

A INSERÇÃO DA CRIANÇA SURDA EM CLASSE DE CRIANÇAS OUVINTES: FOCALIZANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Curso de Fonoaudiologia
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

SURDEZ, LÍNGUA DE SINAIS E INCLUSÃO

Desde cedo a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favoreçam a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes da língua na qual ela está sendo imersa, e que irá se apropriar ao longo de seu desenvolvimento. As crianças surdas, em geral, não têm a possibilidade desse aprendizado/apropriação, já que na maioria das vezes não têm acesso a língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no ambiente familiar apreendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada e incompleta justamente por sua dificuldade de acesso à língua a qual está sendo exposta.

Atenta à questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos é que surge a proposta da abordagem bilíngüe para a pessoa surda, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, que é a Língua de Sinais, considerada a língua natural dos surdos, e, como segunda língua, aquela utilizada por seus pais. A Língua de Sinais por suas características viso-gestuais é passível de ser adquirida pela pessoa surda sem dificuldades adicionais, sem que sejam necessários programas de treinamento, já que os surdos em contato com outros surdos usuários de Língua de Sinais procedem uma aquisição ampla e eficaz.

Nessa mesma perspectiva está baseada a proposta de educação bilíngüe, que busca contemplar o direito lingüístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio. Além disso, aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez precisam ser considerados em uma proposta séria de ensino à comunidade surda (Skliar, 1997).

Tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores envolvidos tenham domínio das línguas envolvidas, a Língua de Sinais e a língua usada pelos ouvintes (no

caso o Português), e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em suas diferentes modalidades. Tal domínio é fundamental para possibilitar que o sujeito surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e que possa trabalhá-los tanto na Língua de Sinais como em Português, especialmente em sua modalidade escrita, modalidade dominante no meio acadêmico, a qual permite e favorece o acesso a uma quantidade ilimitada de conhecimentos.

Todavia, a efetivação de propostas educacionais bilíngües ocorrem isoladamente, muitas vezes de forma experimental, sem que se possa desfrutar dessa alternativa de ensino de maneira mais abrangente. A falta de surdos adultos usuários de Língua de Sinais e habilitados como professores, o preconceito social frente à Língua de Sinais, a dificuldade de muitos em aceitar a comunidade surda como uma comunidade lingüística especial, faz com que a proposta de educação bilíngüe avance lentamente, enfrentando grandes obstáculos e problemas. Países que optaram por essa abordagem oficialmente, mostram resultados muito satisfatórios no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das pessoas surdas (Lewis, et al, 1995)

Entretanto, a maior parte dos surdos atendidos no Brasil não têm podido ter acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades lingüísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais. Os surdos encontram-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista, as quais pretendem em última análise que o aluno surdo comporte-se como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo a Língua Portuguesa. Ou em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes nas quais, novamente, espera-se que ele se comporte como um ouvinte acompanhando os conteúdos preparados/pensados para as crianças ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que tal aprendizagem aconteça.

Muitos estudos indicam que pessoas surdas, nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral, e no uso da linguagem escrita, especialmente; em geral, porque as práticas educacionais não contemplam as reais necessidades dos surdos, fazendo com que eles apresentem conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau/anos de escolaridade (Lacerda, 1996; Góes, 1996; Souza, 1996).

De acordo com Góes (1996), essa condição não é exclusiva das experiências

escolares de surdos, nem inerente à condição de surdez. Um dos grandes problemas está no ensino e nas relações sociais de aprendizagem, mais especificamente, na prática pedagógica, que falha também na alfabetização de ouvintes. Todavia, cabe ao aluno surdo, nesse contexto, enfrentar complexas demandas adicionais por apresentar uso restrito da língua utilizada nas atividades de sala de aula.

A inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão/integração. Integração é entendida nesse contexto como um processo dinâmico de participação das pessoas, legitimando sua interação nos grupos sociais, implicando em reciprocidade. Nesse sentido, a Integração Escolar é vista como um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Acredita-se que essa integração possibilite a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta o professor media e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. O fato do surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade lingüística em sala de aula não é contemplado (Botelho, 1999; Lacerda, 1999).

Além disso, encorajar a integração apenas não é suficiente, é preciso prever antecipadamente acomodações, equipamentos, materiais e recursos necessários através dos quais, a condição básica para a efetivação dessa integração será dada, incluindo-se também a colaboração dos professores e a programação das atividades escolares e extra-escolares. Nesse sentido, é importante a participação da comunidade local, a criação de salas de recursos com professor especializado para propiciar apoio e atendimento ao aluno e demais membros da comunidade escolar, e a estruturação de uma rede de profissionais à serviço desse atendimento. Mais do que isso, é necessário um projeto de educação concreto na instituição ou centro de educação que leve em consideração a presença das necessidades especiais de alunos surdos (Moro, 1997).

Discutindo a questão da integração, vários autores (Machesi, 1995; Góes, 1996) apontam para argumentos favoráveis e contrários à integração no atendimento ao surdo no ensino regular. De um lado, a defesa se baseia no favorecimento da comunicação oral e da adaptação da pessoa surda ao entorno social; tal iniciativa resultaria em maior

compromisso do sistema educacional oficial, que tende a omitir-se frente a educandos que requerem um trabalho diferenciado. Defende-se ainda que desta maneira pode ocorrer uma oferta de oportunidades educacionais uniformes e de tratamento do diferente como igual.

De outro lado apontam-se os prejuízos, já que essa solução marginaliza as línguas de sinais e desconsidera as peculiaridades culturais do aluno surdo. Além disso, um dos problemas principais do sistema regular é o despreparo dos professores frente aos alunos e as reduzidas possibilidades de atenção individualizada destes. A questão está no fato de que integrar não é só “alocar” a criança na sala de ensino regular; pois como ela está organizada neste momento, leva a segregação da criança surda mais do que a inclusão.

A opção pela política de integração acompanha um movimento mundial que tem sustentação em documentos como a “Declaração de Salamanca” (1994). O movimento de *Inclusão*, tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é quem deve se adaptar ao aluno. *Inclusão*, nesse contexto, implica o compromisso que a escola deve assumir de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou lingüística. Deste modo, a implementação da inclusão pressupõe um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja todo tipo de aluno para que o grupo se enriqueça. Para tal, a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando a manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (Mazzota, 1996). Todavia, tais resultados satisfatórios só podem ser alcançados pela criança com necessidades especiais se no espaço escolar for contemplada sua condição lingüística, cultural e curricular especiais.

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição lingüística e por seu modo peculiar de funcionamento. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados. A criança, freqüentemente, não é atendida em sua condição sócio-lingüística especial, não são feitas concessões metodológicas que levem em conta sua surdez, o currículo não é repensado visando incorporar aspectos significativos à

ótica da pessoa surda, culminando com um desajuste sócio-educacional..

Na busca de solucionar ao menos parte desses problemas, em contextos em que a educação inclusiva se faz imperiosa (ou por força de lei, ou por impossibilidade de outras opções educacionais), surgem propostas de haver um reconhecimento de que os alunos surdos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação e, então, devem ser oferecidos, por exemplo, apoios tecnológicos e humanos que contemplem de fato suas possibilidades (Volterra, 1994). Um desses apoios humanos é o intérprete de Língua de Sinais, o qual foi incorporado, por exemplo, há poucos anos em experiências de educação integradora na América Latina, inicialmente a nível de ensino médio e universitário, como discute Famularo (1999).

Quando se insere um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. Contudo, é preciso que se leve em consideração (especialmente na realidade brasileira) que, a presença da Língua de Sinais não é garantia de que a criança surda apreenda facilmente os conteúdos, porque nem sempre ela conhece essa língua, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo lingüístico. Crianças surdas filhas de pais ouvintes, que são a maioria dos surdos, muitas vezes, entram em contato apenas tardiamente com a Língua de Sinais e a comunidade surda. Todavia, o acesso e o contato com essa língua, no espaço escolar, pode favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma mais ampla e adequada, afetando inclusive a aceitação da família para a aproximação com comunidade de surdos.

Com a presença do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando normalmente na língua que tem domínio. (O que nem sempre é observado nas classes regulares em que são inseridos alunos surdos. O professor, sem conseguir comunicar-se com a criança surda, simplifica conteúdos, modifica suas exigências, dadas as dificuldades de interação com esse aluno.)

Esta prática, usada em diversos países (especialmente nos Estados Unidos), abre a possibilidade de uma série de discussões frente a educação dos surdos. De um lado, o espaço escolar tradicional passa a aceitar que outra língua circule no meio acadêmico, além daquela de domínio do grupo majoritário (ouvinte), indicando uma certa concessão frente à

diferença lingüística do outro, dando inclusive à Língua de Sinais um 'status' social de pertinência. O surdo é, então, valorizado em sua língua e um intérprete (competente em sinais) é quem, através dos sinais, propicia seu acesso aos conhecimentos acadêmicos. E, ao mesmo tempo, o aluno surdo pode partilhar dos temas acadêmicos de forma integral e não de forma reduzida, especialmente criada para ele, como é freqüente nos espaços de educação especial (Vygotsky, 1986). O surdo tem acesso aos conhecimentos da cultura do grupo majoritário ao qual pertence através de uma língua que ele domina.

Na medida em que a condição lingüística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma 'integração escolar' sem qualquer cuidado especial.

Por outro lado, a inserção de um intérprete de Língua de Sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda. Por fim, não há garantia de que o espaço sócio-educacional em um sentido amplo, seja necessariamente adequado a criança surda, já que ela poderá permanecer, de certa forma, às margens da vida escolar.

Em relação à construção da identidade surda, esse espaço educacional também mostra-se pouco propício, uma vez que a criança surda estará, em geral, sozinha (em sua condição de não ouvinte), sem contato com outros surdos, coetâneos ou adultos, o que favoreceria a construção de uma imagem positiva em relação a sua surdez (Perlin, 1998).

Assim sendo, quando o recurso de escolarização disponível é a inserção da criança surda em uma sala de ouvintes acompanhada por um intérprete de LIBRAS, como é o caso do sujeito focalizado nesse estudo, muitos aspectos precisam ser considerados buscando compreender se tal inserção de fato propicia o desenvolvimento educacional tão almejado.

A CRIANÇA SURDA, O INTÉRPRETE DE LIBRAS E A SALA DE AULA

Este estudo se propõe a analisar de forma mais pormenorizada a experiência de uma sala de aula regular na qual foi inserida uma criança surda e uma intérprete de Língua

de Sinais. Nos anos de 1996 a 1998 pode-se observar o desenvolvimento e evolução dessa criança, agora com 10 anos de idade, freqüentando uma classe regular de pré-escola/1ª série/2ª série do ensino fundamental em uma escola para alunos ouvintes. A criança focalizada é portadora de surdez profunda bilateral, filha de pais ouvintes, não tem domínio do português falado e é usuária da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)¹. Ela foi acompanhada em suas atividades diárias na escola por uma intérprete de LIBRAS, que é também professora de surdos e tem o português como sua língua materna.

Tal experiência possibilitou a elaboração de um projeto de pesquisa, ora em desenvolvimento, visando investigar a dinâmica e peculiaridades das relações pedagógicas aí estabelecidas, bem como colaborar para a discussão da problemática educacional dos sujeitos surdos (Projeto FAPESP Proc. n. 98/02861-1).

Neste trabalho, o foco de análise é a organização do trabalho pedagógico, a metodologia de ensino escolhida para ministrar certos conteúdos acadêmicos. A prática pedagógica pode revelar uma imagem de aluno e um projeto educacional que interessa ser melhor compreendido quando o ambiente pedagógico se diz *inclusivo*.

Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário um trabalho de campo, com o objetivo de criar um banco de dados que permitisse uma análise satisfatória da situação geral a ser investigada. Para isso, realizaram-se vídeo-gravações na sala de aula freqüentada pela criança surda. Os registros foram transcritos integralmente, respeitando-se a linguagem oral da professora e dos alunos ouvintes, além dos sinais e gestos produzidos para a comunicação com a criança surda².

A INCLUSÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Para este estudo foram selecionadas três atividades realizadas em classe que serão aqui apresentadas com o interesse de discutir formas de organização do trabalho pedagógico numa sala de aula que abriga uma criança surda.

¹ A criança adquiriu a LIBRAS através do contato com intérprete de língua de sinais e surdos adultos. Tal contato foi promovido, a partir dos 6 anos de idade, por iniciativa da nova fonoaudióloga da criança com consentimento e envolvimento da família.

² Para a transcrição foram usados os parâmetros e a legenda proposta por Lacerda (1996): (entre parênteses) estão gestos ou comportamentos dos interlocutores, /ENTRE BARRAS E EM CAIXA ALTA/ estão os sinais da LIBRAS, "entre aspas e em *itálico*" estão as falas entre os interlocutores.

A inserção da criança surda juntamente com uma intérprete visa garantir o acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados através da língua de sinais. Todavia a atenção a sua condição lingüística especial não é o único aspecto que precisa ser levado em conta no contexto de educação inclusiva.

Situação 1³- Professora lê o enunciado de um exercício que foi tarefa de casa, no momento da correção em sala de aula.

P – *“...Pedrinho recebeu uma lista com nomes de frutas para comprar na feira, mas era uma lista enigmática, nem todas as frutas eram para ser compradas. Pegue o carrinho e descubra que frutas ele deve comprar.*

Então, lá atrás, na outra página, vai ter as frutas que ele comprou e as frutas que não comprou”

I – (para G) /HOMEM/ /PEGAR/ /LISTA/ /FRUTA/ /COMPRAR/ /FEIRA/ /MAS/? /NÃO SABER/ /QUAL/ /FRUTA/ /PENSAR/ /QUAL/ /FRUTA/ /PRECISAR/ /COMPRAR/ (Faz gesto interrogativo)

P – (vira-se para lousa, divide-a em duas colunas: frutas compradas e frutas não compradas).

I – (aponta para a coluna 1, correspondente às frutas compradas)

G – (Não olha para I)

I – (para G) /O QUÊ/ (aponta para a coluna 1)

G – (olha para lousa e movimenta a cabeça negativamente)

.....

P – *“Vamo lá, Gabriela, fala quais as frutas que ele comprou”*

Alunos – *“abacaxi, limão”*

I – (para G) /ABACAXI/ /TER/ /Á/ (Aponta para o livro de G) /ABACAXI/

Ga – *“Melão”*

P – *“Melão”*

I – (Para G) /AZEDO/ /L/ /I/ /M/ /Ã/ /O/

.....

P – *“Agora as que ele não comprou. Antônio, vamos ouvir a Bia falar agora? Então vai Bia, quais ele não comprou?”*

B – *“Laranja, mexerica....”*

.....

B – *“morango, graviola, banana e nectarina”*

G – (movimenta a cabeça negativamente)

I – (para G) /LARANJA/ /O QUÊ/?

G – (Movimenta a cabeça negativamente)

I – (para G) /VOCÊ/ /NÃO/ /QUERER/ /PORQUE/? /SABER/ (aponta para a coluna 2) /LARANJA/ /MEXIRICA/ (Aponta para a lousa) /PERA/ (aponta para lousa)

G – (para I) /UVA/

.....

P – *“Qual é o segredo? Eu dei uma dica ontem falando que tinha haver com a sílaba tônica”.*

An – *“Todas as palavras que ele comprou, tem sílaba tônica na última sílaba.”*

Na – *“Que todas que ele comprou tem sílaba tônica na última sílaba”*

I – (para G) /M/ /MORANGO/ /VERMELHO/ /LEMBRAR/ /UVA/ (aponta para lousa) /TER/ /TODOS/ /NOMES/ /ESCREVER/ / JÁ/ (aponta para lousa)

G – (Olha para o livro e escreve)

P – *“Na última, então vamos lá. A abacaxi, é na última? (circula a última sílaba /xi/) limão (circula a sílaba /mão/)*

I – (movimenta mão para chamar G, aponta para a lousa) /MAIS/ /FORTE/ /PALAVRA/ /FORTE/

³ G é a criança surda, P a professora, I a intérprete e as demais iniciais referem-se à alunos ouvintes da classe.

- /PEDAÇO/ /FORTE/
- P – “Melão” (circula a sílaba /lão/) “Caqui, maçã, cajá, maracujá, mamão.”
- I – (Bate o pé no chão para marcar a sílaba mais forte) “Cajá, maracujá.” /JÁ/ /FORTE/ (Aponta para lousa) /PEDAÇO/
- P - “Todas essas daqui a sílaba tônica é a última?”
- AL - “É”
- P - “Não é uma regra que está certa?”
- I - (para G) /FORTE/ (Aponta para a coluna 1) /PEDAÇO/
- G - (olha para a lousa com expressão de indiferença)

O episódio transcrito foi apresentado com alguns cortes apenas com a intenção de não cansar o leitor. A proposta da lição de casa era que os alunos descobrissem qual a lógica/segredo que regia a lista de frutas a ser ou não comprada. A lógica implicava em perceber que todas as frutas/palavras ‘compradas’ tinham a mesma acentuação tônica.

O que se pode supor é que ao se pensar/propor essa atividade, a criança surda não foi lembrada. Para ela não há como fazer sentido de uma atividade que pretende identificar sílabas tônicas de palavras que ela não fala e não ouve. A intérprete vai interpretando de forma mais ou menos completa os conteúdos discutidos pela professora e pelos alunos, mas G demonstra não compreender o sentido daquelas informações, mostrando-se desinteressado. Ainda que a Língua de Sinais esteja presente o conteúdo tal como foi proposto dificilmente será apreendido pela criança.

O problema principal está no modo como a atividade pedagógica foi organizada. O conhecimento sobre sílabas tônicas, sobre determinados aspectos da gramática da Língua Portuguesa, só pode ser percebido pelas crianças ouvintes porque elas são falantes/usuárias da língua e podem observar sua própria produção (Cagliari, 1999). A tarefa solicitada ao aluno surdo, tal como foi apresentada não é factível, dada a sua condição lingüística. Se o conhecimento a cerca da tonicidade das palavras na Língua Portuguesa é importante para o aluno surdo⁴ ele precisa ser ministrado em outras bases, é preciso que se pense a tarefa acadêmica de uma maneira especial, levando em conta a condição lingüística da criança surda e seu modo próprio de apreensão do Português.

A questão fundamental para qual é preciso chamar atenção é a forma como o conceito pretendido não foi trabalhado com o aluno surdo. Nem sempre uma atividade pensada/proposta para ouvintes é apropriada para o surdo. É preciso uma consideração especial, uma atenção às suas características e uma organização de atividade que inclua a

criança surda e não que a deixe à margem.

SITUAÇÃO 2: A professora antes de iniciar a leitura de um texto para a classe pede atenção dos alunos e dá algumas instruções.

- P - *“Gente, olha só página 65, ó gente vamos lá, eu vou ler para vocês o texto. Eu queria que vocês, enquanto eu leio o texto, (movimenta a mão para chamar G e aponta para a intérprete) que vocês colocassem o número dos parágrafos. Só que eu queria que vocês numerassem os parágrafos só que eu estou lendo, porque tem gente que fica numerando os parágrafos aí eu tô na metade do texto, terminou de numerar o parágrafo mas não adianta. Então, é pra seguir junto comigo, olha lá. Na página 65, vamos lá Luiz. Aí quando eu terminar a leitura a gente vê quantos parágrafos têm.”*
- Gu - *“Mas aí você fala pra gente os números?”*
- P - *“Não, eu termino o parágrafo e dou um tempinho pra vocês colocarem. Então vamos lá.”*
- I - (Enquanto a professora orienta os alunos: movimenta os braços para chamar G)
- G - (olha pra I)
- I - (para G) /HISTÓRIA/ /LER/ /HISTÓRIA/ /VOCÊ/ /OLHAR PARA MIM/ (vira-se para a lousa desenha uma abobrinha)

A professora antes de iniciar uma atividade de leitura orienta os alunos a numerarem os parágrafos conforme fossem sendo lidos. Ela parece adotar essa estratégia para manter os alunos atentos ao texto, acompanhando-o. Contudo, a ordem da professora é incompatível com as possibilidades efetivas de participação e atenção da criança surda.

Para G ‘ouvir’ o texto ele precisa olhar para a intérprete, e para numerá-lo precisa olhar para o texto. G, então tem a tarefa de olhar para a intérprete e para o texto ao mesmo tempo. A intérprete, nesse momento, não traduz para G a informação a respeito da numeração dos parágrafos. Apenas alertá-o em relação a necessidade de atenção para a leitura (talvez antevendo sua dificuldade, ou preocupada com a compreensão do texto que na situação é mais importante que a numeração de parágrafos).

Seqüência da situação 2

- G- (Vê a movimentação das crianças pegando lápis, ele pega também e observa o que a colega ao lado faz)
-
- P- (A professora olha para G e sinaliza) /OLHAR/ /ELA/ (aponta para I)
- I - (movimenta os braços para chamar G)
- G- (olha para I)
- I - (para G) /PENSAR/ /PRECISAR/ /PENSAR/ /HISTÓRIA/
- G- (mostra seu livro para I e indica a numeração dos parágrafos)
- I - (para G) /VOCÊ/ /CONTAR/ /DEPOIS/ /FALAR/ /HISTÓRIA/ /VOCÊ/
- G- (escreve em seu livro e não olha para I)

⁴ Essa é uma discussão que envolve a questão do currículo adequado para alunos surdos, discussão que precisa ser feita, mas que, todavia não é o propósito desse estudo. Para o assunto conferir Lunardi (1998).

Professora e intérprete tentam chamar a atenção de G para a importância de olhar para a intérprete e receber a informação que está sendo passada. G, por sua vez, mostra-se alheio a esse pedido/convite e demonstra estar seguro em continuar realizando uma certa atividade em seu livro. G, sem dar atenção à intérprete, percebe o movimento de seus colegas, olha o livro da aluna que está a seu lado e inicia a atividade de marcar os parágrafos, sem ater-se a intérprete que contava para ele a história lida pela professora.

A ordem dada pela professora era bastante factível para um público ouvinte, mas não para um surdo, pois, pela proposta seria necessário que ele olhasse para a intérprete e para o livro ao mesmo tempo. A intérprete tenta persuadi-lo a ficar atento a sua interpretação, mas ele, que parecia desconhecer que havia duas tarefas a serem realizadas, mostra-se convencido do que teria que realizar e não dá qualquer atenção a intérprete.

G procura relacionar-se com a professora e com a atividade escolar da mesma maneira que as demais crianças. Ele faz o que todos fazem (segundo sua percepção visual), sem contudo, chegar aos mesmos resultados. A estratégia usada para manter a atenção para a leitura (para ouvintes) gera total desatenção para a história lida para o aluno surdo.

O episódio evidencia, mais uma vez, como a metodologia utilizada para ensinar crianças ouvintes nem sempre pode ser aplicada aos surdos, mesmo para aqueles que têm a Língua de Sinais mediando as relações educacionais. A professora ao dar a ordem não se dá conta da dificuldade adicional que impõe à criança surda. O episódio explicita a necessidade de serem pensadas cuidadosamente metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão, para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse/desatenção por parte da criança surda.

Situação 3 – A professora anuncia que lerá um livro para a classe. A intérprete apresenta a proposta para G.

- I- (para G) /ELA/ (aponta para P) /PATRÍCIA/ /LER/ /LIVRO/
- G- /FALAR/ /NÃO/ (movimenta a cabeça negativamente)
- I- (para G) /NÃO/ /FALAR/
- G- (movimenta a cabeça negativamente)
- I- (para G) /ELA/ (aponta para P) /LER/ /ENTENDER/ /COMO/
- G- (movimenta a cabeça negativamente)
- I- (para G) /DEPOIS/ /VOCÊ/ /OLHAR/ /LIVRO/ /ELA/ /LER/ /VOCÊ/ /ACOMPANHAR/ /ELES/ (aponta para alunos) /PRESTAR ATENÇÃO/ /NELA/ (aponta para P) /AGORA/ (movimenta a cabeça afirmativamente)
- G- (apoia a cabeça nas mãos fechadas)
- I- (para G) /PORQUE/ /PREGUIÇA/ /PORQUE/ (movimenta as mãos interrogativamente)
- G- (movimenta a cabeça negativamente)

Antes que a atividade de leitura se inicie G demonstra desinteresse em relação à ela. A intérprete tenta convencê-lo da importância da atividade, ou de que ele será capaz de acompanhá-la, mas não tem sucesso. Ela comenta sobre ‘olhar o livro’, mas só após a leitura. G parece antever a dificuldade que a atividade de leitura configura e resiste a ela, provavelmente motivado por experiências anteriores em sala de aula.

Seqüência da situação 3

- P- “Você sabe quem é curupira?”
 Al- “Sei”
 I- (para G) /VOCÊ/ /SABER/ /QUEM/ /ÍNDIO/ /SABER/ (ela aponta para P)
 P- “Ele é...”
 Al- “Nunca ouvi falar”

 P- “Ele é o protetor das nossas florestas e dos animais. É pequeno como um menino e tem pés virados prá trás. Por isso, suas pegadas no chão da floresta nos dão sempre a impressão de que ele está caminhando numa direção, quando na verdade está indo em outra. Ele não tem o pé prá trás? Ele quase sempre anda montado num porco.”
 I- (para G) /QUASE/ /SEMPRE/ /ÍNDIO/ /MENINO/ /MONTAR/ /PORCO/

 P- “Depois eu deixo passar para vocês olharem melhor o texto, tá bom?”
 I- /LÁ/ (aponta para o livro) /MONTAR/ /PORCO/ /LÁ/ (aponta para o livro) /SELVAGEM/ /ELES/ /LÁ/ (aponta para o livro)
 P- (olha para G e faz um movimento com a mão esquerda de baixo para cima como se animasse G)
 G- (continua desanimado, com a cabeça apoiada sobre as mãos)

 P- “O Curupira protege todos os animaizinhos que vivem na natureza. Por isso, ele não gosta de caçadores e nem de meninos que andam armados de estilingue para matar passarinhos”.
 I- (para G) /ELA/ (aponta para P) /ÍNDIO/ NÃO GOSTA/ /HOMEM/ /MATAR/ /ANIMAIS/ /NÃO GOSTA/ /MENINOS/ /MATAR/ /PASSARINHO/ /NÃO GOSTA/ /PORQUE/ /ELE/ (referindo-se ao índio) /NÃO GOSTA/
 P- “Ele não impede que um animal mate outro para se alimentar, portanto não gosta de matança sem proveito. Ele acha que se for para matar é só para comer. Também não gosta quando são mortos muitos animais de uma mesma espécie, causando seu desaparecimento”.
 I- (para G) /ELE/ (referindo-se ao índio) /NÃO GOSTA/ /OUTRO/ /ANIMAL/ /COMER/ /LEÃO/ /COMER/
 G- (está distraído)
 I- (para G) /ELE/ (aponta para o livro) /NÃO GOSTA/ /LEÃO/ /COMER/ /COELHO/ /NÃO GOSTA/ /SÓ/
 G- (não olha para I)
 I- (espera)
 G- (olha para I)
 I- (para G) /SÓ/ /PODER/ /MATAR/ /OUTRO/ /ANIMAL/ /COMER/ /SÓ/
 G- (distrai-se)
 I- (faz um movimento interrogativo com as mãos) /O QUÊ/? /OLHOS/ (faz um movimento circular com a cabeça) / O QUE/?
 G- (continua apoiando a cabeça sobre as mãos, movimenta a cabeça negativamente)

Autores interessados nos processos de aprendizagem de leitura pelas crianças

surdas discutem o quanto esse processo pode ser facilitado quando a criança dispõe de informações visuais que a auxiliem na compreensão do texto lido (Ardito, 1998). O apoio na informação visual também é importante para as crianças ouvintes quando lêem contudo, como no episódio a história é lida pela professora, tal apoio torna-se menos imprescindível.

A professora se propõe a ler uma história sobre o Curupira, sem organizar uma estratégia de leitura que contemple mais amplamente as necessidades da criança surda. O livro fica em suas mãos, ela não o oferece para que seja visto antes da leitura, nem proporciona uma boa visualização das imagens durante a leitura. Promete apenas que depois passará o material para que seja visto. A professora parece acreditar que as crianças se interessarão pelo conteúdo da história e a lê com ênfase, variações na entonação, procurando manter a atenção dos alunos.

G desde o início não se mostra interessado pela atividade. A intérprete procura motivá-lo, mas observando-se a transcrição são inúmeros os momentos em que ele se distrai, foca atenção em outra coisa, não mantendo o contato de olho com a intérprete que é essencial para a comunicação através da LIBRAS. A professora, percebendo também o desinteresse e desatenção de G procura chamar a atenção dele, procurando motivá-lo sem sucesso. Ambas procuram motivá-lo cobrando sua atenção, todavia não há uma organização pedagógica articulada que efetivamente o motive para a atividade.

Além disso, durante a leitura é possível observar que os alunos ouvintes não permanecem parados, atentos à professora, enquanto ouvem a história. Eles se movimentam, fazem movimentos com as mãos, mexem em lápis ou borrachas, escorregam da cadeira, fazendo outras pequenas atividades durante a leitura da professora.

G observa as crianças e vê os amigos em movimento (realizando pequenas atividades) e, ao mesmo tempo, é solicitado a ele que permaneça parado, atento à intérprete. Parece justo pensar que ele deseje se comportar como os demais, movimentando-se, ainda que isso lhe custe a compreensão do texto lido. As diferenças de postura implicadas pela surdez e pela Língua de Sinais, por vezes, parecem pouco claras para o aluno surdo, talvez porque estejam também pouco claras no espaço de sala de aula, como mostram os episódios apresentados aqui.

Além disso, a história lida parece fazer pouco sentido para ele. O conceito de Curupira, personagem central da história, não foi construído previamente, a intérprete

negocia tal conceito no mesmo instante em que está sendo lida a história e isso parece tornar a compreensão ainda mais complexa. É solicitada sua atenção, mas na verdade vários aspectos concorrem para que ele se desvie do objetivo almejado. Muitos desses aspectos deflagrados pela própria estratégia pedagógica utilizada.

Seqüência da situação 3

- I- (toca G) /PORQUE/ / NÃO/ /PORQUE/ (pega o livro de histórias contada pela professora)
- G- (movimenta a cabeça negativamente)
- I- (para G) /OLHAR/ (pega o livro)
- G- (movimenta a cabeça negativamente)
- I- (guarda alguns papéis que estavam sobre a mesa de G) /OLHAR/ (aponta para o livro, movimenta a cabeça afirmativamente) /JÓIA/?
- G- (faz semblante de desânimo, aponta para o livro e desenha na mesa – com os dedos)
- I- (faz semblante interrogativo) /VOCÊ/ /QUERER/ (oferece o livro)?
- G- (movimenta a cabeça afirmativamente)
- I- (para G) /ESPERAR/ (toca G)
- G- (olha para a I)
- I- (para G) /OLHAR/ (aponta para o livro)
- G- (pega o livro)
- I- (para G) /OLHAR/
- G- (começa a olhar as páginas do livro, logo na primeira página, aponta para o Curupira, olha para I)
- I- (aponta para os pés do índio, leva as mãos à boca, sorri)
- G- (vira-se para trás, olha para a câmera filmadora, sorri, vai até uma das auxiliares da pesquisa, mostra-lhe o índio, aponta para o seu pé, sorri, faz vocalizações, faz um movimento com a mão direita, indicando que os pés do índio são virados para trás, sorri entusiasmado)
- P- (está chamando a atenção dos alunos)
- Ant- (vai até G para ver a figura)
- G- (mostra a figura para Ant., sorri, volta para a sua mesa)
- I- (faz um movimento em que as palmas das mãos estão viradas para baixo, com os dedos virados para o seu corpo, simulando o andar do índio)
- G- (senta-se, sorri, olha para o livro)
- I- (põe a mão sobre o livro)
- G- (vira uma página do livro)
- I- (para G) /O QUÊ/? (movimenta as mãos interrogativamente)
- G- (para I) /COMER/ (aponta para o livro)
- I- (para G) /COMER/ /FRUTA/ (aponta para outras figuras e faz expressão interrogativa)
- G- (para I) /NÃO/ (olha para o livro, para a I) /COMER/
- I- (aponta para outra figura do livro)
- G- (para I) /CARNE/
- I- (movimenta a cabeça afirmativamente, aponta para outra figura)
- G- (para I) /ANIMAL/
- I- (aponta para G, concordando com este, movimenta a cabeça negativamente)
- G- (vira mais uma página do livro)
- I- (aponta para uma figura)
- G- (tenta passar para outra página)
- I- (para G) /COMER/ / (aponta para o livro)
- G- (para I) /FOLHA/

Terminada a leitura a professora propõe que os alunos escrevam sua opinião a respeito da história. Como G havia acompanhado apenas parcialmente a leitura, a

intérprete e a professora concordam em tentar resgatar/refazer essa atividade de modo diferente. A intérprete então vai até ele com o livro e propõe que ele olhe/folheie-o, buscando motivá-lo. O interesse de G então renasce, quando a atividade de leitura é perpassada pela informação visual, pelas figuras do livro. Ele ao visualizar os elementos da história parece fazer sentido deles, compreender melhor (o que é o Curupira, por exemplo) e se interessar muito mais. A intérprete pode então trabalhar os conteúdos que eram o objetivo da atividade pedagógica.

Esse episódio revela que a estratégia pedagógica utilizada faz diferença, se a estratégia é mais ou menos adequada pode levar a processos de maior ou menor construção de conhecimentos. Se o material visual tivesse sido explorado adequadamente inicialmente, possibilitando o acesso a certas informações, posteriormente é provável que ele tivesse maior interesse e atenção para a atividade de leitura. É novamente a estratégia de aula, o modo de organizar as atividades pedagógicas que é pensado para ouvintes, sem levar em conta a criança surda e suas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do cotidiano no contexto da escola inclusiva pode revelar como a *Inclusão*, por vezes, é desejada mas não efetivamente alcançada. Repensar o modo como são organizadas as práticas pedagógicas com esse fim, implica em um projeto educacional amplo que assuma a Surdez e suas peculiaridades em seu bojo. Não basta aceitar a criança surda na sala de aula, ou respeitar sua condição bilingüe assumindo a Língua de Sinais nesse espaço se a questão da Surdez não for considerada de forma integral. É preciso um projeto educacional comprometido que reveja as estratégias pedagógicas, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto de maneira a contemplar as necessidades e características da comunidade Surda.

A responsabilidade maior é estar atento aos discursos que pregam as ‘maravilhas’ da *Inclusão* sem qualquer atenção aos reais obstáculos que se apresentam a sua implementação. A *Educação Inclusiva* pode, ao invés de incluir, trazer graves prejuízos ao desenvolvimento dos surdos individualmente, da comunidade surda como grupo social e da Educação enquanto projeto político responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDITO, B **Giocchi di segni e parole**. Milão: Franco Angeli, 1998.
- BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Interpretação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. 7-10 de junho de 1994. Brasília: CORDE, 1994.
- FAMULARO, R.- *Intervención del intérprete de lengua de señas/ lengua oral em el contrato pedagógico de la integracion*, In SKLIAR, C (org.)- **Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos**, Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.
- GÓES, M.C.R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas/ SP, Editora Autores Associados, 1996.
- LACERDA, C.B.F. de **Os Processo Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos**. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas/ São Paulo, 1996.
- LACERDA, C.B.F. de **A Criança Surda e a Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes**. Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa FAPESP Proc. n. 98/02861-1, 1999.
- LEWIS, W et all. **Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark, Aalborg: Doveskolernes Materialecenter**, 1995.
- LUNARDI, M. **Educação de Surdos e Currículo: um campo de lutas e conflitos**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- MAZZOTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez Ed., 1996.
- MARCHESE, A . *A Educação da Criança Surda na Escola Integradora*, In COLL, C. PALÁCIOS, J. E MARCHESE, A . **Desenvolvimento Psicológico e Educação- Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MORO, E. T. L. D. **Educação Especial: História, Discurso Político e Realidades do Processo de Integração do Portador de Deficiência Auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dissertação de Mestrado, 1997.

PERLIN, G. *Identidades Surdas*. En C. Skliar (Org.): **A Surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (org.)- **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997

SOUZA, R.M. de - **Que palavra que te falta?** Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996

VOLTERRA, V.- **Linguaggio e sordità – parole e segni per l' educazione dei sordi**.
Firenze: La Nuova Itália, 1994.

VYGOTSKY, L.S.- **Fondamenti di Difettologia**. Roma: Bulzoni, 1986.