dificuldades e resistências encontradas no ambiente escolar para propiciar esse trabalho educacional para as diferenças (CANDAUI, 2002).

Dentro de um modelo de educação que atenda os diferentes grupos,

as práticas educativas concebidas nesta perspectiva se transformam em espaços de busca, construção, diálogo e confronto intercultural, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, experiência da pluralidade, aventura, organização cidadã (CANDAUI, 2002, p.8),

isto é, propostas de estratégias diferentes para o atendimento educacional à pluralidade cultural.

Podemos observar, pelos relatos de algumas mães, opiniões sobre a escola que deixam de caracterizar sua verdadeira função, ou seja, de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade. Essas mães expressam que o seu filho “aprendeu a ter responsabilidades” e a “fazer trabalhos manuais” no espaço educacional. Essas atividades, apesar de resultarem em ganhos pessoais para os surdos, ainda ficam muito aquém das possibilidades de oferecimento de uma educação de qualidade.

Uma outra mãe fala que o surdo, às vezes, se “empolga”, mas apenas reproduz, aparentemente sem significado, suas tarefas escolares.

[...] Se deixar, empolga. Pega o papel, a caneta, faz conta, às vezes usa a calculadora [...] (M6).

A mãe M2 relata que seu filho não utiliza nada do que aprendeu na escola.

Não, não tem (M2).

Nesses casos, as mães não percebem nenhum ganho pessoal para seu filho, denotando que a escola, da maneira em que está organizada, não proporcionou experiências significativas para o desenvolvimento do aluno surdo.

Esses dados apontam a necessidade de se promover mudanças na escola para cumprir o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) que propõem a “universalização do atendimento educacional com qualidade” (p.15), isto é, possibilitar que todos, independente de etnia, gênero, condições lingüísticas e sexuais, possam ter acesso a uma educação significativa.

Mas o que se observa, pelos relatos das mães entrevistadas, é que o espaço escolar não está garantindo a universalização do atendimento educacional com qualidade, ou seja, não está promovendo contextos inclusivos para os alunos surdos na classe regular de ensino. Para que os surdos possam fazer parte do movimento de inclusão, a escola deve tornar presente a primeira língua dessa comunidade ou, como propõe Dorziat (1998), considerar “a interação através da língua de sinais [...] e a relação conteúdo cultura surda” (p. 78). Além disso, atuar como uma instituição capaz de promover ambientes inclusivos no núcleo familiar.

A esse respeito, a legislação atual, principalmente a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05, sugerem mudanças na escola e na formação dos professores, principalmente quanto a presença do professor fluente em Libras, do intérprete Língua Portuguesa-Libras, do professor de português como segunda língua e do professor de Libras, prioritariamente o educador surdo.

Esses documentos reconhecem o surdo na sua diferença lingüística e cultural, mas, como consta na pesquisa de Pedroso (2006, p. 43), “na prática muito pouco tem sido realmente mudado em relação à escola e ao currículo”.

Para os alunos surdos, como dito anteriormente, é necessário que a escola reconheça a língua de sinais como sua primeira língua, como a língua de instrução que possibilita o acesso ao currículo e que por meio dela seja mediada a interlocução no espaço escolar, para que o surdo possa se constituir como cidadão atuante na sociedade. E essa reorganização será capaz de gerar mudanças na família.

Essa educação de qualidade supõe, também, um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência – com êxito – do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades.

Para que esse projeto pedagógico se viabilize, outros pontos importantes questionados nos parâmetros curriculares para possibilitar o acesso e a permanência das diferenças no espaço escolar referem-se às “reformulações da prática pedagógica e do exercício da ação

docente” (BRASIL, 1999 p.19), criando estratégias educacionais diferentes das empregadas atualmente.

Tendo o projeto pedagógico como ponto de referência para nortear as modificações necessárias, a escola deverá ajustar, adicionalmente, o seu currículo para atender à pluralidade de sua clientela, como sugere Favorito (2006) quando aponta que “novas práticas escolares poderiam ser inventadas na/pela escola que proporcionassem um ensino de qualidade aos surdos” (p. 249).

Considerando essa posição de Favorito, a respeito da invenção de outras práticas docentes, há também uma das indicações da literatura atual, que é tornar o currículo mais flexível de maneira a promover mudanças que venham a favorecer o desenvolvimento educacional dos surdos. O próprio Favorito (2006) já propõe a “flexibilização do currículo e dos métodos de avaliação escolar para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos” (p. 79).

Quando se fala em flexibilizar o currículo, fala-se que o mesmo deverá ser “dinâmico” definindo ações que visem aquilo que o aluno “deve aprender, como e quando”, também quais as formas mais adequadas para conseguir os resultados esperados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1999 p.32 e 33). Assim procedendo, a escola respeita o aluno no seu ritmo de aprendizagem e fortalece o processo de inclusão.

Para possibilitar, também, uma aprendizagem significativa para os alunos surdos é necessário conhecer quem são eles. Os surdos são pessoas que se comunicam de maneira diferente da dos ouvintes (PERLIN, 1998) e colocá-los diante do mundo auditivo não possibilitará o seu desenvolvimento, pois “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual” (PERLIN, 1998, p. 57).

Uma nova visão do surdo passa a ser construída a partir da perspectiva sócio-antropológica da surdez, a qual, segundo Moura (2000), considera o surdo:

como um sujeito capaz de realizar a linguagem, mesmo que de forma diferente da maioria que é responsável pela sua educação. E nesta forma diferente de ser é que um método deve ser pensado e delineado (p.64).

Na perspectiva sócio-antropológica da surdez, o surdo não é mais reconhecido como “deficiente”. Em concordância com essa perspectiva, a legislação atual reconhece que o surdo “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, art 2º).

A presença da língua de sinais na escola é fundamental para mediar as relações entre o surdo e ouvinte possibilitando o acesso aos conteúdos curriculares e o poder aprender (TARTUCCI, 2001). Nessas relações, é preciso que haja uma aproximação com o outro e se dê um primeiro re (conhecimento) e, a partir daí, se estabeleça algum saber, como discutido por Veiga-Neto (2001), e se estabeleça a comunicação.

A comunicação é primordial nas relações entre os seres humanos, funcionando como um instrumento que vai proporcionar “[...] novos modos de agir, novas ações e significações [...]” (TARTUCCI, 2005, p.15), necessárias à formação dos alunos em suas diferenças.

### Expectativas dos familiares sobre a escola.

#### Quadro 7: O que você esperava da escola para o seu(a) filho(a)

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
<b>M1</b>	Eu falo, eu, ele gostava de computador, ele gostava né, eu gostaria que ele tivesse feito curso de computador na escola, lá não tinha. Eu paguei pra ele, acabei tirando porque na época tava difícil pra mim pagar, mas a escola não tinha pra oferecer esse tipo, por exemplo, <b>uma profissão que ele fosse.. eletricista</b> , sei lá, <b>qualquer coisa, que ele aprendesse uma profissão</b> , pra ele seria bom. <b>Eu sei que faculdade ia ser mais difícil pra ele</b> . Que eu sei que pra eles <b>é mais difícil do que os outros, é muito demorado pra eles aprenderem</b> então pra... <b>ao menos alguma outra profissãozinha</b> . Eu queria que eles passassem, mais não teve chance, eles não tinham isso lá, né... não se tá tendo agora.
<b>M2</b>	Ai, eu queria que ele aprendesse a ler, a escrever, né, porque <b>ele é muito inteligente</b> . Ele tem um <b>desenvolvimento assim mental muito importante</b> , né. E, sei lá, ele entende de tanta coisa que a, a gente que é assim normal não entende. É ele entende de mecânica, sabe, <b>ele aprendeu assim com a vida, sozinho</b> , sem freqüentar uma escola, isso por quê? Porque ele tem muito interesse, né, ele tem muita força de vontade.
<b>M3</b>	Ah, que tivesse mais, é..., <b>metas pra mode poder ensinar ou ajudar as pessoas, as crianças que tem problema</b> , no caso a V.
<b>M4</b>	Olha, nada melhor, viu. Porque <b>foi muito bom. Os professores, tudo.</b>
<b>T5</b>	A, eu esperava <b>que o professor agradasse mais a criança em relação a escritura dela</b> , a tarefa dela, falava muito, muito, se não fez certo, mais da próxima vez vai ficar legal, vai, vai, vai fazendo que você vai aprende. <b>Isso daí anima muito a criança.</b>
<b>M6</b>	<b>Eu tinha um pouco de medo, mais aí depois, entrou na escola e foi bem até o final, foi tudo bem.</b>
<b>M7</b>	Olha, <b>eu não posso nem me queixar, porque dentro das duas escolas e a escola de computação, também ela era muito bem aceita. As professoras gostavam muito dela, ela era muito querida, muito dada com todo mundo</b> , então, acho que dentro da cidade, das coisas que não tem dentro da cidade, como eu vou falar, é, sem condições. <b>Não tem professores aptos para esse tipo de deficiência, então, acho que dentro daquilo que eles puderam fazer, eles fizeram e eu não tenho nada a falar sobre isso.</b>
<b>M8</b>	Eu esperava, como eu podia falar, uma melhora, porque eu achei fraco. E até sinto que <b>eu não tive uma situação financeira de tá levando ele numa outra escola fora daqui</b> . Tem outras que são boas, mas financeiramente eu não pude. Mais deixou um pouquinho a desejar, a não ser <b>os professores, eles se dedicaram demais</b> . É que a própria escola, a própria Prefeitura, não deu assim condição.
<b>M9</b>	Pra minha filha? <b>Um pouco mais de apoio</b> , não sei se do prefeito ou governador, não sei. Eu sei que o trabalho da APAE em si é muito bom, <b>mais um pouco mais de apoio</b> seria melhor ainda.

<b>M10</b>	A, esperava que tinha uns professores <b>mais</b> né, como é que fala, <b>especializado</b> pra ela. Mais ta bom, ela já aprendeu, ela sabe ler, ela sabe escrever, escreve muito bem, graças a Deus.
<b>M11</b>	<b>Ah, eu espero.</b> Vão supor, se fosse assim, igual ao que acabei de fala agora, <b>poderia ser muito mais bom tá falando frases inteiras ao invés de só palavras, e outra, ele no desenvolvimento dele que a inteligência é bastante, seria muito mais saído na rua, porque em alguma coisa ele esbarra,</b> tem que parar muito pra atenção pra ele, isso acaba acontecendo, saía mais na população, <b>conversa certo com os outro,</b> né.
<b>M12</b>	Bom, ele quando entrou na APAE, <b>eu esperava assim dele poder falar,</b> porque ele só gritava, e ele conseguiu, ele, ele tá desenvolvendo muito bem, <b>ele fala bastante coisa, ele já fala o nome dos irmãos, fala mãe, fala pai, comida, ele fala tudo.</b>

Notamos, pelo relato de dois familiares, que estas esperavam que a escola possibilitasse as condições necessárias para que seus filhos aprendessem a ler e a escrever (M2) e que o professor incentivasse a escrita (T5), como apresentado em seguida.

Eu queria que ele aprendesse a ler, a escrever (M2).

Eu esperava que o professor agradasse mais a criança em relação a escritura dela (T5).

Embora a leitura e a escrita ainda possam ser vistas como insuficientes, frente às funções sociais da escola, elas não têm sido atingidas no processo de escolarização do surdo, na visão das mães. Isso, provavelmente, porque na ausência da língua de sinais para a interlocução com o professor e como mediadora dessas atividades, os surdos podem não compreender o significado do que é lido e escrito, dificultando a aprendizagem dessas atividades (PEREIRA, 2004).

Para Soares, Pasqualin e Borges (1995) a aprendizagem de leitura e escrita, para algumas famílias, tem significado aceitação social e, no caso do surdo, representaria uma inserção no mundo do ouvinte. Essas atividades são almeçadas e valorizadas “pelos professores de surdos e inclusive pela própria família” (SILVA, 2005, P.123). Ler e escrever, para Silva, são fundamentais para que o surdo não seja discriminado pela sociedade, mas por outro lado, tem sido muito difícil desenvolvê-las em uma escola organizada para ouvintes. .

Pelo relato das mães, observamos, também, que esperavam que a escola pudesse ensinar os seus filhos a falar, como nos depoimentos.

Poderia ser muito mais bom ta falando frases inteiras, ao invés de só palavras (M11).

Eu esperava, assim, dele poder falar, porque ele só gritava. [...] Ele fala bastante coisa. Ele já fala o nome dos irmãos, fala mãe, fala pai, comida. Ele fala tudo (M12).

Essas expectativas das mães mostram a influência do modelo clínico-terapêutico na educação de surdo, ou seja, o objetivo de tornar o surdo o mais próximo possível do ouvinte, considerado o modelo ideal. Essas expectativas expressam os valores que estão embutidos na sociedade, como discutido por Soares, Pasqualin e Borges (1995), ser letrado e não ser diferente dentro da cultura majoritária.

Enquanto permanecer essa expectativa do surdo falar e da escola ensiná-lo a falar, ele não terá possibilidades de se constituir na sua diferença, ou seja, poder ser surdo e fazer parte de um mundo que é diferente da cultura majoritária, pois na escola, Skliar (1998, p. 113) afirma que “os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala”.

Esta maneira de olhar o surdo dificulta a reorganização escolar e a própria família, isto é, a escola deixa de criar estratégias que poderiam favorecer um ensino voltado a atender o aluno surdo na sua especificidade, ou seja, na sua diferença lingüística e cultural. Para Cruz (2007), o ouvinte entende a surdez como um problema, porque não sabe que os surdos possuem uma língua e uma cultura que são diferentes das deles.

Na expectativa do surdo falar, prevalece a perspectiva do mundo do ouvinte para o mundo surdo e não o direito do próprio surdo construir a sua identidade. Nessa construção prevalece o que “os outros pensam e dizem a respeito de ser surdo e da surdez” (TARTUCCI, 2001, p. 155).

Outras mães revelam a falta de recursos nas escolas e nos órgãos públicos para oferecerem um serviço de qualidade ao aluno surdo.

Para essas mães os professores não souberam ensinar os seus filhos surdos, indicando que a escola não tem possibilitado o trabalho docente frente à especificidade do aluno surdo.

[...] metas pra [...] poder ensinar ou ajudar as pessoas, as crianças que tem problema [...] (M3)<sup>5</sup>

Não têm professores aptos para esse tipo de deficiência [...] (M7).

[...] deixou um pouquinho a desejar, a não ser os professores, eles se dedicaram demais. É que a própria escola, a própria Prefeitura, não deu, assim, condição (M8).

Um pouco mais de apoio, não sei se do prefeito ou governador, não sei. Eu sei que o trabalho da APAE em si é muito bom, mais um pouco mais de apoio seria melhor ainda [...] (M9).

---

<sup>5</sup> Aqui, a mãe se refere à escola não apresentar metas que possibilite ensinar.

A, esperava que tinha uns professores mais né, como é que fala, especializado pra ela [...] (M10).

Na pesquisa de Cruz (2006), os surdos não encontram um ambiente propício que atenda a sua especificidade, pois a aula é falada e para Skliar (1998, p.113) “o surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala”, sendo necessário a língua de sinais para mediar a interação nos contextos educacionais e o acesso ao currículo.

Considerando, ainda, as respostas de M2, essa mãe expressa a dificuldade da escola para ensinar o surdo. Por outro lado, essa mesma mãe reconhece a competência do filho surdo: “ele é muito inteligente, entende de coisas que a gente que é normal não entende”. Justifica essa inteligência do filho explicando que ele aprendeu mecânica sozinho, independente da escola. Tudo o que o seu filho aprendeu foi a vida, “sozinho”, como no depoimento apresentado.

Ele é muito inteligente, ele tem um desenvolvimento assim mental muito importante, né, e sei lá. Ele entende de tanta coisa que a, a gente, que é assim normal, não entende. É ele entende de mecânica, sabe, ele aprendeu assim com a vida, sozinho, sem frequentar uma escola, isso por quê? Porque ele tem muito interesse, né, ele tem muita força de vontade (M2).

Para essa mãe, a comunidade escolar pouco tem oferecido aos surdos, revelando, mais uma vez a necessidade de mudanças na escola.

Este tipo de experiência de vida leva o aluno surdo a acreditar que é ele o responsável pela sua aprendizagem (CRUZ, 2006) e não, ao contrário, que a escola que deve criar contextos inclusivos para ele. Na pesquisa de CRUZ (2007), um dos surdos envolvidos no processo educacional estudado relatou que o professor se cansava e se irritava quando o aluno tentava se fazer entender ou entender o que o professor falava e isso o levava a concluir “que tem que aprender por conta própria, de seu jeito” (p.7), semelhante ao relatado pela mãe M2.

Esse despreparo do contexto escolar em lidar com as especificidades do aluno surdo leva, inclusive, o professor esquecer a presença do aluno surdo na sala, como relatado por Tartucci (2001), os professores “falam de costas, não se dirigem a ele [aluno surdo], enfim não existe alteração da aula que é realizada para ouvinte [...] os professores não buscam ser entendidos pelo surdo; parecem ter somente alunos ouvintes” (p.124).

As impropriedades da escola, incluindo a falta de uma língua que possibilite a interlocução do surdo e o acesso ao currículo, podem levar esse aluno a demonstrar aparentes

“limitações em seu funcionamento intelectual” (DANESI, 2007, p.2), pois as condições de aprendizagem não lhe permitem desenvolver.

Para que o surdo possa ter um desenvolvimento completo, a língua de sinais deve ser a sua primeira língua e a língua de instrução, pois sendo visual-espacial e apropriada a um ser visual como o surdo, lhe permite condições de vivenciar experiências das relações com o outro e significá-las (QUADROS, 2006).

É por meio dela que os surdos poderão compreender o mundo em que vivem e se desenvolver, pois, como considerado por Quadros (2006, p.3), “os surdos vêem a língua que o outro produz por meio do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua vista no outro”.

Um outro aspecto relacionado à ação do professor é expresso pela mãe T5, quando diz que faltou “agrado” por parte do professor, para que seu filho aprendesse a escrever, como se essa ação possibilitasse condições para que esse aluno pudesse aprender.

[...] eu esperava que o professor agradasse mais a criança em relação a escritura dela [...] (T5).

Uma outra mãe, ao contrário, reconhece que os professores gostavam de sua filha e que essa filha era querida, mas não falou sobre os resultados desse tipo de interação sobre o processo de aprendizagem do aluno.

As professoras gostavam muito dela, ela era muito querida, muito dada com todo mundo (M7).

Apesar das escolas não viabilizarem um ensino que favoreça atender as diferenças e os professores e alunos não disporem de uma língua comum, o relacionamento com os professores é visto como afetivo, para algumas mães. Hoje, as lingüísticas, as políticas educacionais, já apontam algumas medidas que visam garantir uma melhor interlocução do aluno surdo na escola, como a necessidade dos professores conhecerem a Libras.

Para Lacerda (2000), a língua de sinais possibilita ao surdo entender a dinâmica do espaço escolar, ampliar sua visão e compreender melhor a cultura ouvinte, na qual está inserido. Segundo a autora (p.57), “à medida que a condição lingüística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória [...]”, e dessa maneira constituir-se plenamente.

Além da língua de sinais para viabilizar a comunicação e o acesso ao currículo do aluno surdo, é necessário preparar os professores, para que estes realizem um trabalho de qualidade para esse aluno. Nessa direção, o Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005) propõe, no seu Artigo 1º do Capítulo I, que a Libras deverá fazer parte dos cursos de formação de professores, como no parágrafo transcrito a seguir.

Art.1º A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS será um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino públicas, privadas, do sistema federal de ensino (BRASIL, 2005, p.2).

A partir desse Decreto, podemos observar que para uma comunicação efetiva com o aluno surdo e possibilitar a ele uma educação qualitativamente melhor, é necessário que os professores aprendam a língua de sinais para garantir interlocução com esse aluno no espaço escolar, ou seja, segmentos educacionais fluentes em Libras.

Além da presença da língua de sinais representada por segmentos que apresentem fluência nela, é importante que a escola possa contar com ensino sistemático da Libras, dando, para isso, prioridade a professores surdos. Esses professores poderão atuar junto a todos os segmentos escolares, isto é, junto a alunos, funcionários, gestores e demais docentes.

Após a 4ª série do ensino fundamental, o decreto prevê a atuação de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, garantindo o acesso do surdo aos conteúdos curriculares até o ensino médio, como mencionado anteriormente.

Outra providência contida no decreto trata sobre o ensino do português como segunda língua para os alunos surdos.

Essas disposições garantem a presença da língua de sinais na escola. Contudo, é importante que a reorganização da escola vá além da presença dessa língua de sinais e considerar, também, a necessidade de inserir a cultura surda no projeto curricular. .

Uma outra mãe, M4, relata que ficou muito satisfeita com a passagem do filho pela escola, demonstrando como se a surdez não apresentasse nenhum tipo de problema para ele no mundo ouvinte, sendo assim, uma pessoa “igual” aos demais membros da família, mas sem apontar o que foi tão bom. Permanecendo no genérico.

Olha, nada melhor, viu. Porque foi muito bom. Os professores, tudo (M4).

Uma outra mãe fala do medo que sentiu no momento em que o filho chegou à idade escolar:

eu tinha um pouco de medo, mais aí depois, entrou na escola e foi bem até o final[...] (M6).

A família apresenta sentimento medo desde o nascimento de um filho diferente, pois esperava receber uma criança “normal”, e pelos poucos serviços e informações disponíveis sobre “o que fazer e de que forma fazer” com um filho diferente, tende a procurar serviços especializados (SILVA, 2005).

Ao contrário desse sentimento, no caso dessa mãe, o medo da escola foi substituído pela satisfação quando se desfizeram as suas expectativas negativas. Nesse caso, o bom da escola pode estar relacionado simplesmente com a ausência da discriminação.

Outra mãe, M1, expressa seu desejo em querer que seu filho surdo aprenda uma profissão, indicando a expectativa de algum ensino técnico, como acontece nos centros de educação especial.

“mas a escola não tinha pra oferecer esse tipo, por exemplo, uma profissão que ele fosse... eletricista” (M1).

Vale aqui lembrar, que a escola por não conseguir criar contextos inclusivos, leva seus alunos diferentes ao fracasso e conseqüente sensação de abandono, relacionado a isso, Bitar (2006) considera que pelas dificuldades encontradas na sua passagem pela escola, esses alunos desaparecem do ensino médio, deixando assim, de concluir seus estudos.

Independente da escola oferecer ensino técnico, o aluno surdo, sem uma boa formação, fica em condição de desvantagem e não consegue trabalhar no que realmente gostaria e acaba se sujeitando a aceitar qualquer trabalho para sentir-se vivo. Vivemos em um mundo que exige do trabalhador dinamicidade e flexibilidade frente às exigências cada vez mais competitivas no mercado, o que torna mais difícil ao surdo conseguir um espaço que garanta a sua participação (DANESI, 2007), na ausência de uma escola de qualidade.

Aqui, novamente, é importante lembrar para que o surdo consiga ter oportunidades semelhantes ao ouvinte, o surdo necessita aprender a língua de sinais para tornar-se bilingüe e bicultural, como discutido por Danesi (2007, p.2) “o surdo necessita dominar a Língua de Sinais para comunicar-se com a Comunidade Surda e o português para se integrar na sociedade”.

Dessa forma, a escola superando as velhas tradições e efetuando mudanças voltadas a atender aos diferentes grupos sociais até então excluídos do ensino regular, vai contribuir de maneira significativa na construção de uma sociedade mais justa para as novas gerações.

Apesar da escola permanecer voltada aos antigos paradigmas, cabe verificar no Quadro 8, se o que as mães esperavam da escola, confirmou suas expectativas.

**Quadro 8: Você acha que a escola conseguiu oferecer para o seu (a) filho (a) as coisas que você esperava? Por quê?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
<b>M1</b>	Não, porque eu queria que ele tivesse <b>aprendido profissão</b> , curso, e lá eles não ofereciam isso, eles, era só o básico mesmo, e <b>hoje ele trabalha sim, mas porque uma pessoa muito boa deu uma chance</b> pra ele, pois ele na firma e falou: Oh! se ele pegar alguma coisa eu registro, deixo ele lá. Hoje ele pega telha, é um serviço pesado, ele levanta de madrugada, reclama que dói a coluna, tudo, e ele tem que trabalhar muito pra ganhar um dinheirinho, <b>se ele tivesse mais curso, mais chance de estudar, talvez ele, ele teria uma vida melhor</b> agora. Os irmãos estudaram, ele não. Se ele <b>tivesse condições</b> na época, ele seria melhor. <b>Ele não teve chance.</b>
<b>M2</b>	<b>Não.</b>
<b>M3</b>	Sim. <b>Eu acho porque ela aprendeu a alfabetização. Então, eu acho que foi muito válido, pelas professoras.</b>
<b>M4</b>	Eu acho que sim. Pra mim foi bom. Ai, não sei. <b>O preconceito [...]. Os professores entendem ele muito bem. Pra mim, eu não esperava coisa melhor.</b>
<b>T5</b>	<b>Eu acho que ela conseguiu, é, na medida do possível dela, ela conseguiu bem, os professores foram, foram esforçados e ela só não aprendeu por falta de vontade própria, dela mesma.</b>
<b>M6</b>	Eu achava que ia ser difícil, <b>mas ofereceu.</b>
<b>M7</b>	Então, como <b>não tinha muito o que esperar</b> , eu acho que pra cidade <b>não ter recursos</b> , então, eu acho assim, que o <b>carinho, que é o mais importante</b> com a criança [...], pra qualquer ser humano. O <b>carinho e o amor é o principal</b> . Ela tendo isso, que ela teve isso, foi muito importante.
<b>M8</b>	Então, <b>eu achei que ainda faltou</b> . Eu acho que poderia <b>ter mais especialista</b> trabalhando com ele, porque não é só a <b>deficiência auditiva</b> em si que precisa ser trabalhado, mas ele. Então, quando eu <b>pedi um psicólogo</b> pra classe, falaram que ia ser difícil. Se tivesse, <b>com certeza ele estaria bem melhor</b> . Só faltou um <b>pouco de recurso</b> .
<b>M9</b>	Eu acho. Eu acho porque <b>sem a APAE [...]</b> ela não seria o que ela é hoje. Porque eu <b>sozinha não conseguiria fazer dela o que ela é hoje.</b>
<b>M10</b>	<b>Acho que sim, acho que sim. Porque ela aprendeu, ela aprendeu, eles trabalharam bem com ela, eles nunca deixaram ela de lado. Quer dizer que tá bom!</b>
<b>M11</b>	<b>Eu acho que não. Se tivesse uma escola</b> , era melhor, porque aí ele podia <b>oferecer mais estudo pra ele. Ele era mais desenvolvido na população pra conviver com os outros. Em telefone, se mandar telefonar... ele podia. Se tivesse mais condições, falta de condições na cidade.</b> Não sei se é culpa de quem, se é do prefeito, se é do governador, também não sei, mais se tivesse mais condições, na época, <b>era melhor que tivesse estudando numa escola normal.</b>
<b>M12</b>	<b>Tá, porque lá eles tem paciência</b> , com as outras crianças também. <b>Ele tá aprendendo a falar, tá aprendendo a escrever. Ele sabe fazer o alfabeto, ele sabe escrever o nome dele. Lá, eles estão ensinando ele.</b>

Em muitos relatos, a qualidade da escola foi avaliada pelas relações sociais e não por sua verdadeira função na vida do surdo, isto é, como uma instituição capaz de oferecer uma

educação que favoreça ao aluno o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, como verificado nos relatos abaixo:

[...] então eu acho que foi muito válido pelas professoras (M3).

[...] os professores entendem ele muito bem. Pra mim, eu não esperava coisa melhor (M4);

[...] os professores foram, foram esforçados (T5).

[...] eu acho assim, que o carinho, que é o mais importante, né, com a criança que tem qualquer não, pra qualquer ser humano, o carinho e o amor é o principal (M7).

[...] ela aprendeu. Eles trabalharam bem com ela, eles nunca deixaram ela de lado, quer dizer que tá bom (M10).

[...] porque lá eles têm paciência, com as outras crianças também (M12).

Além de apontarem a boa vontade dos professores, um dos familiares (M4) exprime que também não esperava nada melhor da escola para seu filho, pois não havia expectativa sobre a escola possibilitar melhores condições para a vida do surdo. O bom da escola é que o filho nunca foi deixado de lado e isso já parece suficiente para os familiares dos surdos.

Esses relatos apontam que apenas o “carinho” dos professores foi considerado para o convívio social de seus filhos surdos, independente de se apropriarem ou não dos conteúdos curriculares. A escola, pela expectativa expressa pelas mães, não poderia fornecer as condições apropriadas para viabilizar a aprendizagem do aluno surdo.

Essas mães, contudo, não sabem indicar que uma educação de qualidade para o surdo deve reconhecê-lo na sua diferença lingüística e cultural, ou seja, uma escola bilíngüe, como discutido por Pedroso (2001). Na educação bilíngüe, Tartucci (2001), afirma que o surdo “assume a língua de sinais como língua natural [...] e a primeira língua a ser adquirida, e a língua majoritária como a segunda língua” (p.33).

Desse modo, o bilingüismo visa proporcionar ao aluno surdo experiências significativas necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo e lingüístico como, também, possibilitar sua construção individual e sua interação com a própria comunidade e a do ouvinte (TARTUCCI, 2001).

Nessa direção, a Declaração de Salamanca (1994) propõe que na inclusão dos alunos surdos é importante levar em conta:

“[...] as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo,

deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos” (p.8).

Através da língua de sinais, a escola possibilita ao surdo, por meio de novas práticas escolares, uma aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento.

Com o reconhecimento da Libras, através da Lei 10.436/02, como “meio de comunicação e expressão” da comunidade surda, esse documento reconhece a importância dessa língua para o surdo estabelecer relações com a sociedade e aprender o português escrito como segunda língua.

Reconhecendo a língua de sinais como primeira língua dos surdos, cabe às escolas inclusivas desenvolverem novos caminhos educacionais para atender a especificidade de cada aluno, assegurando uma educação de qualidade a todas as crianças.

Se a escola estivesse estruturada conforme sugerem esses documentos, ela poderia construir uma educação de mais qualidade para todos. Nessa escola, os surdos poderiam encontrar espaço ao desenvolvimento de suas habilidades e assim constituírem-se como cidadãos.

Podemos notar, no relato de M1, quando aponta que a escola não ofereceu ao seu filho o que realmente precisava para uma melhor colocação no mercado de trabalho e o que aprendeu (só o básico) não foi suficiente para proporcionar uma vida melhor ao surdo.

[...] eu queria que ele tivesse aprendido profissão, curso e lá eles não ofereciam isso, eles era só o básico mesmo [...]. Se ele tivesse mais curso, mais chance de estudar, talvez ele, ele teria uma vida melhor agora [...] (M1).

Como relatado anteriormente, os surdos pesquisados não têm acesso à língua de sinais e o ensino está organizado dentro das representações ouvintistas, ou seja, onde o surdo “está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998 p.15), Assim, não é possível estruturar um contexto educacional apropriado para alguém que necessita de um modo diferente de aprender, isto é, que não seja da mesma maneira do ouvinte.

Os ouvintes empregam o português, falado e escrito, como língua de instrução. Os surdos, como pessoas visuais, devem se utilizar da língua de sinais para se expressarem e se comunicarem no contexto educacional (QUADROS, 2007; PERLIN, 1998). A esse respeito, Tartucci (2004) considera que “é com a linguagem e através dela que é possível significar as coisas, construir nossas idéias e explicitar essas idéias”(p.17). Sem essas mediações que

garantem contextos inclusivos a todos os alunos, o surdo fica, na sala de aula, desprovido e excluído de um processo educacional mediado pela língua oral. Torna-se necessário a reorganização do espaço escolar.

Para Tartucci (2004), os surdos usuários da língua de sinais “poderão atribuir sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, pois é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (p.49). Com essa prática, o surdo poderá desenvolver seu conhecimento cognitivo até então comprometido pela falta de uma língua compartilhada na escola e construir relações significativas para seu crescimento intelectual e social e modificar a expectativa de seus familiares sobre a escola.

Para que ocorra mudanças na maneira de ensinar os alunos surdos, Dias (2006) relata que a reorganização da escola deverá envolver todas as esferas educacionais, ou seja, secretarias de educação, diretorias de ensino, gestores, professores e demais segmentos. Apenas com o envolvimento de todas as esferas educacionais a educação desses alunos poderá ser efetivada no espaço escolar, favorecendo à família dos surdos e à sociedade perceberem a verdadeira função social da escola.

Sobre esse aspecto, Pereira (2003), aponta que há uma preocupação cada vez maior em oferecer uma educação de qualidade para o aluno surdo, como disposto no Decreto 5626 de dezembro de 2005. A curto ou médio prazo, o disposto nesse decreto deverá ser atendido pelas instituições nacionais, isto é, as escolas deverão contratar professores fluentes em Libras, para ministrar o ensino ao aluno surdo de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, e intérpretes Língua Portuguesa-Libras para atuarem a partir da 5ª série, visando garantir o acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares.

Também Dorziat (2007) afirma que a escola precisa mudar e se transformar em um espaço “democrático”, onde essas diferenças sejam reconhecidas e que haja interações entre elas. No caso do o aluno surdo, que ele possa ser reconhecido não só na “ condição bilingüe” mas, nas suas “diferenças e potencialidades” e que, para isso, é necessário o desenvolvimento de um currículo voltado a atender a todos, em especial, “o processo cultural inerente aos surdos, como enfatizam os Estudos Culturais em Educação”(p.12).

Podemos observar, pelo relato de uma das mães, M4, que ela acredita que a escola foi boa para seu filho surdo mas, não explica em quais aspectos a mesma favoreceu o seu desenvolvimento. Essa mãe também aponta o “preconceito” existente no espaço escolar, pois da forma como este encontra-se organizado, ou seja, construído para um modelo ideal de aluno, não abre espaços para contemplar a pluralidade.

Eu acho que sim. Pra mim foi bom. Ai, não sei. O preconceito, né[...] (M4).

Os preconceitos em relação às diferenças, para Ferreira e Guimarães (2003, p.71), existem na sociedade porque ela exclui aqueles que não atingem os padrões idealizados por ela, como “belo, sadio, forte, eficiente e produtivo”, desconsiderando uma parcela da população. Enquanto prevalecerem os preconceitos, a escola não caminha para a inclusão, pois ela deixa de levar em conta as necessidades específicas de cada criança ( MRECH, 2001).

O surdo, de um modo geral, não apresenta fluência na língua oral porque não ouve e por falta de interações e informações sociais provenientes do uso do português falado pode ser visto como tendo comprometido o seu desenvolvimento cognitivo (MOURA 2000). Por isso, aos olhos do ouvinte, tem carregado estereótipos de deficiente e inferior (MOURA, 2000; PERLIN, 1998).

Enquanto perdurarem esses padrões ideais de alunos impostos pela sociedade, os surdos continuarão a margem do conhecimento e das relações com o outro, as dinâmicas do espaço escolar mediadas pela língua oral, portanto não acessíveis a essas pessoas, e a prevalência do modelo clínico-terapêutico da surdez.

Para Dorziat (1998, p.80), o modelo clínico-terapêutico considera a surdez como algo que necessita ser curado tendo colaborado com a forma preconceituosa de ver o surdo que “eram vistos e tratados como doentes [...] e também como [...] deficientes, como incapazes, por não se moldarem (pelo menos aparentemente) às exigências do mercado”.

Nesse aspecto, três mães apontam que a ausência de recursos foi responsável pelo fracasso do surdo, pois acabou por colaborar de maneira insatisfatória no desenvolvimento escolar de seus filhos.

[...] como não tinha muito o que esperar, eu acho que pra cidade não ter recursos, [...] (M7).

[...] Eu acho que poderia ter mais especialista trabalhando com ele [...] quando eu pedí um psicólogo pra classe, falaram que ia ser difícil. Se tivesse, com certeza ele estaria bem melhor. Só faltou um pouco de recurso (M8).

[...] se tivesse uma escola, era melhor, porque aí ele podia oferecer mais estudo pra ele, ele era mais desenvolvido na população pra conviver com os outros [...] se tivesse mais condições, falta de condições na cidade. Não sei se é culpa de quem, era melhor que tivesse estudando numa escola normal [...] (M11).

Além da falta de recursos, M8 acredita que a presença de um psicólogo na sala de aula poderia ter possibilitado melhores condições escolares para o filho surdo. A falta de um profissional da área da saúde, para ela, comprometeu o desenvolvimento na escola. Nota-se que a figura do professor parece invisível aos olhos dessa mãe. Além disso, M8 considera o surdo como deficiente, como no modelo clínico-terapêutico da surdez. Essa posição é contrária à de Perlin (1998) e do modelo sócio-antropológico que o vêem como alguém diferente.

### Sentimentos do surdo na escola de acordo com os familiares

#### Quadro 9: Seu (a) filho (a) relatava dificuldades na escola? Quais?

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	<b>Então, ele tinha na escrita e na leitura.</b> Tem até hoje, né. <b>Não é tudo que ele escreve, não é tudo que ele lê, só o que ele foi treinado, o que foi treinado ele guarda.</b> Guardou até hoje, mas coisas diferentes <b>ele não consegue até hoje ler e nem escrever, ele copia, copiar ele copia tudo,</b> a letra dele é muito bonita <b>mas ele não entende o que ele tá escrevendo,</b> ele pergunta pra mim o que que é, pra mim passar pra ele.
M2	Ah, porque <b>ele não aproveitou nada do que se aprendeu lá,</b> porque praticamente pra ele <b>não foi o suficiente,</b> né, e é isso aí.
M3	<b>Sim. Elaboração de texto.</b>
M4	<b>Não. Não, não.</b>
T5	As vezes <b>com os professores,</b> mas era coisa dela mesma, exigência que <b>os professor exigia dela e muitas vezes ela não queria.</b>
M6	<b>Não. Nunca.</b>
M7	<b>Ah, muitas, muitas.</b> Ela reclamava que quando os alunos, né, <b>os amigos faziam barulho, principalmente o fundo da sala de aula, atrapalhava. Ela sentava nas primeiras carteiras,</b> atrapalhava muito ela e de vez em quando, o professor numa sala com 30 ou 40 alunos, <b>o professor não via e começava a ditar as provas.</b> Ela sentia dificuldade, ela se perdia, até nesse sentido, <b>as notas dela diminuía. Ela ficava muito chateada e no sentido também da... ela tinha uma dificuldade assim, pra fazer as tarefas de casa, redações, trabalhos.</b> Então, isso, infelizmente ela reclamava muito das dificuldades.
M8	<b>Não. Nunca relatou.</b>
M9	<b>Não, não. Nunca reclamou de nada não.</b>
M10	<b>Sim, relatava</b> <b>É..., de aprendê, né, que os professor sempre tinha que falar de frente pra ela, se falasse de costa ela, ela não entendia.</b>
M11	<b>Não. As notinhas dele era tudo parabéns, era tudo bem.</b> Fazê coisa de 1º e 2º ano, <b>ele recebia notas boa.</b> Ele não relatava dificuldade não.
M12	<b>Não. Nada.</b>

Podemos observar algumas dificuldades encontradas pelos surdos na sua passagem pela escola de acordo com os relatos de quatro mães, isto é, dificuldades com a leitura e a escrita, com a elaboração de textos, com a compreensão de palavras, posição do professor na sala e indisciplina dos demais alunos, como nos relatos apresentados em seguida:

[...] ele tinha na escrita e na leitura. Tem até hoje, né. Não é tudo que ele escreve, não é tudo que ele lê [...] (M1).

Sim. Elaboração de texto (M3).

[...] de aprender, que os professores sempre tinham que falar de frente pra ela, se falasse de costa ela, ela não entendia (M10).

[...] ela reclamava que quando os alunos, os amigos faziam barulho, principalmente o fundo da sala de aula, atrapalhava (M7).

A questão das dificuldades da leitura e escrita para os alunos surdos é conhecida na literatura, como apontado por Pedroso (2006) que verificando as dificuldades do aluno surdo no ensino médio pôde constatar que em Língua Portuguesa, mais especificamente na gramática, o conteúdo trabalhado pelo professor não foi alterado.

No espaço ouvinte, o professor transmitiu os conteúdos na modalidade oral e essa língua o surdo compreende muito pouco pela leitura orofacial, portanto, não foi possível ao surdo ter acesso às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Além do uso do português oral, não foram criadas, dentro do espaço escolar, estratégias diferentes das utilizadas para os ouvintes para viabilizar a compreensão dos conteúdos pelo surdo, pois como verificado por Pedroso (2006) “os professores agem na sala de aula como se o aluno surdo não estivesse ali [...] os professores não procuram ser entendidos pelo aluno surdo, não alteram a aula e realizam poucas adequações” (p.181).

No estudo de Pedroso (2006), algumas adequações foram realizadas durante o período em que a pesquisadora atuou como intérprete de um aluno surdo inserido na classe comum. Essas adequações ocorreram com o auxílio da intérprete. No estudo, o aluno surdo, sentou-se na primeira carteira ficando próximo ao professor, o que favoreceu apenas verificar o seu caderno na realização das atividades. Falar com o aluno de frente e pausadamente, na tentativa de interlocução, não alterou sua participação escolar e, como já discutido anteriormente, essas estratégias auxiliam pouco o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Os dados obtidos pela pesquisadora informam a maneira de como o aluno surdo é tratado na sala de aula de ouvintes. Essa maneira concorda com o relato de uma das mães, quando revela uma dificuldade comum do aluno surdo na sala-de-aula:

Ela sentava nas primeiras carteiras [...] o professor não via e começava a ditar as provas. Ela sentia dificuldade [...] (M7).

A maneira inadequada de trabalhar a educação do surdo é observada nos relatos de M1 e M2, quando apontam que o método utilizado pela escola não foi suficiente para oferecer ao seu filho condições para poder desenvolver-se como também, apropriar-se dos conteúdos escolares:

ele não aproveitou nada do que se aprendeu lá, porque praticamente pra ele não foi o suficiente (M2).

Não é tudo que ele escreve, não é tudo que ele lê, só o que ele foi treinado, o que foi treinado ele guarda [...] ele não consegue até hoje ler e nem escrever, ele copia, copiar ele copia tudo [...]mas ele não entende o que ele tá escrevendo [...] (M1).

A dificuldade em assimilar os conteúdos na sala de aula é verificada por Karnopp e Pereira (2004) quando apontam que essa situação não acontece por falta de capacidade do surdo, mas porque os processos de ensino utilizados pela escola não são adequados para atender esse aluno.

Hoje, sabe-se que o surdo sinalizador não pode aprender o português como primeira língua, pois a leitura orofacial não possibilita a aprendizagem dessa língua no diálogo contextualizado (Goldfeld, 1997). A língua oral não é a língua natural da comunidade surda (PERLIN, 1998). A única língua que o surdo aprende no diálogo contextualizado é a de sinais. O bilingüismo do surdo é diferente do bilingüismo nas línguas orais-auditivas (Dias, 2004).

Auxiliando a corrigir esse desvio no processo educacional dos surdos, o decreto que regulamenta a Lei de Libras propõe o ensino do português como segunda língua para esses alunos. Além da Libras como língua de instrução, os surdos devem aprender o português escrito como segunda língua, isto é, tendo a Libras como o significante para a aquisição de significados naturalmente. Com base na Libras, o surdo deve aprender o português escrito sistematicamente.

Outras seis mães responderam que os seus filhos surdos nunca relataram qualquer problema na escola.

Não. Não, não (M4).

Não. Nunca (M6).

Não. Nunca relatou (M8).

Não, não. Nunca reclamou de nada não (M9).

Não. As notinhas dele era tudo parabéns, era tudo bem. [...], ele recebia notas boas (M11).

Não. Nada (M12).

O fato dos familiares expressarem que os seus filhos não tiveram nenhum problema na escola pode transparecer que o aluno estava acompanhando bem o processo de ensino-aprendizagem ou, ao contrário, o que provavelmente estava acontecendo, era que o surdo não estava acompanhando. Essa última possibilidade foi discutida em alguns estudos (PEDROSO, 2006 e TARTUCCI, 2005) relataram como como os surdos ficam excluídos do processo educacional quando os conteúdos escolares são ministrados na língua majoritária na modalidade oral.

A história do fracasso escolar sempre acompanhou o aluno surdo (PEDROSO, 2001 e TARTUCCI, 2001) visto que, desde o Congresso de Milão em 1880, ele era obrigado a aprender a língua majoritária falada, ou seja, na escola eram proibidos os sinais. Sob a ideologia da eugenia, prevalente até a divulgação dos estudos de Stokoe, em 1960 (MOURA, LODI e HARRISON,1997), a maioria dos surdos fracassou na escola, dentro do contexto da escolarização formal.

Essa filosofia para a educação dos surdos propunha a necessidade desse aluno se expressar na língua majoritária oral. Para ela, somente através do domínio da língua majoritária, principalmente pela fala, o surdo conseguiria se desenvolver na sociedade (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

Atualmente, com um crescente número de pesquisas sobre a língua de sinais como primeira língua do surdo (PEREIRA, 2003;QUADROS, LACERDA, 2000) e com a Lei Nº 10.436/02 é possível estabelecer um novo caminho na educação de surdos.

Com a presença da língua de sinais na escola, o surdo pode acompanhar muito bem o processo de ensino-aprendizagem. O estudo de Pedroso (2006) mostra isso, ou seja, a ação de

um professor fluente em Libras, atuando como intérprete de língua de sinais na sala-de-aula, permitiu ao aluno surdo acessar o conteúdo acadêmico e criou condições inclusivas que permitiram a esse aluno alcançar, ou até ultrapassar, os resultados acadêmicos dos ouvintes.

Agora, serão apresentados os relatos das mães de filhos surdos sobre o que ele mais gostava na escola.

**Quadro 10: Seu (a) filho (a) relatava o que ele gostava da escola? O quê?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	<b>Ele gostava de mexer no computador, que ele queria aprender</b> e na aula da física ele gostava muito, mas escrita e leitura ele não queria, não gostava.
M2	<b>Sim, relatava. Ele não gostava da fono</b> , que é, era a L. (nome da fonoaudióloga). <b>Ele já fugiu, da sala de aula, e ele era muito revoltado, só do fato de falar de ter que ir pra APAE.</b>
M3	<b>Sim. Educação física e artística.</b>
M4	É, eu acho que não. <b>É a amizade. Ele falava muito das amizades, de alguns professores que ele mais gostava.</b>
T5	<b>O contato com as meninas, com as coleguinhas, ela sentia que ela era diferente e as meninas gostavam de ficar muito com ela, sempre foi paparicada pelas colegas.</b>
M6	<b>Tudo ele gostava, tudo. Não faltava, não faltava de jeito nenhum. Mesmo que às vezes nem tava bom, mas ele ia pra escola.</b>
M7	<b>Olha, ela gostava de ir todos os dias, sem perder dia, hora de aula. Gostava dos companheiros, dos professores. Ela adorava ficar dentro da sala de aula. Não perdia um dia.</b>
M8	<b>Ele gostava muito da matemática. Aprendizagem pra matemática e desenho. Desenha muito bem.</b>
M9	<b>Sim, os desenhos, ela adora tá desenhando</b> , ta toda, toda ... <b>Música, ela adora quando tem música pra dançar</b> , sabe, e gosta muito da escola. <b>Ela adora a APAE. É tudo pra ela.</b>
M10	<b>Relatava Inglês, o professor de inglês. Por causa da música, né. Ela ouvi música.. e ela gosta.</b>
M11	<b>Relatava</b> Ele trazia pra mim vê, <b>Ficava contente quando fazia um desenho bonito. O que ele escrevia também, as coisa que ele escrevia, ele mostrava pra mim pra vê se tava certo. Tava tudo certinho.</b>
M12	<b>A, Educação Física</b> , porque ele fica, <b>ele chega em casa ele começa a fazer a ginástica dele, brinca de bola, fica pulando</b> , é o que ele mais gosta.

Aqui, observamos pela fala de três mães, o que seu filho mais gostava na escola. Como citado anteriormente, o convívio social sobrepõe o processo de aprendizagem:

É a amizade. Ele falava muito das amizades, de alguns professores que ele mais gostava (M4).

O contato com as meninas, com as coleguinhas, ela sentia que ela era diferente (T5).

ela gostava de ir todos os dias [...]Gostava dos companheiros, dos professores. Ela adorava ficar dentro da sala de aula (M7).

Nos relatos abaixo, as disciplinas que as mães acreditam que os surdos mais gostam no espaço escolar:

Ele gostava muito da matemática. Aprendizagem pra matemática e desenho (M8).

Sim, os desenhos, ela adora tá desenhando [...]. Música, ela adora quando tem música pra dançar (M9).

Inglês, o professor de inglês. Por causa da música, né. Ela ouvi música... e ela gosta (M10).

Ficava contente quando fazia um desenho bonito (M11).

Educação Física, [...] ele chega em casa ele começa a fazer a ginástica dele, brinca de bola, fica pulando (M12).

Essas falas indicam disciplinas mais ligadas aos aspectos visuais ou motores que podem, de fato, serem mais fáceis para um ser visual com habilidades motoras. Pela fala de outra mãe, M2, o filho surdo demonstrava gostar da escola, mas ela não conseguia se lembrar do que poderia ser.

Ele não gostava da fono, que é, era a L. (nome da fonoaudióloga). Ele já fugiu, da sala de aula, e ele era muito revoltado, só do fato de falar de ter que ir pra APAE (M2).

Para a mãe, M1, o filho gostava de mexer no computador, como apresentado no relato.

Ele gostava de mexer no computador, que ele queria aprender [...] (M1).

O que chamou a atenção dessa mãe sobre o filho foram as atividades no computador, recurso muitas vezes ausente em várias escolas, cujo ensino não é obrigatório. Mas, é claro, o computador, como apela para o visual, agrada muitos surdos.

Outra mãe, M6, expressa que seu filho gostava de tudo na escola, sem deixar claro, novamente, de que.

Tudo ele gostava, tudo (M6).

Vale aqui lembrar que para a mãe, o importante é que seu filho surdo seja aceito na escola, ou seja, não sofra discriminação por ser diferente dos demais alunos, demonstrando que a socialização prevalece sobre sua aprendizagem.

## Interações do surdo no núcleo familiar e na escola.

**Quadro 11: Como tem sido a sua experiência de ter um (a) filho (a) surdo (a)?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	<b>Foi muito difícil, é, principalmente quando a gente saía, o preconceito, crianças que não queriam brincar com ele, que achava ele diferente...</b> via ele de aparelho, na hora de procurar escola foi difícil, a hora de procurar emprego mais ainda, porque a pessoa falava: eu não entendo ele, eu não posso pegar e não sei como falar com ele. Então foi muito difícil mesmo, mais ainda foi arrumar emprego, porque eu andei muito e não aceitavam ele, ninguém queria ele pra trabalhar.
M2	<b>Ah, eu fiquei muito revoltada, né, quando eu descobri que ele tinha esse problema, que a gente sempre vê os outros e não pensa que vai acontecer com a gente. No caso eu fiquei doente por causa disso, demorou muito pra [...] aceitar. O que a gente fazia era tudo pra ele, só pra ele, até que um dia o médico falou pra mim que nem tudo seria só pra ele porque ele era uma pe..., uma criança perfeita, o único problema dele era não ouvir. Eu fui, é assim, fui me acostumando, me acostumando, sabe? Mais até hoje eu não posso parar muito e pensar no problema dele que eu me sinto assim, sabe, chateada. [...] eu penso assim, eu queria que acontecesse comigo e não com filho meu.</b> Em relação à escola, <b>eu acho que eles deveriam pôr mais programa pra atender esse tipo de criança, porque eu achei que o meu filho foi rejeitado nas escola. Que ele tinha muita vontade, assim, de entrar, porque eu tenho as quatro outras minha, que estuda, então, ele achava que na APAE não era lugar pra ele, que ele queria ser como as outras, os outros filhos meus, não é? Mais infelizmente isso não foi possível pra ele.</b>
M3	Ah, <b>foi uma experiência difícil</b> , mas foi válida pelas <b>professora que ajudaram muito. Tem recurso e, pra mim, foi uma vida nova, que eu tive que aprender tudo, né.</b> O que eu não sabia eu tive que aprender.
M4	<b>Ah, pra mim foi bom, viu. Aprendi a lidar muito bem.</b> Pra mim foi.
T5	<b>Muito difícil.</b> Porque essa idade dela, com vinte anos, acha que pode tudo. Tudo que você fala nada ta certo. [...], <b>A diferença da minha educação na minha casa com a educação da mãe dela. É muito diferente, então ela compara esses dois lados, e pra mim fica muito difícil.</b>
M6	<b>Pra mim, foi uma grande coisa.</b> Que eu não esperava. <b>Estudo. Foi bem.</b>
M7	Olha, <b>eu acho que eu fui uma das primeiras a colocar uma filha</b> , em T. (nome do município), <b>criança deficiente dentro da escola comum. Eu tive uma certa barreira, que eu vi no início</b> quando ela entrou dentro da escola, <b>que ela não tinha condições de ta estudando numa escola comum e eu falei pro professor, teria sim.</b> E foi quando ela foi pra escola e a experiência foi assim, pra mim, foi o crescimento. <b>A gente quando tem uma criança com qualquer tipo de deficiência, a gente cresce espiritualmente, a gente dá mais valor à vida.</b> Então, eu acho que pra mim, a K. (nome do surdo) <b>é a coisa mais preciosa que eu tenho no mundo. Ela só me dá alegrias, então, eu acho assim que eu cresço muito, uma experiência muito boa. Dentro da escola eu não tenho do que reclamar, a não ser um fato que aconteceu na Escola de Comércio, eu fiquei muito sentida com uma professora da escola e por isso que ela deixou de concluir o curso de Turismo na Escola de Comércio.</b>
M8	Ah, eu acho que sim. Que hoje, <b>hoje pra mim é.. eu aprendi muito com ele</b> e tenho certeza que os profissionais que trabalharam junto com ele, as pessoas que nunca tinha visto esse tipo de problema, também foi bom pra elas. Elas acabaram aprendendo junto com eles. É, só que assim, eu acho que faltou muito, faltou muito e eu como mãe, eu fiz assim: - <b>corri atrás enquanto eu pude, até no meu limite. Chegou uma hora que eu não tive mais cabeça</b> e financeiramente também. E assim e quando eu vi que <b>ele poderia ele tá fazendo sozinho.</b> Eu deixei um pouco, porque eu achei que não ia ser o resto da vida que ia ter que ficar correndo junto com ele. <b>Ele também tinha que se esforçar um pouco,</b> tá. E

	parece que <b>eu dei uma parada, ele também para</b> , mas isso, <b>eu acho que foi um pouco de preguiça dele, por parte dele, ele é comodista.</b>
<b>M9</b>	<b>Normal, não tem. Não, não achei dificuldade nenhuma.</b>
<b>M10</b>	<b>Ah, a minha experiência foi boa, foi muito boa porque eu aprendi... viver, aprendi viver com outras crianças</b> também, que não era só ela, tava na escola, era ela e mais os outros. uma experiência boa, válida. <b>Até hoje fui só eu que cuidei dela, que acompanhei ela.</b> Era só eu, o pai dela trabalhava, não podia, <b>era eu que acompanhava ela.</b>
<b>M11</b>	<b>É, foi bem difícil. Na época foi bem difícil porque não era muito comunicante, igual é hoje. As reuniões abertas que a gente vê que os problema da gente é pequeno perto dos outros. Aquela época, pra mim, quem tinha problema era só eu, aí, muitas vezes, eu ficava desesperada</b> , eu ia na L. (nome da assistente social da APAE), conversava com ela, perguntava pra ela: - <b>Mais por que eu, ter sido com problema né L. (nome da assistente social da APAE)? Tantas aí, que podia ter e não tem, por que eu?</b> Aí ela me acalmava ela falava: - <b>Não M. (nome da mãe), é assim mesmo. Se Deus deu pra você é porque acha que você tem paciência, que leva jeito, que você vai ter amor, vai criar com amor igual aos outros, não vai notar diferença nele, porque se cria diferente, ele vai ficar mimado, então..</b>
<b>M12</b>	Bom, <b>no começo, quando descobriu foi difícil pra nós, porque.. as outras crianças é normal. Mais agora que ele tá aprendendo a falar, a gente já até acostumou com ele. Mais mesmo assim tem hora que é difícil.</b>

Várias foram as observações nesse quadro a respeito de como é a experiência em ter um filho surdo. Para M11, naquela época, a falta de informações a respeito da surdez do filho, fez com que a mãe se sentisse “sozinha” e sem saber onde procurar ajuda. Nos momentos de desespero, procurava pela assistente social, buscando respostas às suas aflições, do “porquê” ter concebido uma criança com “problema”:

[...], mas por que eu ter sido com problema, L. (nome da assistente social)? Tantas aí, que podiam ter e não têm, por que eu?[...] (M11).

A resposta da assistente social às suas aflições era atribuída à vontade de Deus, como pela fala:

[...] “é assim mesmo. Se Deus deu pra você é porque acha”[...] (M11).

Em relação a este relato em que a surdez foi atribuída à vontade de Deus, Omote (1980) em um de seus estudos, com base nos relatos de 52 mães de deficientes mentais, procurou investigar as reações frente ao diagnóstico da deficiência. Constatou que uma das causas do filho ter nascido com problema, foi atribuído à vontade de Deus: “fiquei revoltada até contra Deus” (p.67). Frente ao diagnóstico perturbador, além de abalar a estrutura familiar, ele sugere que a família necessita de um apoio do pessoal da saúde, nesse momento.

Para a Assistente Social, aos olhos do Criador, essa mãe era considerada capaz de criar um filho surdo da mesma maneira que os outros “normais”:

[...] não vai notar diferença nele, porque se criar diferente, ele vai ficar mimado [...] (M11).

Quanto a essa questão, a busca por resposta à condição da surdez do filho se deve provavelmente ao fato de a mãe procurar um culpado, que não seja ela, como: [...] problemas de parto devido a omissão médica [...]; um acontecimento temporário, uma queda, um castigo divino [...], tal como considerado por Vital (1995, p. 96).

Nos dados, também foi observado que os cuidados com o filho surdo ficaram restritos às mães, como apontado por M10 e M8:

[...] até hoje fui só eu que cuidei dela, que acompanhei ela [...] (M10).

[...] corri atrás enquanto eu pude, até no meu limite. Chegou uma hora que eu não tive mais cabeça [...] (M8).

As mães ficam sobrecarregadas, pois além dos afazeres domésticos, cuidam sozinhas da criança, levando-as em instituições especializadas na tentativa de resolver os seus problemas.

Os relatos mostram que após o impacto da notícia sobre o diagnóstico do filho, M3 relata que, compartilhando das experiências com o filho surdo e muita ajuda dos professores (da APAE), compreendeu que teria que aprender novos caminhos até então desconhecidos:

[...] pra mim foi uma vida nova que eu tive que aprender [...].

É importante para a família no momento da notícia sobre a surdez do filho, receber apoio do médico (VITAL, 1995), pois como apontado por M1, M3, T5, M11 e M12, a experiência inicial com a criança foi “muito difícil”. De acordo com Vital (1995), é como se todas as expectativas criadas para o filho, a partir desse momento, deixassem de existir.

Foi muito difícil, é, principalmente quando a gente saía, o preconceito, crianças que não queriam brincar com ele, que achava ele diferente... (M1).

Ah, eu fiquei muito revoltada, né, quando eu descobri que ele tinha esse problema [...] eu fiquei doente por causa disso, demorou muito pra [...] aceitar (M2).

Ah, foi uma experiência difícil (M3).

Muito difícil. Porque essa idade dela, com vinte anos, acha que pode tudo (T5).

A gente quando tem uma criança com qualquer tipo de deficiência, a gente cresce espiritualmente, a gente dá mais valor à vida (M7).

[...] hoje pra mim é... eu aprendi muito com ele [...] (M8).

É, foi bem difícil. Na época foi bem difícil porque não era muito comunicante, igual é hoje (M11).

Bom, no começo, quando descobriu foi difícil pra nós, porque... as outras crianças é normal (M12).

Outro dado encontrado foi o preconceito, apontado por M1, quando saía de casa com seu filho.

[...] crianças que não queriam brincar com ele, que achavam ele diferente... [...].

Nesse aspecto, Vital (1995) considera que esse tipo de reação da sociedade pode levar à “marginalização social” da família, resultando no afastamento da família do convívio social como uma maneira para proteger seu filho da discriminação.

Essa mesma mãe relata a dificuldade do filho no momento de arranjar um emprego. No seu depoimento, diz que se cansou de andar e ouvir as pessoas recusarem um trabalhador surdo:

a hora de procurar emprego mais ainda, porque a pessoa falava: eu não entendo ele, eu não posso pegar e não sei como falar com ele. Então foi muito difícil mesmo, mais ainda foi arrumar emprego, porque eu andei muito e não aceitavam ele, ninguém queria ele pra trabalhar (M1).

A esse respeito, o Decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, estabelece que 5 % dos empregados de empresas devem conhecer a Libras, facilitando dessa maneira, a admissão de pessoas surdas no mercado de trabalho.

Dessa forma, o surdo, nos locais de trabalho, passa a ser compreendido pelo ouvinte e vice-versa, pois como apontado por Tartucci (2001), a linguagem medeia a construção do conhecimento. Nessa visão, podemos concluir que uma linguagem compartilhada é fundamental para a participação do surdo na sociedade.

Vimos até aqui, que embora exista ausência de uma língua comum que possibilite ao surdo constituir-se, faz-se necessário conhecer como é o seu relacionamento com os colegas e professores das instituições pesquisadas, na visão das mães entrevistadas.

**Quadro 12: Como era o relacionamento de seu (a) filho (a), com os colegas e professores?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	<b>Era bom, muito bom. Ele tinha amizade com bastante crianças e quando ele pegava amizade ele se apegava muito, ele se apegava até hoje. Quando ele tem amizade com uma pessoa, é amigo dele, mas também se... se fazer alguma coisa pra ele, ele guarda pro resto da vida, ele afasta da pessoa, ele não briga não, ele afasta e ele não fala nada pra mim na hora, depois que passa eu falo, por que você não tá mais falando com fulano? Ele fala não, porque ele isso e isso e eu não quero, é ele lá e eu aqui. Ele é assim. O D. (nome do amigo) era muito amigo dele, agora ele não, não tem mais... os dois ía junto na discoteca, tudo, né, depois de repente cortou. Então ele é assim, se é amigo dele, ele é amigo de verdade mas se fazer uma coisinha pra ele que ele achar que não tá certo, ele afasta, ele não briga, ele não faz nada. Ele se afasta, só isso.</b>
M2	<b>Olha, com os colegas ele até se dava muito bem, mais com os professores.... eu não tenho tanta certeza que ele se dava bem, né, pela revolta que ele tinha de frequentar a APAE.</b>
M3	<b>Era muito boa, ela sempre fez amizade rápido, convivia bem com todo mundo, muito bom, o relacionamento dela.</b>
M4	<b>Muito bem, né. Ninguém nunca reclamou. Nunca teve reclamação.</b>
T5	<b>Com os colega, normal. Mas com os professores, às vezes alguma rebeldia.</b>
M6	<b>Normal, normal.</b>
M7	<b>Olha, sempre foi ótimo. Eu nunca tive queixa dela em nenhum sentido, nem de professores e nem de coleguinhas. Ela nunca teve problema, nenhum, nenhum, nenhum, nenhum.</b>
M8	<b>Era bom, só que não só ele, como todas as crianças com “deficiência”, já ví muito isso, né, quando eles gostam, gostam pra valê, tá. Eles não ficam assim, aquela pessoa..., é que eles assim, eles buscam ajuda dessa pessoa, mas quando eles não gostam, aí complica, eles não tem vontade de aprender, isso com os professor. Agora com os colegas também quando eles pegam bronca de algum colega de classe é difícil. Então pra eles ou é oito ou oitenta. Não tem meio termo.</b>
M9	<b>Muito bom, tá. Na reunião nunca reclamaram, ela nunca judiou de ninguém, nunca bateu em ninguém, né. Em casa também é a mesma coisa, uma criança amável, uma criança adorável... e é isso.</b>
M10	<b>Colega é um, dois só, que ela tem amizade. Com os professor tudo bem, porque ela num reclama, ela num fala nada e eles gostam muito dela. Os professor, tá sempre mandando abraço pra ela, tá sempre ligando aqui pra sabê dela.</b>
M11	<b>Ele era feroz. Era feroz com os colegas também. Tinha vez que ele pegava banana, falava que ia socar nas meninas. Uma mãe reclamou pra mim. E esse negócio, de trancar as professoras na classe. As vezes a professora, chegava com a jornalista e falava que a professora ia namorar com ele, ia pro quarto fazer besteira. Ele era terrível, nesse ponto ele era. E no ponto de trancar a professora na classe dela, nós tudo cortamos a relação com ele, nós conversamos uma com a outra e achamos que nós tinha que tratar ele duro, tanto eu como a professora, eu em casa e a professora de lá. E a fome também, só que a fome amoleceu porque ele comprou um botão de rosa vermelha e levou pra quebrar o encanto dela.</b>
M12	<b>Bom, eu nunca tive reclamação não, nem das professoras, nem dele bater em alguém lá. Mais ele é assim, aquelas criança arteira, que gosta, que só quer brincar, só fica brincando.</b>

As expectativas das mães sobre a escola, eram negativas, por exemplo, quanto a possíveis preconceitos. Na medida em que, na perspectiva das mães, essas expectativas não se realizaram, elas manifestaram satisfação com a escola:

Muito bem, né. Ninguém nunca reclamou. Nunca teve reclamação (M4).

sempre foi ótimo. Eu nunca tive queixa dela em nenhum sentido, nem de professores e nem de coleguinhas. Ela nunca teve problema, nenhum, nenhum, nenhum, nenhum (M7).

Na reunião nunca reclamaram, ela nunca judiô de ninguém, nunca bateu em ninguém [...] (M9).

Bom, eu nunca tive reclamação não, nem das professoras, nem dele bater em alguém lá (M12).

Percebe-se que as mães demonstram preocupação com a reação da sociedade diante da surdez do filho. Segundo Ferreira e Guimarães (2003), no mundo inteiro, independente da época em que a sociedade se encontra, muitas pessoas diferentes são discriminadas e excluídas do grupo social. Para as autoras,

ao analisar o fenômeno da discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, no seio da sociedade em que vivem, não se deveria decerto ignorar a marginalidade social de que são vítimas essas pessoas, produzida pela ideologia da classe dominante, no que respeita, nesse caso, à valorização do que se reputa um corpo produtivo (p.77).

A sociedade, visando valorizar um determinado padrão de beleza, não abre espaços para que as diferenças sejam também participativas e respeitadas, gerando a exclusão.

## Saída do surdo da escola

### Quadro 13: Por que seu (a) filho (a) saiu da escola comum ou sala especial/APAE?

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	Então, porque uma que ele não queria ir mais <b>porque ele não estava conseguindo acompanhar, ele não estava entendendo, ele não estava pegando o que ele tinha que fazer lá e segundo lugar porque eu estava separando</b> , em Campinas tava difícil, ele não tinha amizade lá na vila, aí eu vim, preferi vir pro interior pra ele poder ter mais chance de arrumar uma, alguma coisa pra ele fazer, porque ele queria trabalhar e lá estava mais difícil pra mim arrumar. Então eu vim pro interior por causa disso e tirei da escola que ele não queria ir mais, e aqui mesmo em T. (nome do município) coloquei ele de novo, na APAE, mas ele falou que não queria, não queria, eu tirei, que ele queria trabalhar.
M2	Ah, <b>ele saiu porque ele era muito revoltado</b> , porque <b>diz que lá não era lugar pra ele</b> ,

	<b>porque ele não era uma pessoa assim, débil mental, uma pessoa, igual as outras</b> que a gente vê que frequenta lá, que <b>o problema dele é só problema de audição mesmo.</b>
<b>M3</b>	<b>Pra trabalhar,</b> porque ela era uma pessoa que gosta de sê dependente de si próprio.
<b>M4</b>	<b>O filho está cursando o Ensino Médio.</b>
<b>T5</b>	Porque, ela vê, eu morava nu sítio e ela veio morar com os pais dela na cidade pra fazer a quinta série, só que <b>ela começou a sair de casa pra ir pra escola, só que não ia pra escola, ficava na rua.</b>
<b>M6</b>	Ele saiu porque fez o 2º grau, aí depois <b>ele ia continuar. Fez, prestou vestibular, passou tudo, fez a matrícula e depois não quis ir.</b>
<b>M7</b>	<b>Ela saiu, porque começou a se tornar barreira</b> na Escola de Comércio e já não é uma escola de 1º grau, onde os professores são mais “mãe”. Lá eles são mais professores mesmo e talvez porque eles não tem uma certa..., como é que eu falo, assim, <b>não tem uma formação para trabalhar com essas crianças, então, ela se sentiu assim, menosprezada, muitas vezes os professores esqueciam que ela tinha um problema dentro da sala de aula,</b> então, a saída dela não foi boa.
<b>M8</b>	Por que a classe fechou, né, a classe que ele estudava e na APAE ele não queria, tá, porque já fazia um tempo que ele tava com aquela classe e gostava muito e até inclusive, <b>eu tenho que dar uma reforçada, lembrar eles senão eles não vão voltar mais a abrir essa classe,</b> porque se os pais vão atrás, eles ainda fazem alguma coisa e se não vai, <b>pra elas é cômodo mandar lá pra APAE, manda pra APAE. Meu filho nunca gostou e não vai ser agora,</b> depois de quase trinta anos <b>que ele vai querer ir pra APAE.</b>
<b>M9</b>	<b>A filha continua na APAE por apresentar junto com a surdez um outro tipo de deficiência.</b>
<b>M10</b>	<b>A filha está cursando o Ensino Médio.</b>
<b>M11</b>	<b>Ele saiu porque ele não quis ir mais por causa do preconceito dos outros ficarem falando pra ele que lá é lugar de gente doido,</b> e eu falava que não era, mais eu sozinha contra a população inteira era difícil. <b>Ele queria estudá numa escola normal, igual os outro. Ele achava que ele era normal, e é né, então, ele não queria sabe da APAE, fala que é lugar de doido</b> e eu falei pra ele: _” um dia eu vou levar você em lugar de doido pra você ver quem é doido, porque lá eles não são doidos, mais <b>na cabeça dele era doido e ninguém tirava.</b>
<b>M12</b>	<b>Continua na APAE.</b>

Nesse quadro, foram destacados os aspectos comportamentais do filho surdo. M2 relata que [...] ele saiu porque ele era muito revoltado [...] mas a revolta do filho, tem sua justificativa, quando dizem que:

[...] lá não era lugar pra ele, porque ele não era uma pessoa assim, débil mental, uma pessoa, igual as outras [...] (M2).

[...] saiu, porque começou a se tornar barreira [...] se sentiu assim, menosprezada [...] (M7).

[...] meu filho nunca gostou e não vai ser agora [...] que ele vai querer ir pra APAE (M8).

Ele saiu porque ele não quis ir mais por causa do preconceito dos outros ficarem falando pra ele que lá é lugar de gente doido [...] (M11).

No modelo de “ser humano ideal”, o diferente é avaliado aos olhos da sociedade em que se encontra, como: “[...] não-eficiente, não-produtivo e não-adequada a essa sociedade” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.78).

As concepções acêrca desse modelo idealizado fazem com que o diferente seja rejeitado e discriminado, e nessa condição de descrédito, ele almeja “[...] a tão sonhada igualdade e perfeição [...]” (p.72), buscando, no caso do surdo, *ser* um ouvinte.

Como colocado no início dessa pesquisa, por Skliar, 1998:

Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser homem, branco, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser mudo, portanto, significa não falar – surdo mudo – e não ser humano (p.21).

Assim, o surdo idealiza como gostaria de ser, ou seja, poder ouvir e poder falar, querer ser o que o outro é: ouvinte . E não ser de fato, quem realmente ele é.

**Quadro 14: O que você achou da saída do (a) filho (a)?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
<b>M1</b>	Bom, <b>eu não queria que ele sáisse</b> , mas ele não tava <b>conseguindo acompanhar as crianças, né, e estava difícil pra ele, então eu fui consultar o médico</b> , o médico falou que tava sendo prejudicial a ele, <b>porque ele tava muito nervoso</b> , porque ele não conseguia acompanhar os outros, tava difícil pra ele, ele queria trabalhar, então eu tirei, mas por mim eu gostaria que ele continuasse, mas não tinha jeito, ele tava muito nervoso e ele reclamava que ele não conseguia, que ele não conseguia... então por isso que eu tirei.
<b>M2</b>	<b>Eu achei que foi melhor pra ele.</b>
<b>M3</b>	<b>Não, eu não gostei porque eu gostaria que ela estudasse mais pra ter uma oportunidade a mais de serviço.</b>
<b>M4</b>	<b>O filho está cursando o Ensino Médio.</b>
<b>T5</b>	<b>Ah pra mim foi decepcionante</b> porque eu acho que ela deveria de ter continuado, <b>ela, é muito inteligente, fácil pra aprender as coisa coisas, mais é muito rebelde, muito teimosa</b> , queria somente ir na escola durante o dia, durante a noite somente <b>pra passeio e não pra estudar.</b>
<b>M6</b>	<b>Eu não achei certo.</b> Achei que ele tinha que continuar
<b>M7</b>	<b>Ai, eu achei péssima, porque o sonho dela é estar estudando.</b> Ela gostaria de tá hoje estudando e ela não está. Mais ela gostaria de tá estudando. <b>Mais com a discriminação que nós temos na nossa cidade</b> , infelizmente não tem condições. Eu fico triste sim.
<b>M8</b>	<b>Ah, regride. Eles esquecem</b> , tem que estar sempre trabalhando com eles. Até o professor ou o pai vê que ele tá bem, aí vai ser assim, por eles mesmo. Mais <b>antes deles andarem com as próprias pernas, eles assim, pára no tempo. Parou de trabalhar, eles também param.</b>
<b>M9</b>	<b>A filha continua na APAE por apresentar junto com a surdez um outro tipo de deficiência.</b>
<b>M10</b>	<b>A filha está cursando o Ensino Médio.</b>

<b>M11</b>	<b>Ah, eu achei ruim</b> , porque por mim ele continuava lá mais tempo <b>porque já que eu não tinha condições de pagar uma escola pra ele</b> e de graça assim do governo, a gente não conseguia entrá, então <b>eu queria que ele continuasse estudando pra aprender a falar frase inteira, pra ter um relacionamento melhor da população, da cidade, ter mais saída, mais contato com os outro</b> , seria mais fácil se ele estudasse um pouco mais, né.
<b>M12</b>	<b>Continua na APAE.</b>

Observando os dados, sete mães relatam não concordarem com a idéia da saída do surdo da escola, procurando justifica-la, como apontado no relato de M3:

Não, eu não gostei porque eu gostaria que ela estudasse mais pra ter uma oportunidade a mais de serviço (M3).

A mãe coloca que sem estudo as possibilidades no mercado de trabalho ficam restritas e dificultam conseguir um bom emprego, mas não percebe que a educação do surdo trilha em caminhos opostos aos do ouvinte.

Em primeiro lugar, deve-se ter em mente, como dito, que o surdo é bilingüe e bicultural, necessitando aprender a língua de sinais para depois aprender o português.

Uma das mães (M7) manifesta o seu descontentamento pela saída do filho surdo da escola, denotando que a discriminação no município contribuiu para o abandono.

[...] eu achei péssima, porque o sonho dela é estar estudando [...]Mais com a discriminação que nós temos na nossa cidade [...] (M7).

Saiu da escola pela discriminação e a condição histórica que acompanha aquele que é “diferente” foi produzida na visão da maioria (nesse caso o ouvinte) que coloca sua identidade como uma “norma” (Silva, 2000) a ser seguida, ampliando sua hegemonia e assim, [...] impõe a visão reducionista do diverso [...] (SILVÉRIO, 2005, p.92).

Nessa redução de possibilidades que caminha junto ao “diferente”, uma das mães, M8, aponta que o filho depois que saiu da escola, “regrediu” e que também [...] eles esquecem, tem que estar sempre trabalhando com eles”. Dessa forma, fica difícil para o surdo participar do grupo social o qual encontra-se inserido, não conseguindo se construir como qualquer outra pessoa, pois a sua relação com o outro deixa de acontecer.

É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas (OLIVEIRA, p. 79).

Para M1, o filho saiu da escola pela dificuldade em acompanhar os conteúdos acadêmicos:

[...] eu não queria que ele sáisse [...] ele não estava conseguindo acompanhar as crianças, né, e estava difícil pra ele [...] (M1).

Na visão da mãe, a dificuldade da aprendizagem é própria do seu filho não dependendo da escola (que é monocultural e monolíngüe). Essa mãe ao “médico”, na tentativa de resolver o problema educacional, saindo, portanto, do âmbito da escola.

A escola, sem viabilizar um ensino que atenda a todos os seus alunos, e a sociedade, com seus pré-requisitos sobre a “figura humana ideal”, como “[...] belo, sadio, forte, eficiente e produtivo” excluem uma parcela da sua população, (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.71).

No Brasil, a elite construiu um ideal de sociedade calcado na homogeneidade, fechando os olhos para as diferentes culturas, como apontado por Silvério (2005). Para ele, sabe-se mais nesse país sobre sua economia do que sobre quais povos construíram essa nação.

Dessa forma, a educação vem desempenhar seu papel de reprodutora “da língua e da raça” que seu povo idealiza como sendo os “[...] modelos mais apropriados para essa produção” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, 2005, p.74). Assim, as escolas não conseguindo cumprir com seu papel encaminham as crianças com dificuldades de aprendizagem a outras instituições, principalmente da área da saúde, talvez na tentativa de justificar o seu próprio fracasso. Podemos identificar esse fato no relato de uma das mães.

[...] ele não estava conseguindo acompanhar as crianças, e estava difícil pra ele, então eu fui consultar o médico [...] (M1).

Como Ferreira e Guimarães (2003) apontam:

A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo, no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal” (p.108).

Nesse caso, as crianças excluídas do espaço escolar acabam dentro das classes especiais, que segundo Ferreira e Guimarães (2003) “tornaram-se verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar” (p. 108).

**Quadro 15: Como foi essa saída da escola para o seu (a) filho (a)?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
<b>M1</b>	<b>Eu achei que foi melhor pra ele, e ele ficou mais, né, mais maduro. Ele queria ir trabalhar, ele começou a ganhar o dinheirinho dele, ele pareceu.. foi difícil arrumar emprego,</b> mas ele começou primeiro trabalhando lá no mercado de... de T. (nome do município), na Cooperativa de pacoteiro. Ele trabalhava quinze dias, eles mandavam embora e pegavam outro. Depois chamavam ele de novo e ele ganhava o dinheirinho dele. A primeira vez que ele recebeu, eu lembro que ele ficou feliz, pediu pra mim, pra ir comigo na loja, né, foi lá na loja porque ele queria comprar a primeira televisão dele, tá comigo aqui, vou devolver porque ele emprestou ela pra mim. Porque eu desmanchei minha casa pra ele se casar com a menina. Agora eu ganhei essa daqui, eu vou devolver a dele. Foi a primeira televisão que ele pagou com o dinheirinho dele, que ele veio e falou: “eu vou pagar, vou trabalhar”. Ele ficou feliz, porque ele foi pegar o primeiro dinheirinho dele, pra comprar tênis pra ele, roupa, <b>tudo ele... ficou menos nervoso. Parou de dar aquela dor de cabeça que ele tinha, tinha enxaqueca, ficava trancado no quarto, aí ele começou, é, conhecer pessoas, ter amigos, ele ia pra discoteca,</b> lá em cima, como é que chama? Naquele... não sei como é que é o nome lá em baixo, aquela discoteca que tem ali em T.(nome do município) ele ia lá, ele ia no lanche com os amigos, ele conheceu bastante pessoa lá em T.(nome do município). <b>Pra ele foi muito bom sair.</b>
<b>M2</b>	<b>Ai, foi ótima pra ele que se sentiu bem melhor.</b> Ai, porque ele, eu acho que <b>com essa saída dele, ele desenvolveu mais. Sabe, ele foi aprendendo até mais do que quando ele freqüentava a APAE, que lá ele era revoltado,</b> tudo, e depois que ele saiu, ele mesmo começou, ah... como ele é muito inteligente, né, ele foi ficando assim, mais esperto, mais... só isso.
<b>M3</b>	<b>Pra ela não foi bom, foi assim difícil porque ela ficou decepcionada, porque ela queria arrumar um serviço e não conseguiu.</b>
<b>M4</b>	<b>O filho está cursando o Ensino Médio.</b>
<b>T5</b>	Olha, eu não gostei. Eu acho que <b>ela deveria ter continuado</b> sim, porque hoje ela está com 21 anos e eu acho que ela se <b>esqueceu muito do que ela aprendeu.</b> Então, tipo a tabuada, <b>ela falava a tabuada todinha, certinho, fazia as contas tudo certinha. Hoje, ela já tem essa dificuldade.</b> Ela <b>já não se lembra muito bem.</b> Então, eu acho que se ela continuasse estudando, hoje ela ia amadurecendo e ajudar muito ela.
<b>M6</b>	<b>Ele assim, não mudou nada não, normal.</b>
<b>M7</b>	<b>Pior ainda. Ela se sente hoje, frustrada. Ela fala que ela quer fazer uma faculdade, é o que ela sempre fala pra mim, que ela gostaria de fazer uma faculdade</b> e eu vejo que não tem como, não tem recursos, eu não tenho como pagar e fica difícil, porque a gente só tá perto dela, entendeu? Mora numa cidade pequena e ainda tem uma pessoa que conheceu em outra cidade. Eu acredito que vai ficar muito mais complicado e ela precisaria terminar o 2º grau completo, que ela não terminou e fica complicado, mais <b>ela fica muito triste, ela gostaria de estar dentro de uma sala de aula hoje.</b>
<b>M8</b>	Ai, então, ele não reclama, mas é... mas esses dias mesmo eu <b>cobrei dele</b> o seguinte: uma menina tira carta, a outra tirou a carta, ela faz faculdade, a outra estuda e ele falou da dificuldade de não ter a carta. Eu <b>falei pra ele que é que quando ele tá na escola, tem que mostrar mais interesse.</b> E ele parou agora de estudar. Ele também não quer saber de pegar nem o caderno mais. Então, <b>eu cobrei dele, que os outros fizeram a parte de estudar, eles se esforçaram muito e por que ele não começa a fazer igual os irmãos?</b> Ele abaixou a cabeça e ficou quieto, mas é assim, se ele tiver aquela obrigação pra fazer, ele faz. A partir do momento que não tem... Seria melhor mesmo ter o que fazer.
<b>M9</b>	<b>A filha continua na APAE por apresentar junto com a surdez um outro tipo de deficiência.</b>
<b>M10</b>	<b>A filha está cursando o Ensino Médio.</b>
<b>M11</b>	<b>Ele ficou quieto dentro de casa, mostrou, pelo jeito dele, que ele ficou triste.</b> Foi mais ou menos uns três meses ele ficou bem sossegado dentro de casa, <b>ele queria estudar numa escola normal, né. Ele falava que era igual os outros e queria estuda numa escola</b>

	<b>normal.</b> Agora, às vezes, eu perguntava pra ele se quer voltar pra APAE. E ele falava que não. <b>A escola normal ele queria.</b>
<b>M12</b>	<b>Continua na APAE.</b>

Para duas mães, a saída da escola para o filho foi melhor. Elas perceberam que a escola, não estaria proporcionando condições que melhorassem a vida desse filho.

O primeiro relato mostra que, para a mãe, a escola não seria tão importante quanto o trabalho para o seu filho. Para ela, quando o filho deixou a escola e começou a ganhar o seu dinheiro, e ele se tornou mais maduro. Foi difícil arrumar o emprego.

A mãe relata a felicidade de seu filho ao receber o dinheiro e conseguir comprar uma televisão. Além da televisão, conseguiu comprar tênis e roupas.

Com esta possibilidade de poder comprar coisas com o seu dinheiro, ele deixou de ficar nervoso e irritado. Antes, tinha enxaquecas e se trancava no quarto.

foi ótima pra ele que se sentiu bem melhor [...] com essa saída dele, ele desenvolveu mais. Sabe, ele foi aprendendo até mais do que quando ele freqüentava a APAE, que lá ele era revoltado [...] (M2).

O segundo relato mostra que para esta mãe, a saída do filho foi ótima porque ele se desenvolveu, aprendeu mais. Onde estava, na APAE, se sentia revoltado. Depois de sua saída, a mãe sentiu que seu filho ficou mais esperto e mais inteligente.

Para outra mãe, essa saída não favoreceu a vida da filha, pois ela esperava que após concluir os estudos no ensino fundamental, fosse possível conseguir um serviço.

Pra ela não foi bom, foi assim difícil porque ela ficou decepcionada, porque ela queria arrumar um serviço e não conseguiu (M3).

Como já descrito anteriormente, o surdo é desacreditado pela sociedade (PERLIN,1998), sendo necessário que ele aprenda a língua de sinais e o português para poder integrar-se na sociedade (DANESI, TARTUCCI, 2005).

Para isso, a escola deve implementar as propostas contidas na Lei nº 10.436/02 , regulamentada pelo Decreto nº 5.624/05 como mostra o Art.14 desse Decreto:

os sistemas de ensino poderão organizar classes de educação bilingüe, em que a LIBRAS seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa seja utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo (p.5).

No relato outra mãe afirma que não gostou que o seu filho saísse da escola por que esqueceu muita coisa que tinha aprendido. Para ela, se ele tivesse continuado os estudos, teria aprendido muito mais e não teria esquecido o que aprendeu.

eu não gostei. Eu acho que ela deveria ter continuado [...] eu acho que ela se esqueceu muito do que ela aprendeu. Então, tipo a tabuada, ela falava a tabuada todinha, certinho, fazia as contas tudo certinha. Hoje, ela já tem essa dificuldade. Ela já não se lembra muito bem. Então, eu acho que se ela continuasse estudando, hoje ela ia amadurecendo e ajudar muito ela (T5).

Outro relato mostra que a saída da escola foi uma experiência frustrante. A filha quer fazer a faculdade e não vê perspectivas porque a mãe não tem recursos financeiros. A filha, em consequência, fica muito triste e deseja retornar à sala de aula.

Pior ainda. Ela se sente hoje, frustrada. Ela fala que ela quer fazer uma faculdade, é o que ela sempre fala pra mim, que ela gostaria de fazer uma faculdade e eu vejo que não tem como, não tem recursos, eu não tenho como pagar e fica difícil [...] ela fica muito triste, ela gostaria de estar dentro de uma sala de aula hoje (M7).

Como apontado por essa mãe, a filha sente-se frustrada em não poder dar continuidade aos estudos. A mãe percebe que a escola não pode oferecer os recursos necessários para que ela continue seus estudos e chegue até ao ensino superior.

Apesar de o Brasil fixar metas para melhorar a educação de todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais ( Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e sendo discutidas com maior ênfase após a Declaração de Salamanca, na Espanha , 1994 (BRASIL,1996, 1993 e UNESCO, 1994) Mendes (2004) aponta que a mera inserção desse aluno na classe de ensino comum “não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva”(p.68).

Para garantir a educação de todas as crianças e jovens, Mendes (2004) aponta que as diretrizes políticas necessitam de:

ampliação do acesso à escola para indivíduos com necessidades educativas especiais, seja qual for essa escola, tendo em vista a necessidade de universalizar o acesso; b) maior responsabilidade do poder público na prestação direta de serviços educacionais; c) criação de outras modalidades alternativas de atendimento, além das classes e escolas especiais ou classes de recursos (p.67-68).

Como relatado por outra mãe, M6, a passagem do filho pela escola na sua visão, não modificou.

Ele assim, não mudou nada não, normal (M6).

Uma outra mãe aponta que sem estudo as possibilidades na vida social e profissional do filho surdo, ficam limitadas. O filho saiu da escola e não demonstra interesse em estudar. Uma colega tirou carta de motorista e ele não, porque parou de estudar. A mãe cobra, exige. Os outros estudam, ele também precisa estudar, mas ele abaixa a cabeça e fica quieto. O surdo não sabe o que fazer diante destas condições.

[...] ele não reclama, mas é...mas esses dias mesmo eu cobrei dele o seguinte: uma menina tira carta, a outra tirou a carta, ela faz faculdade, a outra estuda e ele falou da dificuldade de não ter a carta. Eu falei pra ele que é que quando ele tá na escola, tem que mostrar mais interesse [...] eu cobrei dele, que os outros fizeram a parte de estudar, eles se esforçaram muito e por que ele não começa a fazer igual os irmãos? Ele abaixou a cabeça e ficou quieto [...] (M8).

Para essa mãe, o filho só terá melhores chances na vida, se mostrar mais interesse pela escola, e acaba por comparar esse filho surdo aos demais filhos ouvintes e a não entender as dificuldades para o surdo acompanhar uma escola organizada apenas para ouvintes.

Outro relato mostra que o filho quer estudar em escola comum e não na APAE porque se diz igual aos outros. Ele não aceita ser tratado diferente dos demais e parece perceber que a APAE não é seu lugar porque o torna diferente.

Ele ficou quieto dentro de casa, mostrou, pelo jeito dele, que ele ficou triste [...]ele queria estudar numa escola normal, né. Ele falava que era igual os outros e queria estudar numa escola normal [...], eu perguntava pra ele se quer voltar pra APAE. E ele falava que não. A escola normal ele queria (M11).

Em síntese, os relatos demonstram que a saída da escola não foi boa para os surdos. Sair da escola interrompeu algumas possibilidades profissionais aos surdos, apesar de que alguns deles saírem para trabalhar. Mostra também que os familiares percebem inadequação do modelo de escola vigente para os seus membros surdos.

**Quadro 16: O que ele tem feito depois que saiu da escola?**

<b>FAMILIARES</b>	<b>RESPOSTAS DAS PERGUNTAS</b>
<b>M1</b>	<b>Trabalha.</b>
<b>M2</b>	<b>Ó, ele tá trabalhando, graças a Deus,</b> pelo que eu tô vendo, <b>ele tá sendo muito bem vindo no trabalho dele, muito inteligente, todos tão gostando dele, principalmente o forneiro, o gerente. Eles querem muito bem ele.</b> É isso aí, peço a Deus que, que continue assim sempre.
<b>M3</b>	<b>Ah, tá em casa.. é, no caso, ela não conseguiu o trabalho e continua em casa.</b>
<b>M4</b>	<b>O filho está cursando o Ensino Médio.</b>
<b>T5</b>	<b>Nada. Ela só fica em casa me ajudando mesmo.</b>
<b>M6</b>	<b>Trabalha na padaria, não o tempo todo.</b>
<b>M7</b>	<b>Infelizmente, ela não faz nada.</b> É uma moça hoje, né. <b>É ansiosa, ansiedade na flor da pele, um estresse. Tá louca pra trabalhar, tá louca, desesperada. Fala muito em ir embora da cidade, porque ela acha que aqui não tem recurso, que aqui todo mundo discrimina ela,</b> e ela tem vontade de ir embora e fica assim difícil. Então, <b>ela não faz nada. Mais esse fazer nada pra ela, é triste.</b>
<b>M8</b>	<b>Nada. Ele gosta de esporte, né. Então, ele joga bola, é o que ele faz, mas assim, em termos de estudar, nada. Trabalha e participa de jogos.</b>
<b>M9</b>	<b>A filha continua na APAE por apresentar junto com a surdez um outro tipo de deficiência.</b>
<b>M10</b>	<b>A filha está cursando o Ensino Médio.</b>
<b>M11</b>	<b>Ele trabalha. Ele cata reciclagem na cidade, faz as continha dele no caderno e se vira.</b>
<b>M12</b>	<b>Continua na APAE.</b>

Observando os relatos das mães, que após o filho ter deixado de freqüentar a escola, três deles não estão trabalhando, dois continuam na APAE, dois foram para o ensino médio e continuam estudando e cinco conseguiram entrar no mercado de trabalho:

Trabalha (M1);

[...] ele tá trabalhando [...] ele tá sendo muito bem vindo no trabalho [...]  
(M2);

Trabalha na padaria, não o tempo todo (M6);

Trabalha e participa de jogos (M8)

Ele trabalha. Ele cata reciclagem na cidade [...] (M11).

Podemos observar que os surdos exercem atividades de pouco prestígio social, o que concorda com as discussões de Perlin (1998),

Para Perlin (1998), o surdo é desacreditado pela sociedade quanto ao exercício de uma profissão de liderança, cabendo-lhe serviços pesados. Assim, “[...] torna presente a ideologia de que vale a pena contratá-lo no campo de trabalho pelo que ele produz não pelo que

aparenta [...]” (p.55). Para a autora, o tipo de serviço oferecido ao surdo, não dá à ele possibilidades de ascensão na profissão, pois os trabalhos que envolvem liderança são destinados ao grupo majoritário, ou seja, o grupo de ouvintes.

Podemos notar, nos relatos das mães, M3, T5 e M7, a dificuldade e o descrédito, por parte da sociedade, quando o surdo deixa a escola e busca um emprego. Os depoimentos desses familiares mostram as dificuldades dos surdos regressarem no mercado de trabalho. Encontrando as portas fechadas, o surdo não tem outra alternativa senão ficar dentro de casa à espera de um milagre.

tá em casa... é, no caso ela não conseguiu o trabalho e continua em casa”  
(M3).

Nada. Ela só fica em casa me ajudando mesmo (T5).

Infelizmente ela não faz nada (M7).

Marin e Goes (2006), analisando as dificuldades encontradas pelos surdos para conseguir um emprego, aponta que existe muita resistência dos empregadores em aceitá-los por não acreditarem que eles possam ser produtivos, tanto quanto os ouvintes. Além disso, observa-se que o processo avaliativo dos surdos não consideram as suas especificidades lingüísticas e culturais.

Para as autoras, os surdos ficam desprovidos de informações referentes “ao fazer e como fazer” no emprego, onde os ouvintes levam vantagem, pois recebem as informações através da mídia ou são orientados no próprio local que vão atuar. Como essas orientações e notícias são transmitidas na língua (gem) oral, fica difícil e limitado para o surdo se apropriar dessas informações e assim, competir no mercado de trabalho.

O surdo, apesar de permanecer no processo escolar como as demais crianças ouvintes, deixa de ser reconhecido como alguém que também pode realizar as mesmas funções que o ouvinte, como nas palavras de Sacks (1988):

[...] quando na infância, o estigmatizado consegue atravessar seus anos de escola ainda com algumas ilusões, o estabelecimento de relações ou a procura de trabalho o colocarão, amiúde, frente ao momento da verdade [...] (p.43).

Frente a essa condição em que o surdo é colocado (estigmatizado) pela sociedade, Sacks (1988) alega que antes mesmo de conhecê-lo já fazemos a associação de pessoa desacreditada, ou seja, no momento em que ficamos frente a frente, já estabelecemos uma

imagem negativa a seu respeito. Para o autor, esse julgamento prévio do olhar o outro “[...] não deve ter efeitos sobre sua competência em realizar tarefas solitárias [...]” (p.60).

Buscando compreender melhor a situação do surdo no mercado e o significado que este têm para a pessoa surda, Danesi (2007) inicia uma pesquisa em 1994, quando acompanhou a trajetória de surdos empregados e desempregados, ampliando os conhecimentos a esse respeito.

Para isso, ela utiliza quatro tipos diferentes de questionários, distribuídos para o próprio surdo, seus colegas, sua família e seu chefe. Após análise dos dados, Danesi (2007) conclui que os fatores que motivam o surdo a procurar um emprego são praticamente os mesmos dos ouvintes, ou seja, trabalhar para seu sustento, participar do orçamento familiar, e contribuir no seu desenvolvimento pessoal e auto-estima.

Como podemos observar a baixa auto-estima encontrada na filha, relatada por M7, deixa claro essa situação de descrédito que acompanha a vida do surdo.

[...] É ansiosa, ansiedade na flor da pele, um stress. Ta louca pra trabalhar, ta louca, desesperada, fala muito em ir embora da cidade, porque ela acha que aqui não tem recurso, que aqui todo mundo discrimina ela [...] (M7).

Nesse sentido, Danesi (2007), descreve a sensação de “frustração, culpa e humilhação” é claramente percebido nos grupos de surdos desempregados de sua pesquisa (p.5).

De acordo com a Declaração de MADRI (2002) a sociedade impõe barreiras que permitem a exclusão social e a discriminação.

A forma como as sociedades estão organizadas significa, geralmente, que as pessoas com deficiência não são capazes de usufruir plenamente seus direitos humanos e que elas estão socialmente excluídas. Os dados estatísticos disponíveis mostram que as pessoas com deficiência apresentam níveis de escolaridade e empregabilidade baixos e inaceitáveis (p.2).

Para que ocorra mudanças nesse cenário, a Declaração de Madri sugere que, além da implementação de “Legislações antidiscriminatórias” (p.4) que se possibilitem romper as barreiras entre normalidade e anormalidade, deve haver mudanças nas atitudes da sociedade contando com a participação das diferenças na defesa de seus direitos.

Essa Declaração sugere que é necessário que se reconheça o direito de participação de todas as pessoas, como cidadãos na sociedade onde estão inseridos e assim, lutar contra preconceitos e estigmas que existem.

Para que se reconheça as diferenças, é necessário que se promovam mudanças. Essas mudanças, segundo Dias (2006), devem ocorrer dentro da escola, pois pensando na educação dos alunos surdos na escola pública, a prática de inclusão (discutidas na Declaração de Salamanca e fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/06) não tem sido alterada. A escola, para os surdos, permanece monolíngüe e monocultural, privilegiando a cultura majoritária, ou seja, a cultura ouvinte. Somente com as presenças da língua de sinais e da cultura surda dentro do espaço escolar, a escola deixa de ser monolíngüe e monocultural e passa a ser bilingüe e bicultural (DIAS, 2006), e capaz de promover práticas que venham a contribuir no desenvolvimento educacional do surdo.

**Quadro 17: Você acha que ele (a) voltaria para a escola? Por quê?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	<b>Eu acho que ele não voltaria não. Se fala pra ele voltar pra escola, ele fica bravo, ele fala que não, que ele não vai, que ele quer ter a vida que ele tá agora...</b> eu falo pra ele: “Mas Marcos, você precisava estudar mais um pouquinho”, mas ele fala que não, <b>que pra ele não dá, a cabeça dele não dá, ele não vai, ele tá só trabalhando mesmo.</b>
M2	Não.
M3	<b>Sim, ela voltaria pra escola sim. Ela, acho que se arrependeu de ter saído, no caso, porque não conseguiu serviço.</b>
M4	<b>O filho está cursando o Ensino Médio.</b>
T5	<b>Eu acho que ela voltaria sim</b> depois... dependendo da turminha da sala especial. <b>Se for aquela mesma turminha, acredito que ela volte sim.</b>
M6	<b>Acho, porque agora ele está com vontade.</b>
M7	<b>Ai, com certeza, hoje mesmo.</b> Porque <b>a vontade dela estudar é muito grande. Se tivesse recursos, se tivesse pessoa assim, compatível a esse tipo de problema ou que entendesse melhor as crianças,</b> tenho certeza de que hoje ela estaria sentada nesse momento numa sala de aula.
M8	<b>Ai, ele volta. Porque é como eu falei, se ele foi à escola, ele vai, ele não perde um dia. Ele é pontual, sabe? Ele entra mesmo de cabeça,</b> mas a partir do momento que pára, ele também gosta. Mas, <b>se abrir a classe e eu falar pra ele que vai começar tudo de novo e que ele tem que frequentar, ele vai.</b>
M9	<b>A filha continua na APAE por apresentar junto com a surdez um outro tipo de deficiência.</b>
M10	<b>A filha está cursando o Ensino Médio.</b>
M11	<b>Agora, às vezes, eu perguntava pra ele, se quer voltar pra APAE? Ele falava que não. A escola normal ele queria.</b>
M12	<b>Continua na APAE.</b>

Nesse quadro, podemos perceber que para a maioria dos familiares, os surdos, voltariam para a escola, denotando que esses alunos têm muita necessidade de participar do meio social, de estar incluídos na sociedade, como apontado por T5.

se for àquela mesma turminha, acredito que ela volte sim (T5).

A partir da década de 1970, o conceito de “integração” passou a ser muito discutido e como apontado por Ferreira e Guimarães (2003), “[...] tem sido bastante utilizada, e com diferentes interpretações” (p. 110).

Na área educacional, por exemplo, o conceito de “integração” sugere que a escola é um espaço capaz de dar condições a todos os seus alunos de participarem e se desenvolverem.

Mas na verdade, não é assim que as coisas acontecem. O aluno, no processo de “integração,” tem que se adequar ao ritmo da escola para nela permanecer e, em conseqüência, “[...] olhar-se e narrar-se como o ouvinte [...]” (SKLIAR, 1998 p.15).

Nesse sentido, a escola não propõe mudanças e continua a excluir seus alunos, como apontado por uma mãe, no momento em que relata:

[...] a vontade dela estudar é muito grande. Se tivesse recursos, se tivesse pessoas assim, compatível a esse tipo de problema ou que entendesse melhor as crianças, tenho certeza que hoje ela estaria sentada nesse momento numa sala de aula (M7).

Para reverter esse quadro, a escola precisa atender as crianças discriminadas e excluídas do ensino comum. Uma das formas, adotadas até agora, de exclusão foi “apagar” os alunos “diferentes” do ensino comum e segregá-los em escolas ou salas especiais. Podemos observar essa situação no relato de uma das mães.

[...] as vezes eu perguntava pra ele, se quer voltar pra APAE. Ele falava que não. A escola normal ele queria (M11).

Na busca por uma outra escola, surge o movimento de inclusão que vêm propor uma educação que atenda a todas as crianças, independentes de suas diferenças. Para isso, [...] "a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros" (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003 p.116-117). A partir daí, as autoras apontam que os alunos em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho educacional, social e ocupacional. Aprendem a atuar e interagir com seus pares.

De um outro ângulo, é necessário, na educação inclusiva, capacitar os professores, ensinando-os a adquirir novas posturas no ambiente escolar para que a aprendizagem possa se efetivar para cada aluno.

**Quadro 18: Você gostaria que ele voltasse para a escola? Por quê?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	<b>Não. Não gostaria.</b>
M2	<b>Não. Ah, porque ele acha que lá não é uma escola, assim, apropriada pra ele, né. Porque ele se vê um moço já de vinte anos, ele acha que o certo pra ele mesmo seria uma escola, escola comum, como todos os amigos dele estudam.</b>
M3	<b>Sim, eu gostaria, porque na escola ela se sente mais, é, segura de si, mas, assim, um ser humano, porque fora da escola ela se sente, assim, inferior, no caso.</b>
M4	<b>O filho está cursando o Ensino Médio.</b>
T5	<b>É, eu gostaria que ela voltasse sim pra escola, porque quando ela vai fazer uma conta ou qualquer coisa assim ela, às vezes, esquece. Então eu acho que se ela estivesse na escola, ela sempre ia tá lembrando tudo isso.</b>
M6	<b>Eu gostaria que ele voltasse. É o que eu mais quero.</b>
M7	<b>Ai, com certeza, porque é o sonho dela. É o sonho que ela tem de estudar desde que ela entrou.</b> Ela entrou com 11 anos, ela fez até a 4ª série com as crianças de 7anos. Até 11 anos. As crianças se formaram na 4ª série, ela para não perder tempo, o que ela fez? Da 5ª série até a 8ª série, ela fez em 2 anos e ela acabou se formando com a turma que ela entrou no 1º ano. Ela se formou com a turminha dela que tá se formando na 8ª série. Ela ganhou tempo, foi esperta, <b>eu acho que ela é esperta, entendeu? Ela só não tem chance, ela só tá um pouco discriminada.</b>
M8	<b>Com certeza gostaria.</b> Porque é como eu falei, né, quando ele deixa de aprender, e é assim, como mãe, quando ele era pequeno foi fácil, mas aí chegou uma hora que ele não quis mais a minha ajuda. Então, ele falava assim: <b>que eu não sabia ensinar ele, que a professora sabia. Então, lá eles têm um pouco de medo, entendeu? Sei lá se é um certo respeito com a professora</b> e que acaba fazendo e em casa não faz. Então, não adianta ele querer ficar sem a escola e falar assim: não vai mais ter ajuda em casa. <b>Eu posso querer ajudar, mas ele não aceita a minha ajuda. Então, como lá, ele vai fazer, com certeza faz e faz muito bem.</b>
M9	<b>A filha continua na APAE por apresentar junto com a surdez um outro tipo de deficiência.</b>
M10	<b>A filha está cursando o Ensino Médio.</b>
M11	<b>Eu gostaria, porque já que não pode, igual eu acabei de falar, não posso pagar uma escola pra ele, então, pelo menos lá, ele aprendia mais coisa.</b>
M12	<b>Continua na APAE.</b>

Os relatos apresentam que a maioria dos familiares desejam que seus filhos retornem à escola com os comentários apresentados.

Em seguida, por exemplo, uma afirma que o filho por perceber que a escola não apropriada para ele, com vinte anos de idade, deseja frequentar uma outra escola que não seja um centro de ensino especial. Prefere a escola comum, onde os seus amigos estudam. O surdo deseja a companhia dos amigos e estes estão na escola comum, segundo o relato.

Não. Ah, porque ele acha que lá não é uma escola, assim, apropriada pra ele [...], ele acha que o certo pra ele mesmo seria uma escola, escola comum, como todos os amigos dele estudam (M2).

Podemos observar que a presença dos amigos, a interlocução parece muito importante para manter o surdo na escola.

Outra mãe relata que percebe sua filha sentindo-se bem na escola, sem ver-se como inferior. Além de se sentir bem na escola, ela se percebe como ser humano. Esses dados concordam com os descritos por Cruz (2007). Para esse pesquisador, “o surdo gosta da escola, gosta do ambiente escolar, apesar das dificuldades impostas a ele” (p. 144).

Sim, eu gostaria, porque na escola ela se sente mais, é, segura de si, mas, assim, um ser humano, porque fora da escola ela se sente, assim, inferior, no caso (M3).

Outra mãe afirma que gostaria que sua filha retornasse à escola, porque ela sempre esquece o que aprendeu, principalmente, quando é preciso fazer conta. Para esta mãe, a escola é um local que ajuda a filha a aprender e, enquanto estiver na escola, não esquecerá o que aprendeu. A escola passa a ser, conforme a mãe relata, um local onde a filha relembra sempre algumas atividades necessárias ao seu dia a dia. Se estiver longe da escola, ela esquece e regride.

eu gostaria que ela voltasse sim pra escola, porque quando ela vai fazer uma conta ou qualquer coisa assim ela, às vezes, esquece. Então eu acho que se ela estivesse na escola, ela sempre ia tá relembrando tudo isso (T5).

Outra mãe relata que a escola é o sonho da filha. Entrou com 11 anos de idade, terminou a 8ª série, e se formou com a turma da sala. A mãe percebe que sua filha é esperta, conforme conta:

[...] eu acho que ela é esperta, entendeu? Ela só não tem chance, ela só tá um pouco discriminada (M7).

Este comentário sugere que, mesmo formada com a turma, a sua filha, apesar da esperteza, não tem as mesmas condições dos colegas de sala. Parece que a condição da filha é a causa de um possível fracasso. Revela, que, apesar de formada, a sua filha é discriminada.

Cada pessoa possui características próprias e isso faz com que o grupo social, ao qual essa pessoa encontra-se inserida, estabeleça determinados padrões que vão considerá-la normal ou não. Frente ao padrão de normalidade, todos querem e almejam a “igualdade e a perfeição” (p.72) não desejando ser diferentes, o que explica a discriminação sofrida pelos que estão fora desse padrão considerado ideal (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

Outra mãe relata que gostaria que o filho surdo voltasse para a escola, porque chegou um momento da vida dele, em que ele já não aceitava a ajuda da mãe, como apresentado no relato:

chegou uma hora que ele não quis mais a minha ajuda. Então, ele falava assim: que eu não sabia ensinar ele, que a professora sabia (M8).

A mãe declara que não dá conta de ensinar o seu filho e afirma, segundo o filho, a capacidade da professora. A escola parece ser o local onde seu filho aprende. Ela ainda fala sobre o medo sentido pelo filho, o que de acordo com os dados de Cruz (2007) pode ser uma experiência comum a todos os alunos, pois o

primeiro sentimento em relação à escola e aos alunos da sala foi de medo, como pode acontecer com qualquer aluno, porque era a sua primeira vez em um ambiente escolar. A expectativa de ingresso na escola, o não saber qual seria o comportamento dos demais alunos em relação a si, acabou por desencadear nele um sentimento de medo (CRUZ, 2007, p. 75).

Outra mãe afirma que não pode pagar uma escola para o filho e na escola pública ele aprendia “mais coisas” do que em casa. Este relato confirma que, apesar do pouco que o aluno surdo aprende na escola, para a mãe, a escola é um local de aprendizagem.

Eu gostaria, porque já que não pode, igual eu acabei de falar, não posso pagar uma escola pra ele, então, pelo menos lá, ele aprendia mais coisa (M11).

Para essa mãe, a escola particular poderia fornecer melhores condições para seu filho, mas sua situação financeira não permitia que esse desejo se realizasse. Cabia, então, se conformar com uma escola gratuita que, mesmo não dando a esse filho o que ela gostaria, fazia com que ele tivesse algum tipo de ganho.

Os relatos, em geral, indicam a escola como sendo um espaço de socialização, onde o aluno se sente bem, porque está em companhia de seus amigos e pode aprender.

Podemos também observar nos dados que dois surdos não pararam de estudar e estão no ensino médio. Os filhos de outras duas mães estão na APAE. Um deles permanece na APAE por “apresentar, junto com a surdez, um outro tipo de deficiência”.

Nos Quadros 19 e 20, serão apresentados os relatos dos familiares de surdos em que as perguntas e respostas foram direcionadas apenas para os alunos do ensino especial.

**Análise das fichas dos alunos surdos que freqüentaram somente o ensino especial do município.**

**QUADRO 19: Por que seu filho não freqüentou a escola comum?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	Porque <b>tinha preconceito, as pessoas não aceitavam ele porque ele era surdo</b> e tinha preconceito. Os meninos implicavam, diz que <b>as mães não aceitavam, então, a escola também não aceitou</b> e eu fui em várias escolas e principalmente lá em T. (nome do município) e várias escolas de lá, <b>eles não queriam</b> . Que era complicado, <b>eles falavam que eles não entendiam a criança, então, não tinha como ficar com a criança na sala-de-aula. Ia atrapalhar eles também.</b>
M2	É, <b>por falta de professores, especializados no caso dele, de deficiente auditivo, que não tinha como, é, lidar com esse tipo de, de problema.</b>
T5	<b>Como a aluna freqüentou de 1ª a 4ª séries, não foi feita esta pergunta à tia.</b>
M8	<b>Porque a professora não aceitou por causa do problema dele.</b>
M9	<b>Ela não conseguiria, é.. acompanhar os outros alunos, né, por causa da audição.</b>
M11	Porque os funcionários da APAE mesmo que atendia ele e quando eu ia conversar com eles, <b>achavam que tinha que ter uma professora para acompanhar só ele porque tinha que ficar olhando nele pra ler os lábios dele e pra ver ele falar.</b>
M12	É, porque ele freqüentou porque ele tinha que, <b>por causa da fono, então, elas não deixaram, elas acharam melhor deixar ele lá na APAE.</b>

**QUADRO 20: Você gostaria que ele freqüentasse a escola comum?**

FAMILIARES	RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M1	<b>Eu gostaria sim</b> que ele freqüentasse a escola comum, mais, mais, <b>eu gostaria porque, é, pra ele, ele se achava diferente dos outros, né, e ele ficava revoltado de ver outras criança.. ele perguntava pra mim, por quê os outros podia e ele não, não queriam ele lá, ele não era bobo, ele falava..</b> que ele entendia mas eles não te querem lá, falei, você tem que ver outras escolas, então foi onde eu procurei a APAE, mas a APAE ele não quis ficar porque ele falou que via criança pior do que ele, que babava, que tinha ataque, aí ele veio pra mim e falou que ele não era bobo pra estar naquela escola, que ele queria ir pra outra, e como a outra não aceitava ele preferiu sair e não quis ir mais pra escola e foi trabalhar.

<b>M2</b>	Sim, <b>gostaria</b> .
<b>T5</b>	Não foi feita esta pergunta à tia pelo fato de ter respondido a ficha referente à escola comum.
<b>M8</b>	<b>Claro, gostaria sim.</b>
<b>M9</b>	<b>Sim, eu gostaria lógico Toda mãe quer é, um filho numa escola comum, não é? Acho que é por aí.</b>
<b>M11</b>	<b>Gostaria. Se eu tivesse condições na época, eu gostaria, que eu pagava professora particular pra ele só.</b> Eu pensei nisso na época, mais eu não tinha condições.
<b>M12</b>	<b>Gostaria, porque, por causa das outras crianças. As vêzes ele ia mais... desenvolver mais, né.</b>

Pelos relatos dos familiares dos alunos surdos, notamos que o descrédito e a discriminação marcaram a passagem desses alunos pela vida escolar, negando e limitando a sua participação como “ser humano” na sociedade. Podemos observar essa passagem pelos dados obtidos das falas das mães:

[...] tinha preconceito, as pessoas não aceitavam ele porque ele era surdo  
[...] as mães não aceitavam, então, a escola também não aceitou [...] eles não queriam. [...] eles falavam que eles não entendiam a criança, então, não tinha como ficar com a criança na sala-de-aula. Ia atrapalhar eles também (M1);

[...] por falta de professores, especializados no caso dele, de deficiente auditivo, que não tinha como, é, lidar com esse tipo de, de problema (M2);

[...] a professora não aceitou por causa do problema dele (M8);

“Ela não conseguiria, é... acompanhar os outros alunos, né, por causa da audição (M9);

[...] achavam que tinha que ter uma professora para acompanhar só ele porque tinha que ficar olhando nele pra ler os lábios dele e pra ver ele falar (M11);

[...] por causa da fono, então, elas não deixaram, elas acharam melhor deixar ele lá na APAE (M12).

A partir da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Cap.V) que apontam a inserção dos alunos deficientes em classes de ensino regular (BRASIL, 2001), vem trazer nova luz à essas famílias até então excluídas do meio educacional. Assim, essas famílias não mais precisam “[...] implorar uma vaga para o filho surdo nas escolas regulares” (SILVA, 2005, p. 59).

Após a implantação do processo de inclusão no país, na década de 1990, houve um crescimento desses alunos nas escolas de ensino comum. De acordo com os dados do MEC (BRASIL, 2006), entre os anos de 2002 a 2005, referente a “evolução da política de atendimento na educação especial” houve um crescimento superior de matrículas nas escolas de ensino comum por região. Assim, a Região Sudeste (no caso desse estudo) do país apresentou um aumento de 130% nesse atendimento.

Atualmente, “[...] percebe-se a presença cada vez maior de surdos dentro das escolas comuns e, ao mesmo tempo, o despreparo das escolas para oferecer aos surdos, e aos diferentes de modo geral, uma educação de qualidade” (SILVA, 2005, p. 60).

Analisando os dados do MEC (BRASIL, 2006) quanto as matrículas dos alunos surdos, definidos no quadro como “deficientes auditivos e surdez” observa-se que o primeiro caso, tem um total de 81% e o segundo, de 78,5% matriculados nas escolas de ensino público do país. Já no setor privado de ensino, os números caíram drasticamente, 19% deficiente auditivo e 21,5% surdez.

Pensando, então, em oferecer uma escola de qualidade para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou problemas de defasagem no processo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,2001), vêm direcionar como as escolas devem proceder na organização da classe especial:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001).

Nesse tipo de sala, os professores se utilizam de materiais e técnicas diferentes daquelas usadas na sala de ensino comum, o que por parte dos familiares procurarem esse tipo de ensino para o filho diferente. A sala especial pode ter o funcionamento de suas atividades, principalmente em locais onde a oferta dessas escolas é praticamente inexistente ou mesmo, quando os alunos apresentarem defasagem quanto a idade/série em que se encontram como também quando os alunos apresentarem baixas experiências educacionais, comprometendo seu desenvolvimento na classe comum (BRASIL, 2001).

Uma outra recomendação, é que nessas salas especiais (que funcionam dentro da escola comum), não se deve agrupar diferentes deficiências:

Assim sendo, não se recomenda colocar, numa mesma classe especial, alunos cegos e surdos, por exemplo. Para esses dois grupos de alunos, em particular, recomenda-se o atendimento educacional em classe especial durante o processo de alfabetização, quando não foram beneficiados com a educação infantil. Tal processo abrange, para os cegos, o domínio do sistema Braille, e para os surdos, a aquisição da língua de sinais e a aprendizagem da língua portuguesa (BRASIL, 2001).

Cabe, portanto, à equipe escolar e à família da criança que frequenta a sala especial, avaliar seu desenvolvimento e quais condições são necessárias à ela para que seja feito o retorno desse aluno em sala de ensino comum, promovendo dessa forma, a verdadeira inclusão.

No caso dos surdos, as políticas públicas indicam que a educação desses alunos estejam preferencialmente voltadas para seu acesso e também permanência na escolas de ensino comum, como visto anteriormente. Nele é previsto também “[...] o direito lingüístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais [...]”, fato este, que torna caro ao poder público em viabilizar o acesso em língua de sinais em todas as instituições em que o surdo esteja matriculado (QUADROS, 2006, p. 143). Portanto, [...] acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas (QUADROS, 2006, p. 143).

Percebemos que os órgãos públicos, definem algumas estratégias voltadas a atender os surdos na área educacional visando à diminuição de gastos que seriam necessários para efetivar uma educação de qualidade. “Uma delas seria a de oferecer o intérprete de língua de sinais onde houver surdos matriculados” (QUADROS, 2006, p. 143). Notamos que entre as políticas públicas e a educação do surdo na sala-de-aula de ensino comum, há um descompasso, porque, enquanto a teoria aponta caminhos, na prática deixa de acontecer.

Até aqui observamos os relatos das mães dos filhos surdos que frequentaram ou frequentam o ensino comum ou especial.

Durante a pesquisa de campo, observou-se que dois surdos nunca chegaram a frequentar nenhuma das modalidades de ensino, ou seja, o ensino comum ou o especial. Portanto, nos Quadros 21 e 22 encontram-se incluídos os depoimentos de uma mãe (M14) e de um irmão mais velho (I15) que relatam os motivos que levaram seus familiares surdos a nunca frequentarem uma escola.

**QUADRO 21: Por que seu filho não frequentou o ensino comum e especial do município?**

FAMILIARES		RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
M	F	<b>Surdos que não frequentaram o ensino comum e o ensino especial.</b>
M14		<b>Porque, porque não tinha jeito de pôr pra estudar. Morava longe.</b>
	I15	É, porque <b>naquele tempo que a gente morava na fazenda, tinha dificuldade pra trazer ela</b> , né, que tinha que ser assim... especializada. <b>Que a professora que deu aula pra nós, não tinha é... como ensinar ela.</b> Porque teria que ficar só com ela, <b>porque ela não escutava, ela não falava. Então, até atrapalhava na sala de aula.</b>

Podemos observar pelos relatos da mãe (M14) e do irmão (aqui tratado por I15), que o fato de morar longe da cidade impediu os surdos de frequentar a escola. No caso de M14, conversas após a entrevista, revelaram que o fato de morar longe da escola se aplica ao surdo. Os demais filhos, que são ouvintes, frequentaram a escola, apesar da distância de sua moradia. Observa-se que a própria família do surdo parece não acreditar que o surdo possa ser competente em suas tarefas.

porque não tinha jeito de pôr pra estudar. Morava longe (M14).

naquele tempo que a gente morava na fazenda, tinha dificuldade pra trazer ela [...] (I15).

Também notamos pelos relatos de I15, que além da distância ser um empecilho na inserção do aluno surdo na escola, um outro fator pareceu contribuir para a exclusão desse aluno. Foi o fato de não haver professor preparado para trabalhar com a especificidade do surdo. O relato de I15, ainda mostra que a participação do aluno surdo na sala de aula poderia atrapalhar os demais alunos.

Que a professora que deu aula pra nós, não tinha é... como ensinar ela. Porque teria que ficar só com ela, porque ela não escutava, ela não falava. Então, até atrapalhava na sala de aula (I15).

Como já discutido, o modelo clínico-terapêutico da surdez, tem acompanhado a vida do surdo. Nesse modelo, os surdos “são considerados doentes reabilitáveis” (SKLIAR, 1997, p.113), e a escola deve “gerar uma série de providências para a correção, reabilitação e normalização do indivíduo avaliado” (LULKIN, 1998, p.40). Em consequência disso, os

surdos“ sofreram isolamentos comunicativos e verdadeiras privações sociais” [...] (SKLIAR, 1998, p.112), sendo obrigados a aprenderem a comunicação oral como condição para participarem da vida em sociedade.

Segundo Lulkin (1998), uma forma de comparação entre surdo e ouvinte está relacionada ao corpo. No caso do surdo, como não escuta, é visto como se uma parte do corpo estivesse com “defeito” (p.40). Isto é, o surdo passa a ser visto como “alguém com uma perda, com uma carência, com uma falta de, com uma deficiência, e também como pessoa portadora de uma especialidade”.

Nesse jeito de ver o surdo, como relatado por I15, “até atrapalhava na sala de aula” e que “a professora que deu aula pra nós, não tinha é... como ensiná ela”, Ramos (2005) sugere que todos os alunos devem ter oportunidades iguais, tanto escolares como sociais.

**QUADRO 22: Você gostaria que ele(a) tivesse frequentado a escola?**

FAMILIARES		RESPOSTAS DAS PERGUNTAS
<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Surdos que não frequentaram o ensino comum e o ensino especial.</b>
<b>M14</b>		<b>Eu gostaria né. Ele é mais instruído. É que ele não ouvia, não escutava direito, não escuta, então, ficava difícil.</b>
	<b>I15</b>	<b>A gente gostaria, porque que nem hoje, ela não sofreria como ela sofre, né? Ela casou, não deu certo e tem as meninas. Aí... então, não tem como ela cuidar das meninas direito por causa desse problema, as meninas não obedecem, acha assim, que ela fala demais, grita, entendeu? A gente gostaria que ela tivesse uma escola pra poder... pelo menos, que ela... pelo sinal, ficasse mais fácil pra lidar com as crianças dela.</b>

Pelos relatos, notamos que a mãe gostaria que o filho surdo tivesse frequentado uma escola, mas tem consciência que a escola como está, pouco tem a oferecer a esse filho.

Eu gostaria né. Ele é mais instruído. É que ele não ouvia, não escutava direito, não escuta, então, ficava difícil (M14).

Já para I15, deixa transparecer que o fracasso do casamento e a difícil situação em educar os filhos estão associados à falta da escola.

A gente gostaria, porque que nem hoje ela não sofreria como ela sofre né. Ela casou, não deu certo e tem as meninas aí... então, não tem como ela cuidar das meninas direito por causa desse problema, as meninas não obedecem (M15).

De acordo com as fichas, o professor relata que a surdez dificulta a compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo. As fichas também apontam as habilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Da mesma maneira a família aponta que para o seu membro surdo é mais difícil aprender os conteúdos, reproduzindo a visão da escola. Apesar disso, a família percebe o surdo como alguém com capacidade, porém, sem esperar muito da escola, pois esta na visão da família, não dispõe de recursos para atender as necessidades educacionais desse aluno, incluindo uma formação adequada dos professores.

Todas as “dificuldades” apresentadas pelo surdo, são vistas à partir do olhar do ouvinte, pois, tanto a família do surdo quanto seus professores o vêem na perspectiva do modelo clínico-terapêutico da surdez que valoriza a fala, a língua majoritária oral.

Assim, esperam que ele aprenda a ler e escrever para tornar-se participativo na sociedade ouvinte. Reforçando essa perspectiva, a família ainda expressa o desejo de que o surdo seja “curado”.

Para que o surdo aprenda a ler e escrever, os professores apontam nas fichas que este deve frequentar as aulas de reforço e recuperação e, na visão dos familiares, esses acreditam que a escola precisa oferecer mais recursos e o surdo se esforçar mais para que a aprendizagem aconteça.

Tanto a escola como a família não vêem o surdo como alguém que tenha uma maneira diferente de comunicar-se. A única família que conhecia a língua de sinais recusava-se a utilizá-la, e a escola sequer cita a interlocução em língua de sinais.

Essas relações, aqui expostas, sugerem que a família reproduz a visão que a escola tem dos surdos, com pequenas diferenças.

Portanto, nesse momento histórico, para superar a visão da surdez como deficiência é importante que a prática escolar se modifique e ajude a família a compreender a surdez de maneira diferente, como várias vezes indicada nesse estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo permitiu identificar e caracterizar os surdos no município pesquisado, constatando um número pequeno destes se comparado com o total de habitantes. De acordo com os últimos dados do IBGE (2000), a população estimada é de 23.390 habitantes. O estudo também mostrou o que a família de surdos tem a dizer sobre o processo educacional dos filhos.

Analisando os dados obtidos, notamos que o surdo permaneceu por um período maior que o esperado no ensino comum e também no ensino especial, em nenhuma dessas modalidades foi possível viabilizar um ensino que proporcionasse resultados favoráveis à sua constituição, ou seja, o necessário para o seu desenvolvimento e crescimento como ser humano participativo no meio social e profissional, como a literatura especializada já vem indicando.

A dificuldade da escola em proporcionar contextos que atendam à especificidade do surdo acaba por levá-lo ao fracasso, pois esta é organizada para atender a um único modelo de aluno, ou seja, o ouvinte. O meio de comunicação vigente é o português oral. Nessas condições, não tem sido possível ao surdo compreender suficientemente os conteúdos acadêmicos, visto que a Língua Portuguesa na modalidade oral não lhe é própria. Com base nesses dados, podemos concluir que dentro do processo educacional, o contexto educacional não é integrador e nem inclusivo.

Para desenvolver contextos inclusivos na escola é preciso compreender que o surdo se utiliza dos meios visuais para desenvolver-se, que tem a língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda, como apontado na Lei 10.436 regulamentada pelo Decreto 5626/05, e que, além disso, tem uma cultura própria. Portanto, a inclusão só acontecerá quando os componentes de outras culturas estiverem presentes no espaço escolar.

Pelos relatos, no relacionamento entre o professor e o aluno surdo prevaleceram menções sobre a boa vontade, paciência e dedicação dos professores. Não havia expectativa de muitas mães sobre a escola proporcionar melhores condições ao seu filho, então, o fato de esse filho não ter sido excluído da comunidade ouvinte pareceu suficiente para elas.

Presas ao modelo ouvinte, a escola impõe uma barreira entre ela e o surdo, o que dificulta a participação desse aluno na dinâmica escolar e nas relações interpessoais, tão

necessárias à sua formação e à ação no meio social. Da mesma maneira que a escola, os familiares também se mostraram presos a esse modelo.

Não foi observado em nenhuma das modalidades de ensino investigadas, um trabalho que envolvesse a língua de sinais na educação dos surdos. Todos os familiares eram ouvintes e se utilizavam da comunicação oral, isto é, da fala e do português como única língua. Nos relatos dos familiares, constatamos o desejo de seu filho surdo falar, além de ler e escrever o português. Entre as mães entrevistadas, apenas uma mãe conhece a língua de sinais. Essa mãe reconhece que por meio dos sinais a comunicação com seu filho é completa, mas, apesar disso, o filho se recusa a usá-la no dia a dia, preferindo a leitura orofacial, denotando uma rejeição aos sinais.

Na escola também foi observada, nas anotações dos professores e da fonoaudióloga, a importância que davam à comunicação oral, impondo ao surdo o aprender a falar, ou seja, a oralidade.

As expectativas de muitas mães em relação à escola foi sobre oferecer ao surdo condições de ser alguém capaz de exercer uma profissão, e assim, participar da vida em sociedade sem sofrer discriminações.

Mas, ao contrário, o descrédito e a discriminação sofridos pela pessoa diferente dos padrões impostos pela sociedade foram sendo revelados. A partir de tais discursos, o estudo procura sugerir alguns caminhos que possam contribuir na educação dos alunos surdos, tendo em vista a política de inclusão (iniciada principalmente pela Declaração Mundial de Educação para Todos e pela Declaração de Salamanca) e a legislação atual que reconhecem a língua de sinais para o surdo (principalmente a Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5626/05 que a regulamenta), visando à construção de um espaço escolar que seja bilíngüe e bicultural.

Esse desconsiderar as especificidades da surdez é observado em toda a trajetória do estudo, como no momento em que é relatado que o surdo “aprendeu” apesar de ser “deficiente auditivo” e sem necessitar de “nenhum recurso” que o auxiliasse.

Também nas anotações das fichas, constatamos que o grupo de professores desconhece o mundo do surdo, suas necessidades e o caminho que leve a sua aprendizagem. Isso demonstra que o professor ainda não está preparado, durante os anos em que se propõe a inclusão, para ensinar o aluno surdo, não adquirindo as habilidades necessárias para atuarem na formação e na educação desses alunos e muito menos, para propor junto aos familiares discussões críticas sobre o surdo e a surdez na escola.

E quando se desconsidera a especificidade da surdez, tanto a escola como a família avaliaram o surdo em comparação com o ouvinte, ou seja, como um aluno ou filho igual aos demais da “normalidade”.

Mas o aluno apresenta uma forma de comportamento inadequada aos olhos dos professores e dos profissionais da área da saúde, como por exemplo “tenta atrair a atenção dos demais para si, algumas vezes provocando brigas”, estes relacionam a atitude do surdo à surdez e não à sua exclusão dentro do grupo, à não participação na dinâmica escolar.

Também constatou-se que a visão que se tem do surdo no município pesquisado permanece presa ao modelo médico da surdez, não sendo percebido na sua diferença lingüística, mas sim, como alguém que é deficiente, como largamente criticado na literatura.

Desconsiderando as necessidades específicas do aluno surdo, são sugeridas ações educacionais que visem à formação de professores fluentes em Libras, práticas pedagógicas e currículo voltados ao ensino de alunos surdos, a organização de escolas bilingües e biculturais.

Este estudo ratificou que a escola atual encontra-se despreparada diante da diversidade de seus alunos e da árdua tarefa de vencer os preconceitos em relação aos grupos diferentes, como por exemplo, acreditar ainda que o surdo é deficiente, prevalecendo o modelo clínico-terapêutico da surdez. Na tentativa de colocar em prática a política de inclusão e inserir o sujeito como pleno cidadão na sociedade, depara-se com o maior desafio da educação pública no Brasil, ou seja, incluir os diferentes.

É necessário que a escola se reorganize em todo seu contexto, visando atender à cultura surda e ouvinte dentro de um mesmo espaço, dando ao surdo as possibilidades de alcançar um desempenho que lhe permita constituir-se como ser humano e contribuir para modificar o quadro familiar atual.

Todos os dados da literatura atual, levam a indicativos que essa reorganização deva caminhar na perspectiva de uma educação bilingüe e bicultural. Contudo, é observado que a língua oral foi e continua sendo utilizada em todas as escolas pesquisadas e também no ambiente familiar, como única forma de comunicação, o que justifica as dificuldades apresentadas pelos surdos.

Esse estudo mostra, a importância de formar professores com métodos de ensino mais centrado nos recursos visuais condizentes com a condição do surdo, ou seja, visual. promover estudos de intervenção que sirvam de modelo para direcionar as mudanças dentro da escola e relatar experiências de intervenções junto a família onde a escola (bilingüe) possa ampliar a visão da família sobre uma nova concepção de surdo e de surdez.

A nova visão sobre o surdo e a surdez se faz necessária e urgente, além do que o modelo sócio-antropológico possibilita contribuir para que os surdos sejam adequadamente reconhecidos na sociedade.

Mesmo com as políticas de inclusão, ainda se espera que o aluno surdo aja como ouvinte. Tanto a classe comum como a classe especial não conseguiram ainda abrir novos caminhos e provocarem as mudanças necessárias que poderiam compreender o sujeito a partir de suas diferenças. As escolas pesquisadas, por não se utilizarem dos recursos apontados pela Lei 10.436/02 (regulamentada pelo Decreto 5626/05) não puderam contribuir para modificar a visão da família sobre o surdo e a surdez.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVIKZ, A. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOVIKZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Editora Papirus, Campinas, 2005, p.73-86.
- ALMEIDA, E.O.C. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Editora REVINTER Ltda, Rio de Janeiro, 2000.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZIBEIRO, N. E. Educação Intercultural e Complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Editora DP&A, Rio de Janeiro, 2003, p. 85-107.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE n.º 09/97. – Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 107, publicada D.O. 5 ago. 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ secretaria de educação Fundamental./ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf), acesso em 05/06/2007
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002
- \_\_\_\_\_. Implementação da Política de Educação Inclusiva na rede estadual de ensino, do Estado de São Paulo. 2005.
- \_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.
- \_\_\_\_\_. Números da Educação Especial no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/zip/dadosedespecial.zip> . Acesso em 09/10/2006.
- \_\_\_\_\_. Deliberação CEE nº 61/2006. Fixa normas sobre a implementação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2006.

\_\_\_\_\_ Ensino Fundamental de nove anos– orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, FNDE. Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_ Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul. Disponível em [http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica\\_educacional\\_para\\_surdos.doc](http://www.faders.rs.gov.br/documentos/politica_educacional_para_surdos.doc). Acesso em 02/09/06.

\_\_\_\_\_ IBGE: Censo Demográfico 2000. Deficientes no Brasil. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/Ibge1.htm>. Acesso em 10/10/06.

BITAR, J.A. **Inclusão escolar na perspectiva de gestores e professores em uma Diretoria Regional paulista**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2006, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. In: **Temas sobre desenvolvimento**, vol. 09, nº 54, janeiro/fevereiro 2001, p. 21-27.

CAPOVILLA, F. C. e CAPOVILLA, A.G.S. Oralismo, comunicação total e bilingüismo na educação do surdo. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.7, nº 39, 1998, p.15-22.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação 2004, 176 p.

CARVALHO, R.E. Avaliação e atendimento em Educação Especial. In: DIAS, T.R.S.; DENARI, F.E. e KUBO, O.M.(Orgs) **Temas em Educação Especial 2**. São Carlos, SP, UFSCAR,1993.

CHACON, M.C.M. **A Integração Social do Deficiente Mental**: um processo que se inicia na/pela família. Campinas – Unicamp – 1995. Dissertação ( Mestrado), 131 f.

CHARLOT, B. **Situações educacionais e as conseqüências pedagógicas**. Palestra proferida no II Congresso Internacional de Educação e II Exposição de Produtos e Serviços Educacionais. Belo Horizonte, 2005 (Comunicação Pessoal).

CLÁUDIO, M.C.M; DIAS, T.R.S. e PEDROSO, C.C.A. A produção escrita de surdos com mediação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma escola estadual. In: LIMA, Rita de Cássia Pereira e GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (Orgs.) **Sujeito, escola, representações**. Editora Insular, Florianópolis, 2006, p. 81-94.

CRUZ, J. I. G. e DIAS, T.R.S. As condições da surdez no ensino superior. **Anais do Congresso Internacional de Educação Escolar**: necessidades emergentes da sociedade do conhecimento para a formação do educador – mitos e desafios. Araraquara - SP: UNESP, 2006, no prelo. Anpedinha.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. As possibilidades da surdez no Ensino Superior. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. A pesquisa em Educação - Desafios da Educação Básica. Vitória - ES: UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. **Consolidação de uma trajetória escolar**: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

DANESI, M.C. **A significação do trabalho para o indivíduo surdo**. Disponível em <http://www.psicomundo.com/foros/trabajo/surdo.htm> . Acesso em: 29/06/2007.

DIAS, T. R. S.; ROCHA, J.; PEDROSO, C. C. A. e CAPORALLI, S.A. **Educação bilíngüe de surdos**: grupos de familiares. Disponível em [www.educacaonline.com.br](http://www.educacaonline.com.br). Acesso em: 17/05/05.

DIAS, T. R.S. Educação de Surdos: inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E; WILLIAMS, L.; e ALMEIDA, M.A. **Temas em Educação Especial**: estudos recentes. São Carlos: EDUFSCAR , 2004.

DIAS, T R S; PEDROSO, C; ROCHA, P; FERRINI, C e ROCHA, J. Educação e surdez: grupos de estudo de profissionais no enfoque bilíngüe. In GONÇALVES, M F C (Org.) **Educação Escolar**: identidade e diversidade. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS, T.R.S.; MANTELATO, S.; PRETTE, A.; PEDROSO, C.C. GONÇALVES, T.C. E MAGALHÃES, R. A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica. **Espaço**, nº 11, 1999, p. 29-36.

DSPCOM. **A História do Surdo**. 2000. Disponível em [http://www.dspcom.fee.unicamp.br/cristia/surdos/h\\_surdo\\_prof.html](http://www.dspcom.fee.unicamp.br/cristia/surdos/h_surdo_prof.html) . Acesso em: 06/07/07.

DORZIAT, A. **Análise crítica de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula**. São Carlos, SP: UFSCar, PPGEs, 1995. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista Educação Especial** nº 24, 115 p., Santa Maria, 2004, p. 77-85.

DORZIAT, A; LIMA, N.M.F; ARAÚJO, J.R. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf> . Acesso em: 12/08/07.

\_\_\_\_\_. **Concepções de ensino de professores surdos**. Disponível em <http://www.educacaonline.pro.br/> . Acesso em 30/05/07.

FAVORITO, Wilma. **O difícil são as palavras**: representações de/sobre estabelecidos e 'outsiders' na escolarização de jovens e adultos surdos. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Tese (Doutorado), 256 f.

FERREIRA, M. E. C. e GUIMARÃES, M.. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&Editora, 2003.

FENEIS. **A história da educação de surdos**. Disponível em [http://www.feneis.com.br/Educacao/historia\\_educacao.shtml](http://www.feneis.com.br/Educacao/historia_educacao.shtml). Acesso em: 02/09/06.

FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C; PALACIOS, J e MARCHESI, A.(Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**, v.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.232 – 239.

GESUELI, Z. M. e GOES, M. C. M. **A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita**. Disponível em [www.educacaoonline.pro.br/](http://www.educacaoonline.pro.br/) . Acesso em: 01/02/2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Quarta edição. Rio de Janeiro, RJ. Editora Guanabara, 1988.

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

HOFFMANN, J. **As múltiplas dimensões da aprendizagem e as práticas avaliativas**. Palestra proferida no II Congresso Internacional de Educação e II Exposição de Produtos e Serviços Educacionais. Belo Horizonte, 2005 (Comunicação pessoal).

KASSAR, M.C.M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, Abril/00, p. 41-54.

LINS, C.P.A; SANTIAGO, M.E. Representação social: educação e escolarização: In: MOREIRA, A.S.P. (org.) **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2001, p. 411-440.

LULKIN, S.A. **O discurso moderno na educação dos surdos**: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p.33 a 49.

MARCHEZI, S.R.S.B.**Criança e família**: o problema do retardamento mental. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. UNESP - Araraquara, SP, 2006, Tese (Doutorado) 257 f.

MARIN, C.R. e GÓES, M.C.R. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. **Cadernos CEDES**, v.26, n.69, p.231-249, 2006.

MEYER, S.B. Supervisão em Educação Especial. In: **Temas em Educação Especial I** . São Carlos, SP. UFSCAR, 1990, p. 27 – 38.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Editora REVINTER, Ltda, São Paulo, SP, 2000.

\_\_\_\_\_. Bilingüismo, Educação, Fonoaudiologia e Indivíduo Surdo. In: **Educação Bilingüe e Surdez**, São Carlos: EDUFSCAR, 2004, p.49-54.

MOURA, M.C., LODI, A.C. e HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES Fº, O. (Ed.) Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva**: realidade ou utopia. Disponível em [www.educacaoonline.com.br](http://www.educacaoonline.com.br) . Acesso em: 15/10/2006.

\_\_\_\_\_. **O que é educação inclusiva?** Disponível em [www.educacaoonline.pro.br/](http://www.educacaoonline.pro.br/) Acesso em: 30/05/07.

NICOLUCCI, D. **Educação de Surdos**: uma proposta de intervenção na escola pública. Ribeirão Preto. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2006. Dissertação (Mestrado), 98 f.

OMOTE, S: **Reações de mães de deficientes ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico. São Paulo,SP: Instituto de Psicologia, USP,1980. Dissertação (Mestrado) 124 f.

\_\_\_\_\_. Aparência e Competência em Educação Especial. In: **Temas em Educação Especial**. São Carlos, SP: UFSCAR, 1990.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo, SP. Editora Scipione. 2004, 4ª edição.

OLIVEIRA, P. M. T.: História da Educação de Surdos no Brasil. **Instituto Empregar**. Disponível em <http://www.institutoempregar.org.br/educacao.htm> .Acesso em: 30/09/06.

OLIVEIRA, V. S. Acesso à Informação Para Surdos Brasileiros – Papel da Biblioteca. Estatística de Surdos Brasileiros nas Escolas. **Biblioteca on line**: disponível em <http://biblioteca.estacio.br/artigos/003.htm>. Acesso em: 10/10/06.

OLIVEIRA, L.A. **A escrita do surdo**: relação texto e concepção. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 30/05/07.

PASQUALIN, L. **O médico, a criança com deficiência e sua família**: o encontro das deficiências. Ribeirão Preto, SP .USP, 1998 Tese ( Doutorado) 114f.

PEDROSO, C.C.A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. São Carlos, SP. UFSCAR, 2001 Dissertação (Mestrado) 155f.

\_\_\_\_\_. **Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio**. Araraquara, SP; Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. UNESP Araraquara, SP, 2006. Tese ( Doutorado), 210 f.

PEREIRA, M. C. da C. Bilingüismo e Aquisição da Língua (gem) por Crianças Surdas. **Temas em Educação Especial** : avanços recentes. Edufscar. São Carlos, SP,2004.

PERLIN, G. T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998, p. 51-73.

PRIETO, R. G. **Políticas públicas de inclusão**: compromissos do poder público, da escola e dos professores [online]. Disponível em [www.educacaoonline.pro.br/](http://www.educacaoonline.pro.br/). Acesso em: 14/03/2004.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES.**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006c. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Jan 2007. doi: 10.1590/S0101-32622006000200003.

RAMOS, R. **Passos para a inclusão**. Editora Cortez. São Paulo, 2005.

RIBEIRO, A.A. **Leituras e escritas no campo da surdez**: identidades. V Congresso Internacional de Educação – Rio de Janeiro, RJ, 2006 (Comunicação Pessoal).

ROCHA, J. C. M. **Ouvindo familiares de surdos sobre atendimento educacional bilíngüe**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, UFSCAR, 2002, Dissertação (Mestrado), 115 f.

\_\_\_\_\_. Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. (Org.) **Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial**. Editora Porto Alegre: Mediação, 1997, p.7-20.

SÁ, N.R.L. **O discurso surdo**: a escuta dos sinais. In: Skliar, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação. Porto Alegre – 1998.

SANTOS, E.F.R.R. **Atendimento às famílias de deficientes**: uma análise das propostas institucionais a partir dos relatos de profissionais que atuam na área. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, UFSCAR, 1993. Dissertação (Mestrado), 143 f.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, Veet (coord.). Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. Disponível em: [http://www.cnbb.org.br/documento\\_geral/RomeuSasaki\\_Terminologiadeficiencia.DOC](http://www.cnbb.org.br/documento_geral/RomeuSasaki_Terminologiadeficiencia.DOC) Acesso em: 21/05/07.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família**: entre a (in) visibilização da diferença e da ‘deficiência’. Campinas, SP, UNICAMP, 2005. (Doutorado em Lingüística Aplicada na área de Educação Bilíngüe), Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document> Acesso em: 12/07/07.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Estudos Surdos em Educação**: problematizando a normalidade. Editora Mediação. Porto Alegre – 1998, p.07-32.

SOARES, F.C.; PASQUALIN, L. E BORGES, T.P. Abordagem sociodramática de pais de crianças que freqüentam sala especial numa escola privada em Ribeirão Preto. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Volume II, 1995, Nº 3 p. 93 – 100.

TARTUCCI, D. **A experiência escolar de surdos no ensino regular**: condições de interação e construção de conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade

Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, SP, 2001 Dissertação ( Mestrado), 181f.

\_\_\_\_\_ **Alunos surdos na escola inclusiva:** ocorrências interativas e construção de desconhecimentos. Site: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_alunos\\_surdos\\_na\\_escola\\_inclusivaasp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_surdos_na_escola_inclusivaasp). Capturado em 14/03/2004.

\_\_\_\_\_ **Re-significando o “Ser Professor”:** Discurso e Práticas na Educação de Surdos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, 2005 Tese ( Doutorado), 180f.

\_\_\_\_\_ **Inclusão Escolar do Surdo:** Seus efeitos Sobre a Participação Social e a Construção da Identidade. Site: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/111-of4-st2.doc> Acesso em 13 de janeiro de 2007.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS, Mediação, 1998, p.139 a 155.

THOMA, Adriana. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS, Mediação, 1998, p. 123-138.

UNESCO – **Declaração de Salamanca** sobre princípio política e prática em educação especial. Disponível em <http://www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm>. Acesso em: 08/01/06.

VITAL, I.L.V. **Análise dos efeitos de um grupo de mães de deficientes mentais, inspirado nas concepções de J.L.Moreno.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. UFSCAR, 1995 (Dissertação de Mestrado), 184f.

ZANATA, E.M. **Práticas Pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, UFSCAR, 2004, Tese ( Doutorado), 201f.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE I**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Nome do informante:** \_\_\_\_\_

**Duração: Início:** \_\_\_ horas

**Término:** \_\_\_ horas

**ROTEIRO DE ENTREVISTA:**

**Como foi a escola para seu filho? (Só para aqueles que frequentaram a escola comum).**

- 1) Em quais escolas seu (a) filho (a) estudou?
- 2) De que período a período?
- 3) Que recursos a escola usava para a aprendizagem de seu filho?
- 4) O que você se lembra que o seu (a) filho (a) aprendeu na escola comum?
- 5) Ele tem utilizado o que aprendeu na escola, na sua opinião? O que, por exemplo?
- 6) O que você esperava da escola para o seu (a) filho (a)?
- 7) Você acha que a escola conseguiu oferecer para o seu filho essas coisas que você esperava? Por que?
- 8) Seu (a) filho (a) relatava dificuldades na escola? Quais?
- 9) Seu (a) filho (a) relatava o que ele gostava da escola? O que?

10) Como tem sido a sua experiência de ter um (a) filho (a) surdo (a) na escola comum.

11) Como era o relacionamento de seu (a) filho (a), com os colegas e professores?

### **A saída da escola**

12) Por que seu (a) filho (a) saiu da escola?

13) O que você achou dessa saída?

14) Como foi essa saída da escola para o seu (a) filho (a)?

15) O que ele tem feito depois que saiu da escola?

16) Você acha que ele (a) voltaria para a escola? Por que?

17) Você gostaria que ele voltasse para a escola? Por que?

## APÊNDICE II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Nome do informante:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_ **Estado Civil:** \_\_\_\_\_

**Duração: Início:** \_\_\_ horas **Término:** \_\_\_ horas **Número de filho(as):** \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Como foi a escola para seu filho? (Para aqueles que frequentaram o ensino especial).**

- 1) Em quais escolas seu (a) filho (a) estudou?
- 2) De que período a período?
- 3) Por que o seu filho não frequentou a escola comum?
- 4) Você gostaria que ele frequentasse a escola comum? Por que?
- 5) Que recursos a APAE usa(va) para a aprendizagem de seu filho?
- 6) O que você se lembra que o seu (a) filho (a) aprendeu na APAE?
- 7) Ele tem utilizado o que aprendeu na APAE, na sua opinião? O que, por exemplo?
- 8) O que você espera de uma escola para o seu (a) filho (a)?

- 9) Você acha que a APAE conseguiu oferecer para o seu filho essas coisas que você espera de uma escola? Por que?
- 10) Seu (a) filho (a) relatava dificuldades na APAE? Quais?
- 11) Seu (a) filho (a) relatava o que ele gosta(va) na APAE? O que?
- 12) Como tem sido a sua experiência de ter um (a) filho (a) surdo (a), em relação às escolas?
- 13) Como era o relacionamento de seu (a) filho (a), com os colegas e professores?

### **A saída da APAE**

- 1) Por que seu (a) filho (a) saiu da APAE?
- 2) O que você achou dessa saída?
- 3) O que ele tem feito depois que saiu da APAE?
- 4) Como foi essa saída da APAE para o seu (a) filho (a)?
- 5) Você acha que ele (a) voltaria para a APAE? Por que?
- 6) Você gostaria que ele voltasse para a APAE? Por que?

## APÊNDICE III

### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### I. IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Idade atual: \_\_\_\_\_

Grau de Parentesco: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

#### II. IDENTIFICAÇÃO DO (A) SURDO (A):

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Idade atual: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Tipo da classe: ( ) Regular ( ) Especial ( ) Nenhuma

Qual o Tempo de Permanência: \_\_\_\_\_

- Causa da Perda Auditiva:  Medicamentos  
 Doenças  
 Hereditário  
 Causa Desconhecida

**APÊNDICE IV**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do familiar) \_\_\_\_\_

Concordo em participar da pesquisa: “ Escola, Família e Surdez: o significado da escola para mães de surdos”, de autoria da Mestranda Adriana Tonato Camarotti sob orientação da Profª Drª Tércia Regina da Silveira Dias, declaro estar ciente dos objetivos da mesma, de minha participação como informante, da possibilidade de gravações bem como dos cuidados de anonimato e sigilo garantidos em possíveis divulgações dos resultados em eventos científicos.

Tambaú, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

---

Assinatura do Responsável

## **ANEXOS**

## ANEXO 1



Comitê de Ética



em Pesquisa da Unaerp

---

### Memorando ComÉt/ N.º 076/07

*Para:* **Tarcia Regina da Silveira**

*De:* **Luciana Rezende Alves de Oliveira**  
*Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa*

*Data:* 23/10/2007

*REF.: Projeto de pesquisa n.* 076/07

---

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos por meio desta informar que Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Ribeirão Preto CEP/UNAERP analisou e aprovou sem restrições, o Projeto intitulado "Escola, Família e Surdez: o significado da escola para mães de surdos" tendo como pesquisador Tarcia Regina da Silveira, bem como o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em reunião ocorrida na data de 25/09/2007, registrado sobre o ComÉt: 076/07

Temos ciência de que os estudos estão sendo conduzidos no Centro Universitário Moura Lacerda - CUML

Solicitamos que sejam encaminhados os relatórios parciais e finais, bem como envie-nos possíveis emendas e novos termos de consentimento livre e esclarecido, notifique qualquer evento adverso sério ocorrido no centro e novas informações sobre a segurança do estudo para que possamos fazer o devido acompanhamento.

*Sem mais para a oportunidade,*

*Atenciosamente.*

*Prof.ª Dr.ª Luciana Rezende Alves de Oliveira*  
*Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa*  
*Universidade de Ribeirão Preto*

**ANEXO 2**  
**FICHA DE AVALIAÇÃO**  
**MODELO I**

**QUADRO 23. Informações contidas nas fichas referentes ao desempenho do aluno surdo (S5) nos anos de 1994, 1995, 1996 e 1997.**

SEMESTRES	APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO
<b>1º e 2º (1994)</b>	A aluna <b>lê razoavelmente, forma e completa frases</b> com ajuda do professor. A aluna <b>teve um bom desempenho, mas não conseguiu terminar a cartilha. É vagarosa, tem dificuldade em associar o nome com o objeto.</b> Em matemática sabe lê e escreve numerais até 100, só que não memoriza as quantidades. Portanto, <b>não está totalmente alfabetizada devendo permanecer no C.B.I.</b>
<b>3º e 4º (1995)</b>	<b>A aluna apresenta um desempenho muito lento em todas as áreas. É uma criança que tem problema auditivo, é difícil entender o que diz. É uma aluna atenciosa e calma.</b> <b>A aluna teve pouca melhoria neste semestre, tem dificuldade nas sílabas complexas. É muito lenta em todas as áreas.</b>
<b>5º e 6º (1996)</b>	<b>A aluna apresenta um desempenho muito lento, lê e escreve frases e pequenas histórias. Devido o seu problema torna-se difícil entendê-la</b> <b>A aluna em todas as áreas, teve pouco rendimento neste semestre.</b>
<b>1º e 2º (1997)</b>	<b>A aluna lê e escreve bem, produz textos e histórias, interpreta com clareza, e é atenciosa.</b> <b>A aluna está apta para frequentar a 3ª série.</b> <b>Educação Física: A aluna é bem aceita no grupo.</b>

**QUADRO 24. Informações referentes ao desempenho do aluno surdo (S7) nos anos de 1991 e 1992.**

<b>1º SEMESTRE/ANO: 1991</b>
(PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA)
<b>Domina a base alfabética com um pouco de dificuldades na escrita.</b> <b>Na leitura apresenta muita dificuldade</b> devido a sua dicção. Organiza razoavelmente os seus textos de acordo com sua capacidade, <b>mas na escrita comete muitos erros de grafia e concordância.</b> Apresenta noção de:- grandeza consegue localizar-se espacialmente. Valoriza a família e a escola. Reconhece a importância da higiene e diferencia seres vivos dos não vivos.
<b>2º SEMESTRE/ANO: 1991</b>
(PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA).
<b>Produz e interpreta textos com muita dificuldades.</b> <b>Lê com dificuldades também.</b> <b>Aluna que deve frequentar uma classe de CBII lenta e com poucos alunos para receber um</b>

<p><b>atendimento quase individual.</b></p> <p><b>Reconhece e identifica as 4 operações bem simples.</b></p> <p><b>Reconhece</b> propriedades dos materiais e as características dos seres vivos em geral e ao Homem em particular.</p> <p><b>Reconhece os processos</b> e mecanismos mais elementares propriedades da natureza.</p>
<p><b>3º SEMESTRE/ANO: 1992</b></p>
<p><b>Possui dificuldades nos aspectos gráficos corretos. Tem problemas de audição e dicção, e isto a prejudica na organização de textos.</b></p> <p><b>Consegue interpretar os textos que lê.</b></p> <p><b>Dominou as tabuadas do 2 ao 7. Quanto aos números até 700, tem dificuldade (na leitura de números).</b></p> <p><b>Identifica a adição, subtração e multiplicação (inclusive com CRS). Neste final de semestre melhorou bastante quanto à situações – problema.</b></p> <p>Reconhece a importância da escola, família, comunidade; sabe valorizar o ar que respira e a água que utiliza; tem capacidade para observar a terra, sol, lua, estrelas e os tipos de solo.</p> <p>Reconhece a importância dos hábitos de higiene física, mental e ambiental, e da boa nutrição.</p> <p style="text-align: center;">Valoriza as datas cívicas.</p>
<p><b>4º SEMESTRE/ANO: 1992</b></p>
<p><b>Produz textos com muita dificuldade, devido aos problemas de audição e dicção.</b></p> <p><b>Muitos erros de grafia e concordância.</b></p> <p><b>Consegue interpretar textos.</b></p> <p><b>Dominou razoavelmente as tabuadas.</b></p> <p><b>Tem dificuldade em identificar a divisão em situações – problemas, relacionadas às idéias de repartir – medir, e com a multiplicação.</b></p> <p>Verificar as relações entre as partes externas do corpo e suas funções. Distingue as várias classificações dos animais.</p> <p style="text-align: center;">Aprendeu a preservar a natureza, reconhecendo como parte essencial para a vida humana.</p>

**QUADRO 25. Informações referentes ao desempenho do aluno surdo (S6) no ano de 1989.**

SEMESTRES	APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO
<b>1º</b>	<b>Não atingiu satisfatoriamente o conteúdo programático, trocando letras de sons parecidos.</b> Tem um pouco de dificuldades nas 4 operações.
<b>2º</b>	Não atingiu satisfatoriamente o conteúdo programático, trocando letras de sons parecidos. <b>Apresenta dificuldades nas 4 operações.</b>
<p><b>PORTUGUÊS – MATEMÁTICA – ESTUDOS SOCIAIS – CIÊNCIAS/ SAÚDE</b></p> <p><b>Possui os aspectos gráficos quase corretos.</b></p> <p><b>Consegue organizar textos.</b></p> <p><b>Lê e interpreta mais ou menos.</b></p> <p><b>Dominou as tabuadas do 2 ao 7 e numerais até 700.</b></p>	

<p><b>Identifica a adição, subtração, multiplicação (inclusive com CR\$) a situações-problema.</b></p> <p>Reconhece a importância da escola-família e a comunidade.</p> <p>Sabe reconhecer as relações entre os homens da comunidade urbana e rural; sabe valorizar o ar que respira e a água que utiliza; tem capacidade de observar: terra, sol, lua e estrelas.</p> <p>Reconhece a importância dos hábitos de higiene e da boa alimentação.</p> <p>Identifica e valoriza as datas cívicas</p>
<p><b>- Produz diferentes gêneros de textos escrito, reconhecendo e utilizando suas características com dificuldades e sabe utilizar a leitura para recrear e recriar também com dificuldades.</b></p> <p><b>- Tem dificuldades na divisão, em situações problemas relacionada às idéias de repartir, medir e com multiplicação.</b></p> <p><b>- Apresenta falhas nas tabuadas.</b></p> <p><b>- Verifica as relações entre as partes externas do corpo e suas funções.</b></p> <p><b>- Aprendeu a preservar a natureza</b></p> <p>- O aluno apresenta <b>difícil entrosamento</b> com os colegas e muitas vezes não quer trabalhar.</p>

**QUADRO 26- Informações referentes ao desempenho do aluno surdo (S13) no ano de 1990.**

<b>SEMESTRES</b>	<b>APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO</b>
<b>1º</b>	Aluno com <b>deficiência auditiva</b> , mas <b>mesmo assim consegue atingir os objetivos</b> , apresenta <b>pequena dificuldade em ditado.</b>
<b>2º</b>	<b>Ótimo aluno</b> , apenas com <b>relativa dificuldade na leitura e ditado, problema este resultante de sua deficiência.</b>
<b>3º</b>	<b>Aluno regular. Está apresentando dificuldade na aprendizagem, devido sua deficiência.</b>

Após as informações, vamos apresentar a Ficha de Avaliação Periódica de S10 no ano de 1999.

**ANEXO 3**  
**FICHA DE AVALIAÇÃO**  
**MODELO II**

**QUADRO 27- Ficha de Avaliação Periódica - 1999. Surdo (S10)**

**BIMESTRE**

3)Disciplina e Série: Português.

5)Nota do aluno 4,0 6)Nota Média Classe 5,0 7)Conceito do Aluno N.S.

9)**Principais Dificuldades do Aluno: interpretar texto.**

10)**Recomendações do Professor ao Aluno: fazer as atividades com atenção, participar, leitura. Dedicar-se mais aos estudos.**

11)**Recomendações do Professor aos Pais: acompanhar o desempenho escolar da filha.**

12)**Providências do Professor e da Escola para auxiliar o aluno: aula de reforço.**

**ANEXO 4**  
**FICHA DE AVALIAÇÃO**  
**MODELO III**

**DIAGNÓSTICO DE CONTEÚDO DEFASADO**

**QUADRO 28 - Ficha de Avaliação Periódica de S4.**

<b>Disciplina:</b> <input checked="" type="checkbox"/> <b>Português</b> <input checked="" type="checkbox"/> <b>Matemática</b>
<b>Principais dificuldades do aluno:</b>
<b>Português:</b> <b>Apresenta dificuldade na leitura, produção e entendimento de texto, ortografia, pontuação.</b>
<b>Matemática:</b> <b>Não identifica as operações fundamentais em situações problemas.</b>
<b>Providências do Professor:</b>
<input checked="" type="checkbox"/> Recuperação Contínua <input checked="" type="checkbox"/> Recuperação Paralela <input type="checkbox"/> Recuperação Intensiva
<b>Providências da Escola: Este campo não foi preenchido.</b>
<b>Outras Observações: Este campo não foi preenchido.</b>

Ao final do Ciclo I do Ensino Fundamental, 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, a Vice-Diretora e a Professora da 4<sup>a</sup> série expediram o **Relatório de Desenvolvimento do aluno** para uma outra escola, também de Ensino Fundamental, do Ciclo II de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, onde este aluno surdo passaria a estudar no ano seguinte. Esse Relatório tem como objetivo esclarecer a futura escola e professores sobre as dificuldades desse aluno. O Relatório traz as seguintes recomendações:

Relatório da escola de ensino comum de 1<sup>a</sup> a 4<sup>o</sup> séries enviada para a escola de ensino comum de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do município. Ficha do surdo (S4).

[...] **tem aproveitamento satisfatório** e se interage bem com a classe. No início do ano **demonstrava pouco interesse, gritava e brincava muito** durante a aula. Após muita conversa e ajuda da família, **ele passou a comportar-se melhor**, brinca apenas quando a aula permite e **está interessado**. A partir daí o seu aproveitamento também melhorou. **Seu ritmo de trabalho em relação ao grupo é normal, embora sua atenção seja regular. Sua maior dificuldade está na Matemática**, por isso é necessário que o aluno tenha um acompanhamento diário para rever e sanar suas dificuldades que são: situações – problemas; divisão por divisor de dois algarismos e fração.

Sua “deficiência auditiva” não permite que ele entenda por completo as explicações dos exercícios, daí sua dificuldade em resolvê-los. Quanto às outras disciplinas desenvolve-se bem [...].

Relatório fornecido pela escola de ensino comum para a classe de ensino especial Surdo S5 :

[...] no primeiro bimestre e meados do segundo bimestre, aceitava, mas contrariada, que no primeiro período de aula ela formasse frases com verbos, pesquisasse figuras em ação, vocabulário e efetuasse as quatro operações. No segundo período de aula, **preocupava-se em copiar da lousa tudo o que a**

**professora havia passado para os demais alunos da classe. Depois disso, a aluna passou a não mais fazer as atividades específicas, propostas pela Fonoaudióloga e Professora da APAE, irritando-se e chorando muito. Acalmava-se somente se fosse liberado que ela fizesse cópias.**

No momento **a aluna encontra-se “revoltada”,** diz não querer ir mais à APAE e nem para a 5ª série.

Na sala de aula relaciona-se bem com os colegas, mas **eu, professora, muitas vezes tenho dificuldades na comunicação e também sobre as atividades propostas.**

[...] **sendo necessário pensar sua transferência para uma sala de Aceleração ou mesmo uma sala que supra suas necessidades.**

## ANEXO 5

### FICHA DE AVALIAÇÃO

#### MODELO IV

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO

#### QUADRO 29. Ficha de Avaliação Periódica de ( S4 ).

Escola Estadual:	_____
Nome do aluno	_____
Data e local de nascimento	_____
Ano de matrícula no 1º ciclo	_____
Início de observação	_____
Professor atual	_____
<b>II) Comportamento:</b>	
1. Compreende as instruções dadas coletivamente?.....	<b>NÃO</b>
2. Tem criatividade? (idéias novas, soluções originais).....	<b>ÀS VÊZES</b>
3. É disciplinado?.....	<b>ÀS VÊZES</b>
4. É atento?.....	<b>SIM</b>
5. É emotivo? (chora ou magoa-se facilmente).....	<b>ÀS VÊZES</b>
6. É sensível à crítica?.....	<b>ÀS VÊZES</b>
7. Mantém bom relacionamento com o professor?(aproxima-se..... Aceita aproximação)	<b>SIM</b>
8. Mantém bom relacionamento com os colegas? (idem).....	<b>SIM</b>
9. Participa bem em atividades de grupo? (coopera, aceita opiniões).....	<b>SIM</b>
10. É autoritário? (procura impor-se como chefe).....	<b>NÃO</b>
11. É provocador?.....	<b>NÃO</b>
12. Sabe defender-se?.....	<b>SIM</b>
13. Procura chamar atenção? (falando alto, movimentando-se).....	<b>ÀS VÊZES</b>
14. A criança é desligada? Exemplifique: .....	<b>NÃO</b>
15. É capaz de concentrar-se em tempo suficiente para a realização de sua atividade? Exemplifique: <b>_Não. Na maioria das vezes ele se recusava a fazer (no 1º semestre). No 2º semestre melhorou.</b>	
16. Completa tarefas simples e familiares num tempo determinado? Exdemplifique: <b>Sim. Ele é muito preguiçoso e teimoso.</b>	
17. Relembra desde ordens simples até conceitos mais elaborados? Exemplifique: <b>Não. Só relembra as simples.</b>	
18. É agitado? (movimenta-se muito, mexe-se na carteira, na fila, etc) Quando? <b>Sim. (gosta de chamar atenção).</b>	
19. Manifesta reações exageradas de agressividade verbal ou física? Em que situações?	
20. Mostra-se excessivamente retraído prejudicando sua interação social? Exemplifique:	

21. Tem noção de perigo? Exemplifique:
  22. É excessivamente medroso diante de situações novas? Exemplifique:
  23. Responde de forma negativa a qualquer tipo de solicitação? Exemplifique:
- III) Hábitos de organização:**
1. Senta-se corretamente
  2. Caminha corretamente
  3. **O traçado da escrita ou do desenho é firme.....SIM**
  4. **É lento na execução dos trabalhos escolares.....SIM**
  5. **A audição é aparentemente normal .....NÃO**
  6. A visão é aparentemente normal
  7. Tem memória visual
  8. **Tem memória auditiva .....SIM**
  9. Apresenta sinais de fadiga
  10. Como a criança se organiza no trabalho escolar?(ex: pula linhas e/ou folhas do caderno, não conserva o material escolar, etc) Exemplifique:
  11. Como é a organização dessa criança nas atividades cotidianas? (em classe, no recreio, etc) Exemplifique:
  12. Escreve errado ao fazer cópias? (Omite letras – troca letras – faz inversões) Exemplifique:  
**Não**
  13. Outras (legibilidade, espaçamento, pressão do lápis, etc) : **Tudo normal.**
  14. Escreve com clareza na produção de textos? (tem seqüência de idéias, criatividade, etc) **Não. É a maior dificuldade para ele (na Língua Portuguesa). Ele não gosta de leitura. (a palavra foi sublinhada pelo próprio professor).**
  15. Tem noção de quantidade? **Sim.**
  16. Soluciona problemas simples? **Sim**
  17. Adquiriu conceitos básicos (cor, tamanho, forma, posição, quantidade) Exemplifique as dificuldades: **Sim. Se forem mais complexas ele não faz, ele pede ajuda.**
  18. Relaciona número à quantidade? **Sim.**

## ANEXO 6

### **ANALISANDO AS FICHAS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS SURDOS (AS)- Alunos que freqüentaram a classe especial/APAE.**

#### **QUADRO 30- Ficha de Avaliação Periódica da APAE – (S2).**

Nessa ficha a fonoaudióloga faz as seguintes considerações a respeito do surdo S2: mostra um trabalho voltado, também, para a **oralização**, como pode ser notado no relatório da fonoaudióloga: **“Imita movimento labial muito bem [...], tem muita dificuldade em realizar leitura orofacial, mas está em treino”[...] emite sons não articulados se utilizando de gestos associados às emissões”**.

A fonoaudióloga também faz observações a respeito do comportamento do surdo, como: **“dispersa facilmente e tenta atrair atenção do demais para si, algumas vezes provocando brigas”[...] dificuldade de permanecer concentrado em uma atividade[...] quando contrariado reage com brigas**.

Outro aspecto relatado é que o aluno surdo não consegue um melhor desempenho devido ao grande número de ausências em freqüentar as sessões de tratamento realizado pela fono e ainda complementa que ele **“já está prestando mais atenção quando alguém está conversando com ele”**.

#### **QUADRO 31- Ficha de Avaliação Periódica de ( S3 ). Relatório APAE**

Relatório da fonoaudióloga referente ao surdo S3 **“possui boa imitação dos gestos articulatórios de todos os fonemas e produz corretamente sob apoio escrito”**. Também é observado que o surdo usa AASI, porém **“tem muita dificuldade na expressão e compreensão verbal”** Outra observação colocada pela fono é que o surdo **“[...] responde a alguns estímulos sonoros [...] só com apoio”**.

#### **QUADRO 32- Ficha de Avaliação Periódica de ( S4 ). Relatório APAE**

Na ficha de S4 são feitas as seguintes colocações pela fono: **“[...] comunica-se através de gestos indicativos, balbucia, faz caretas [...]”**. Ela é atendida uma vez na semana para **“desenvolver a comunicação oral”**. **“Chora quando vem pra terapia, não realiza o que é proposto Recusa que a terapêuta a toque”**.

### QUADRO 33- Ficha de Avaliação Periódica de ( S8). Relatório APAE.

Na ficha de S8 a fono relata que seu **“enfoque foi na linguagem escrita: estruturação de frases e textos, compreensão de sentidos duplos, uso de artigos, pronomes, conjunções... compreensão de frases e textos na linguagem oral, pragmática, sintaxe e semântica”**. Também é relatado pela fono que o surdo **“utiliza para se comunicar palavras-chave associadas a gestos [...], porém não continuou na escola para prosseguimento do seu tratamento”**.

### QUADRO 34- Ficha de Avaliação Periódica de ( S9). Relatório APAE

Na ficha de S9 a fono relata que o surdo quanto ao seu ritmo **“tem muita dificuldade”** e que seu **“treinamento auditivo, tem presença e ausência, as vezes reconhece o som, confunde os sons Longo e Breve”**. Quanto à emissão de palavras, **“consegue pronunciar algumas palavras, mas sempre com modelo dado várias vezes”** e a recepção delas, a fono coloca que o surdo **“tem dificuldade em compreender o que lhe é dito tanto na fala, quanto no gesto”**.

Outra observação na ficha desse aluno surdo é que “apresentou algumas melhoras no tratamento auditivo, mas na fala se mostra desinteressado, porque **no seu lar é mais fácil fazer gestos**”. Outro dado a ser observado a colocação da permanência do surdo no próximo ano na mesma série:”para o ano seguinte deverá permanecer na mesma turma, o rendimento foi regular pois é muito inquieto”.

### QUADRO 35- Ficha de Avaliação Periódica de ( S1 ). Relatório APAE.

Dos alunos identificados, apenas 01 (S1), de Campinas/SP, teve contato com a língua de sinais, como observado em sua ficha:

[...] **“domina bem a língua de sinais [...], é inseguro para as atividades de escrita, embora já tenha sido conscientizado das diferenças existentes entre a Língua Portuguesa (ouvintes) e Língua de Sinais, que é que descaracteriza o conceito de erro na escrita do surdo”**.

Pela ficha, apesar desse aluno e de sua mãe conhecerem os sinais, este se recusa a usá-la no dia-a-dia, preferindo os gestos domésticos empregados pela família.

Do total de crianças pesquisadas no município<sup>6</sup>(total de habitantes – 23.390), todos os surdos são filhos de pais ouvintes que receberam as primeiras orientações dentro do modelo médico – terapêutico, onde os familiares esperavam que o filho surdo falasse o Português. Na família de pais ouvintes, o surdo passa a adquirir um tipo de linguagem que é mesclada de gestos e expressões faciais,

<sup>6</sup> Dados IBGE (2000) obtidos na Prefeitura Municipal do Município no dia 28/06/06.

permanecendo restrita ao núcleo familiar (PEREIRA,2004).

**“I - Áreas Trabalhadas (S1)**

**Linguagem - abordando aspectos sintáticos - semântica das Línguas Portugues e de Sinais.**

**Aspecto Fonético - (fono - articatório).**

**Desenvolvimento Cognitivo.**

**Comunicação Total.**

**Leitura - Escrita (emissão - recepção).**

**Interpretação.”**

**II - Estratégias**

**III - Objetivo**

**IV - Desempenho**

**[...] se mostrou muito afetivo e interessado nas atividades propostas, sempre se esforçando para atingir os objetivos. Entretanto, **diante de uma dificuldade, sua primeira atitude é fechar-se.** [...] tem muita vontade (atualmente) de desenvolver uma melhor qualidade em sua produção oral [...]. a nível de linguagem, sua organização é razoável [...] **apresenta dificuldade para recontar (emissão gestual) uma história que lhe foi contada detalhadamente com o apoio de inúmeros recursos, de forma sequencial [...].****



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)