

SILMARI CRISTOFOLINI

O DEFICIENTE AUDITIVO EM SALA DE AULA REGULAR

PONTAL DO PARANÁ

2005

SILMARI CRISTOFOLINI

O DEFICIENTE AUDITIVO EM SALA DE AULA REGULAR

Monografia apresentada como requisito para a
Obtenção de Título de Especialista no Curso de
Pós- Graduação em Educação especial / Inclusão,
oferecido pela Universidade Federal do Paraná -
UFPR em convênio com a Secretaria Municipal
de Educação de Pontal do Paraná - CEAD.

Orientadora: **Cláudia Cibele Bitdinger
Cobalchini**

PONTAL DO PARANÁ

2005

**CEED - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARANÁ**

A comissão Examinadora , abaixo assinada, aprova a dissertação

O DEFICIENTE AUDITIVO EM SALA DE AULA REGULAR

Elaborada por

Silmari Cristofolini

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial

COMISSÃO EXAMINADORA

Pontal do Paraná, ____ de _____ de 2005

“Aprender a aceitar as pessoas como elas são, incluindo as suas limitações, é uma excelente forma de crescer e fortificar um relacionamento”.

Autor desconhecido.

AGRADECIMENTO

Às minhas filhas, pelo apoio que me deram durante mais esta etapa de minha vida. O meu muito obrigado!

Silmari

RESUMO

Dissertação de Monografia
Curso de Pós-Graduação em Educação
Especial do CEED - Departamento de Psicologia da Universidade Federal do
Paraná - Pontal do Paraná, PR, Brasil.

O DEFICIENTE AUDITIVO EM SALA DE AULA REGULAR

AUTORA: SImari Cristofolini

ORIENTADOR: **Cláudia Cibele Bitdinger Cobalchini**

Data e Local de Defesa: _____/_____/_____.

Esta monografia apresenta as dificuldades de adaptação e aprendizagem dos deficientes auditivos em sala de aula regular, bem como um breve histórico das filosofias educacionais que são usadas como método de ensino . Diante das propostas de ensino para deficientes auditivos sugere maneiras de sanar as dificuldades mediante a estruturação do ensino em sala de aula. Demonstra as dificuldades dos professores mediante a proposta inclusiva, que não vem sendo estruturada corretamente, sem apoio de materiais, físico e humano. Reforça a formação da linguagem de pessoas surdas, bem como métodos de comunicação (LIBRAS, Linguagem de sinais). Estuda a bibliografia apresentada como fundamentação teórica para a concretização do referido trabalho. Salienta como as formas de ensino e maneiras mais fáceis de trabalhar com estes alunos. Finalmente posiciona os métodos e técnicas positivas do trabalho com crianças deficientes auditivos no ensino regular.

SUMÁRIO

RESUMO	v
01 . INTRODUÇÃO	01
02. DESENVOLVIMENTO	02
2.1 A DEFICIÊNCIA AUDITIVA	02
2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	03
2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ADAPTAÇÃO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS EM SALA DE AULA REGULAR	08
2.4. A ESCOLA.....	11
2.5 O PROFESSOR	13
2.6 A FAMÍLIA	13
2.7 O APRENDIZADO DO ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM SALA DE AULA REGULAR	15
2.8 AVALIAÇÃO: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é uma inovação educacional, que propõe a abertura das escolas às diferenças. O ensino que a maioria das escolas ministra, hoje, aos seus alunos, nas escolas de ensino regular, não dá conta do que é necessário para que essa abertura se concretize, pois as escolas adotam medidas excludentes quando se defrontam com as diferenças.

As escolas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nas escolas e continuam a tender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados.

As pessoas com deficiência auditiva tem direito, sente vontade de se comunicar, de serem aceitos, na sociedade com seus sonhos, fantasias e desejos, onde a escola proporciona um ambiente propício para que o aluno se adapte e inicie o processo de ensino – aprendizagem.

Esta monografia visa o esclarecimento das dificuldades que o deficiente auditivo enfrenta diante do processo ensino-aprendizagem bem como sua adaptação ao meio escolar a que está sendo inserido, discutindo a fundamentação teórica abordada através de uma breve revisão da bibliografia relacionada, pesquisa de campo e resultados obtidos, obtendo assim:

As dificuldades deste trabalho são tantas, que o aluno deficiência auditiva, bem como os ditos “nomes” acham-se perdidos, juntamente com os profissionais da educação que se dispõe a tentar realiza-lo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.

Manifesta-se como:

- **Surdez leve/moderada:** perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Essa perda impede a percepção perfeita de todos os fenômenos da palavra, mas não impede a aquisição normal da linguagem, pode, no entanto causar algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.
- **Surdez severa/profunda:** perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. O aluno com surdez severa apresenta uma perda auditiva entre 70 e 90 dB. Essa perda permite identificação de alguns ruídos familiares e apenas a percepção da voz de timbre mais forte. A compreensão verbal vai depender da utilização da percepção visual e da observação do contexto das situações.

O aluno com surdez profunda apresenta perda auditiva superior a 90 dB. Essa perda é muito grave e pode privar o indivíduo da percepção e identificação da voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral.

Os conhecimentos lingüísticos desses indivíduos (especificamente dos sujeitos com surdez profunda) podem apresentar sérias deficiências no que se referem ao domínio de suas estruturas, sobretudo na produção escrita, caso não sejam mediados adequadamente.

A deficiência auditiva pode ser congênita ou adquirida.

É congênita quando ocorre antes do nascimento ou, em alguns casos durante o parto é adquirida quando ocorre após o nascimento.

O volume ou intensidade dos sons é medido por unidades chamadas decibéis (dB).

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS:

Ao longo da história, três filosofias educacionais se destacaram na educação de surdos, e continuam presentes em maior ou menor intensidade nas instituições e/ou escolas que atendem alunos com deficiência auditiva.

De acordo com Doziat (1997, p.13), "Apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino dos surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilingüismo".

Segundo Sacks (1998) até o final do séc. XV não havia escolas para surdos, esses eram considerados incapazes de aprender. Em meados do séc. XVI, Girolamo Cardano propôs um conjunto de princípios que prometia uma ajuda educacional e social para os alunos surdos, afirmando que este poderia ser pensante, compreender símbolos gráficos ou combinações de símbolos associados a objetos ou figuras que os representassem. Assim, no início de 1555, surgiu a educação oral para crianças surdas. Algumas crianças surdas de famílias nobres aprenderam a falar e a ler para poderem serem reconhecidas como pessoas nos termos da lei e herdar títulos e propriedades de suas famílias.

Nos Estados Unidos, em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, com Laurent Clerc, fundaram o asilo americano para educação e instrução dos surdos mudos (atual Universidade Gallaudet). Nesta época houve uma grande valorização e aceitação da língua de sinais, aumentando o número de surdos alfabetizados na França, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo.

Após esse período, ocorreu o chamado “ponto crucial” para história dos surdos, onde tudo, que bem ou mal estava caminhando, mudou o percurso da história. Começou a surgir um movimento contra o uso dos sinais por e para surdos.

No ano 1880 aconteceu um congresso internacional de educadores de surdos, em Milão, no qual foi depreciado o uso da língua de sinais. Segundo Skliar (1997), esse congresso não contou com a participação tão pouco com a opinião dos surdos ao contrário, um grupo de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais sendo então decretado que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino de surdos.

Apartir de então banuiu-se completamente o uso dos sinais no ensino de alunos com surdez.

Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico terapêutico, impondo uma visão patológica e um déficit biológico, os quais seriam separados e/ou corrigidos pelas estratégias de recursos educacionais do Oralismo.

Dorziat (1997) nos esclarece de que a concepção do Oralismo visa a integração dos surdos, na comunidade de ouvinte, condicionando-os ao aprendizado e desenvolvimento da linguagem oral. Considera-se que, para a boa comunicação, a pessoa com surdez deva oralizar bem, sendo o principal objetivo dessa filosofia, como já foi apresentado, fazer uma reabilitação da criança surda em direção à “normalidade”, à “não surdez”.

As metodologias utilizadas no Oralismo se justificam por pressupostos e práticas diferenciadas, mas se unem no fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável e efetiva de comunicação dos surdos.

De acordo com Dorziat (1997 e.13) “esse método procura assim reduzir auditivamente a criança surda pela amplificação de sons, juntamente com técnicas específicas de oralidade”.

Autores e pesquisadores na área da surdez como Sacks (1998) e Dorziat (1997), dentre outros, avaliam que o Oralismo e a supressão de sinais tiveram como conseqüências a deteriorização das conquistas educacionais dos sujeitos com surdez e do grau de instrução alcançados por esses indivíduos.

Alguns oralistas tentam justificar os resultados negativos ou incompreendidos do oralismo, de forma geral, por aqueles que se contrapõe as suas idéias. Freeman, Carbin e Boasi (1999, p. 145) fazem o seguinte comentário a cerca dessas justificativas: “Em vez de questionar a sabedoria de sua abordagem restritiva, os oralistas argumentam que os resultados de um treinamento oral, reconhecidamente pobres, originam-se no fato de não se ter feito um diagnóstico o quanto antes, de não haver iniciado a amplificação cedo, de não se dispor de um aparelho auditivo corretamente ajustado, de não existir pessoal adequadamente qualificado, de não se ter conseguido motivar os pais, para que insistissem no uso constante do aparelho auditivo (...) as condições para o sucesso são objetivos ideais pelos quais alguns podem desejar lutar para alcançar, mas, ao mesmo tempo, essas condições são uma desculpa pronta para o quem os outros consideram “insucessos”, na abordagem básica do tratamento da criança surda.

Marchesi, apud Chaves (s.n.p.), relata que nos anos 60 ocorreu nos Estados Unidos um novo movimento, fruto insatisfação com os resultados obtidos na educação dos surdos, retomando, assim, as concepções que utilizavam a língua de sinais, enfatizando nesse primeiro momento de transição, Comunicação Total, sobretudo nas décadas de 70 e 80.

Podemos dizer que o grande mérito dessa concepção consiste em deslocar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de sujeitos com surdez, priorizando a comunicação dos mesmos. O sujeito com surdez deixa de ser visto como portador de uma “patologia”, e passa a ser considerado como um a pessoa capaz.

O principal objetivo da comunicação total consiste na efetivação dos processos de comunicação entre os sujeitos com surdez, e entre estes e os demais sujeitos.

De acordo com Denton (1976, p.4), Apud Freeman, Carvin, Boési (1999, p.171), a definição freqüentemente citada é a seguinte:

“A comunicação total implica em que a criança com surdez congênita seja introduzida precocemente em um sistema de símbolo expressivo e receptivo, os

quais ela aprendera a manipular livremente e por meio dos quais poderá abstrair significados ao interagir irrestritamente com outras pessoas. A comunicação total inclui todo o aspecto dos modos lingüísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A comunicação total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivo individuais e/ou sistemas de alta modernidade para a amplificação em grupo.”

Os maiores benefícios da comunicação total residem no fato de que esta encoraja a aceitação da criança surda como pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta as necessidades crescentes, reforçando uma abordagem individualista de acordo com as habilidades de cada criança e de cada tipo ou grau de surdez.

Autores como Sanches (1990) e Dorziat (1997), dentre outros dizem que o grande problema dessa filosofia é a mistura de duas línguas (Português+língua de sinais), que resulta numa terceira modalidade que é o Português sinalizado, onde ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra. Essa pratica recebe, também, o nome de Bimodalismo e inviabiliza o uso adequado de língua de sinais. Dorziat (1997,p.16) faz a seguinte citação a respeito dessa problemática:

“Como não existem na língua de sinais componente da estrutura frasal do Português (preposição,conjunção,etc.), são criados sinais para expressá-los. Além disso, utilizam-se marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais a isto se chama de Português sinalizado”.

Outra estratégia utilizada pela Comunicação total é o uso de sinais na ordem do Português, sem no entanto, o usar de marcadores como no Português sinalizado. O que existe em ambos os casos é um ajuste da língua de sinais a estrutura da língua portuguesa.

A conclusão que alguns autores tiram do uso da Comunicação Total é que essa concepção, através de seus procedimentos comunicativos, serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos com surdez. A partir da efetivação de discussões como as que apresentamos acerca das práticas até então utilizadas junto aos sujeitos com surdez, surge uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é a chamada Bilingüismo, a qual tem sido difundida e apreciada, sobretudo, a partir da década de 90.

Goldfeld (1997,p.38) caracteriza o Bilingüismo da seguinte forma:

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seus pais (...) os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

O Bilingüismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, proporcionando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

De acordo com Sacks (1998, p.4):A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proporcionar” (...) no caso dos profundamente surdos, isso ode ser feito por meio da língua de sinais.

Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluente na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela, pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer, livre intercurso de pensamento de pensamento,

livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso.

Dessa forma percebemos que na instauração real do bilingüismo, a língua de sinais é importante e imprescindível por possibilitar o domínio lingüístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura; e a língua oral ou a escrita em português possibilitará a comunicação com o meio.

Segundo Goldfeld (1998), há duas formas distintas de definição da filosofia bilíngüe, quais sejam, a primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral de seus pais, sendo que posteriormente esta deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Por outro lado existem aqueles que acreditam que os sujeitos com surdez devam aprender a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

De acordo com Bernardino (2000,p.29):a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento ,propiciando não apenas a comunicação do surdo com ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilingüismo considera que a língua oral não preenche todas essa funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visualizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções lingüísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como o do aprendizado da língua oral.

2.3-DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS E ADAPTAÇÃO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS EM SALA DE AULA REGULAR:

É notório que a escola fundamenta-se na aprendizagem da compreensão da escrita e da leitura. Quando à criança chega a escola, já possui muitos conhecimentos acerca das regras gramaticais, porém passa a usar a língua num

contexto diferenciado daquele natural e cotidiano, com o qual esta familiarizada, ou seja, depara-se com uma linguagem nova, formal e padronizada, a fim de que possa escrever e compreender textos escritos (descontextualizar).

Considerando que os indivíduos com surdez não acessam a informação escrita como as outras pessoas (dificuldades decorrentes da falta de audição), esclarecendo, inclusive, que mesmo os usuários de prótese não têm a audição como a de ouvintes, percebemos que estes indivíduos apresentam uma grande resistência a escrita e a leitura de textos e informações escritas, em gerais.

Verifica-se diante do ensino p/ deficientes auditivos, a distancia existente entre a linguagem específica do aluno com surdez, baseada na língua Brasileira de sinais (libras), a qual funciona como língua prioritária na linguagem dos deficientes auditivos e o português dito “normal” considerado como uma segunda língua, onde as duas línguas possuem princípios e regras diferenciadas, dificultando assim o ensino-aprendizagem, tornando para os deficientes auditivos muito difícil a compressão do mecanismo da língua portuguesa, nos moldes tradicionais da escola.

Uma das maiores dificuldades encontradas pelo aluno deficiente auditivo é o despreparo dos profissionais da educação, que não conseguem repassar os conhecimentos, pois não estão adaptados para trabalhar com os alunos.

Poucos são os professores a língua brasileira de sinais “indispensável para comunicação”.

A dificuldade de adaptação à classe advém da vergonha de ser diferente, bem como do medo de não ser aceito pelos colegas e professores por não conseguir comunicar-se oralmente com clareza.

A aquisição de uma língua é primordial para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e afetivo de todo o ser humano.

A metodologia mostra-se inadequada, motivando assim o fracasso escolar. Não há um currículo, nem método para alunos especiais, muito menos um planejamento específico, onde o professor adapte sua aula.

O deficiente auditivo sente-se “perdido” diante deste mundo “novo”. O aluno com deficiência auditiva, é um aluno especial, porém apresenta capacidade para

aprender, somente apresenta um pouco de dificuldade do que os alunos ditos “normais”

Uma pesquisa que ilustra as dificuldades enfrentadas pelos deficientes auditivos na escola foi realizado por Gatti (2000), em Bauru-SP. A autora analisou 27 deficientes auditivos com 7 a 14 anos, matriculados em escolas regulares ou não. Constatou que 92,5% freqüentavam o ensino regular, porém, o sistema educacional não oferecia um atendimento adequado pois os alunos com perda auditiva grave (22,2%) necessitavam de recursos que não estavam disponíveis. As famílias adotaram procedimentos paralelos, tais como terapia fonoaudiológica e reforço pedagógico, para que esses alunos, principalmente os que apresentavam perdas graves, tivessem meios para um processo de reabilitação mais eficaz e com possibilidades de sucesso.

Dentre os indivíduos pesquisados, 70,3%, freqüentavam a rede pública de ensino e 14,8% a rede particular. Dos que se encontravam na rede particular, 48,1% faziam também reforço pedagógico. Em relação aos alunos da rede pública, somente 7,4%, com perdas auditivas de severa a profunda, freqüentavam a classe especial.

A pesquisa mostrou também que os indivíduos com perda de audição de grau leve a moderado não encontraram grandes obstáculos para o processo de escolarização e freqüentavam séries compatíveis com a faixa etária (40,8%). Já nos 22,2% dos indivíduos com perdas severa a profunda, ficou evidente a dificuldade acadêmica diante da incompatibilidade da faixa etária com a série escolar.

De acordo com dados do Censo Escolar do MEC até 1999 (Brasil, 2001a), os deficientes auditivos constituíam 12,8% dos alunos matriculados com necessidades especiais. A grande maioria (31.825 de um total de 47.810) estava no ensino fundamental. Apenas 899 tinham chegado ao ensino médio. A pré-escola, essencial para o desenvolvimento da criança deficiente auditiva, contava com apenas 6.618 alunos matriculados. Tais números mostram o insucesso do deficiente auditivo no sistema mantido até então, apesar dos recursos disponíveis:

ensino itinerante, sala de recursos e classe especial. Em relação especificamente à língua portuguesa, através das metodologias de ensino tradicionais, não foi oportunizado aos surdos o acesso a práticas lingüísticas significativas. Como conseqüência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição de sua 'deficiência auditiva'.

Na verdade, não se considerou nesse processo a possibilidade diferenciada de construção pelos surdos, gerada por uma forma de funcionamento lingüístico-cognitivo baseado em processos essencialmente visuais, e não orais-auditivos como acontece com pessoas ouvintes. Muitas das sensações vivenciadas no processo de aquisição de uma língua estrangeira (estranhamento, bloqueio, insegurança) serão reforçadas, no caso dos surdos, por haver uma limitação auditiva que os impede de apropriarem-se 'naturalmente' da estrutura gramatical da língua portuguesa.

Por decorrência desse fato, são inúmeros os problemas enfrentados pelos surdos em seu processo de alfabetização/letramento, tendo em vista que seu aprendizado de uma segunda língua - no caso o português - se dá sem que a maioria dos surdos tenha tido acesso à linguagem, por meio da aquisição de uma primeira língua - a língua de sinais.

2.4- A ESCOLA

Para que haja a inclusão de deficientes auditivos em classe regular é necessário um investimento do governo, em materiais, físico e humano, aumentando a autonomia e diminuindo o desvio entre deficiência e normalidade, mas o que ocorre, é que esse investimento não tem sido feito, e normalmente essas crianças são colocadas nas classes comuns, sem nenhum suporte. E com isso tanto o professor da sala comum, quanto o professor de sala de recursos, e os outros alunos tentam se comunicar com os alunos deficientes auditivos através de métodos de comunicação alternativa.

De acordo com Martins (2001), as barreiras enfrentadas são inúmeras devido as atitudes preconceituosas que permeiam as práticas sociais, difíceis de serem modificadas e, a legislação, por si, só não garante as mudanças. As escolas carecem de investimentos, precisam ser equipadas para atenderem a clientela portadora de deficiências e os professores precisam ser preparados. Poucos são os professores que passaram por cursos na área do ensino especial.

Os alunos deficientes auditivos incluídos nas classes comuns normalmente se comunicam com as pessoas ouvintes através de mímicas, alfabeto digital e leitura labial, e com a comunidade de surdos através das LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). O que não tem sido suficiente, pois não tem promovido a inclusão total desses alunos junto a comunidade escolar, principalmente no que se refere às relações inter pessoais se a presença do professor.

Roberts, Pratt & Leach (1991) dizem que os alunos deficientes auditivos em sala de aula não conseguem interagir com os alunos não deficientes, e no horário do recreio, os estudantes deficientes interagiram ainda menos com seus colegas, sendo que, na maior parte do tempo, foram observados brincando sozinhos ou interagindo com adultos.

Cabe à escola encontrar alternativas metodológicas, e capacitar seus profissionais a fim de que o aluno com deficiência auditiva desenvolva suas competências e habilidades.

A escola é um dos principais espaços de convivência do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar.

2.5 O PROFESSOR

O professor diante de todo o processo educativo dos alunos com deficiência auditiva é o grande intermediário do conhecimento dele dependem a *aprendizagem ou o fracasso escolar do aluno* .

A qualificação do professor seja em curso de graduação, aperfeiçoamento, especialização extensa é de fundamental importância para o desenvolvimento do processo educativo, o conhecimento das Liras(Linguagem Brasileiras de Sinais).E de suma importância pois com ela o aprendizado se tornará mais eficaz.

A conduta do professor é essencial, ele tem que acreditar no aluno, prepará-lo para a vida.

Os professores desconhecem a profunda necessidade de que a pessoa surda para projetos e das decisões sobre sua vida escolar, detonando uma visão na qual os ouvintes ditam regras e decidem sobre a vida das pessoas surdas que lhe são subordinadas, devido ao bloqueio comunicativo que possuem. Uma relação que torna incapacitados, marginalizados e até mesmo doentes .

2.6 A FAMÍLIA

As famílias de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais associadas ou não a deficiência vivenciam uma situação bastante peculiar: a maioria se percebe sozinha para administrar as dificuldades que se apresentam em tal situação. Os sentimentos de desamparo são muito freqüentes e não podem ser ignorados.

Trabalhos em grupos favorecem a troca de experiência e permitem reflexão sobre atitudes de enfrentamento e gerenciamento das dificuldades cotidianas com seu filho ou filha, no contexto familiar e mesmo na orientação para o encaminhamento nas áreas da saúde e educação, com vistas a inclusão.

Sabe-se, também, que a falta de informação sobre as necessidades da criança, sobre os recursos existentes na comunidade e sobre os procedimentos de

acesso a esses recursos tem, na maioria das vezes, levado os pais a uma condição de dependência de um determinado serviço ou mesmo de profissionais. Dificilmente são orientados a analisar o conjunto de suas necessidades, a tomar decisões e exigir a qualidade de atendimento que desejam. Profissionais capacitados devem ser disponibilizados, como suporte às famílias, para informar acerca dos recursos disponíveis na comunidade.

Estudos também têm mostrado que a mãe tem sido, na família, a pessoa que mais se envolve com o cuidado do filho com deficiência, além de manter, na sua função, as demais tarefas do cotidiano familiar. Esta sobrecarga tem várias consequências para o grupo e o pai, muitas vezes se afasta da convivência familiar. Os demais filhos sentem-se em situação de abandono, sem ter a quem recorrer. Tudo isso pode ser transformado, se a família contar com um suporte terapêutico, onde deve ser trabalhado o sentimento de cada segmento familiar e o padrão de relacionamento entre eles.

Lembrando que a família é um coletivo e que necessita, para seu pleno desenvolvimento, garantir a participação de todos no compartilhar sentimentos, na análise dos problemas, no processo de tomada de decisões e responsabilidades. Há que se investir na abordagem dessas questões, como instrumento de crescimento e desenvolvimento e favorecendo a qualidade de vida das famílias.

Outra situação que pode ocorrer é a família deixar os demais filhos para se dedicar quase exclusivamente a essa criança. Isto acontece, na maioria das vezes, por conta dos compromissos que vão sendo assumidos para tratamento desse filho. Esta situação pode influenciar negativamente ao grupo familiar. Por essa razão é importante o município garantir apoio psicológico para todos da família. Grupos de pais e irmãos dessas pessoas têm se mostrado eficiente no enfrentamento dessas questões, bem como no desenvolvimento de relações afetivas mais saudáveis e na conquista de maior envolvimento participativo de todo o grupo familiar.

Sem a família o desenvolvimento do aluno será mais lento e muitas vezes não irá acontecer.

O apoio da família na educação do filho é primordial e imprescindível na educação do aluno com deficiência auditiva.

2.7. O APRENDIZADO DO ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM SALA DE AULA REGULAR

A língua de sinais apresenta-se como o elemento indispensável nas relações sociais no qual a criança está inserida e também em sua escolarização, pois será o meio de linguagem da criança surda entre si e com as demais pessoas, sendo também importante no trabalho de alfabetização. Tendo em vista que a Língua de Sinais é significativa no processo de alfabetização desses alunos, infelizmente nossas escolas, ainda encontram-se despreparadas no sentido de um ambiente adequado, pois necessitam, primeiramente, conhecer a LS, contar com a presença de um instrutor surdo que servirá além de modelo de identidade surda também irá realizar a correspondência, do que está sendo ensinado, em Língua de Sinais à criança.

É possível confirmar, segundo Bueno que uma das características mais relevantes no processo de alfabetização de surdos é a seguinte:

O ensino da leitura e escrita para deficientes auditivos esbarrou sempre nos problemas relacionados com sua dificuldade de comunicação em geral. Como a escrita foi sempre ensinada às crianças ouvintes em correspondência com a linguagem oral, este também foi o caminho seguido pelos educadores de crianças surdas.(1982 p.38).

Ao entrar na escola a criança ouvinte traz consigo uma bagagem lexical e as estruturas lingüísticas quase todas estruturadas ao passo que o surdo, devido a sua condição poderá tardar a sua aquisição. Mas, isto não quer dizer que se encontra menos capacitado que o ouvinte ou em desvantagem e, é exatamente neste aspecto que reside um grande desafio na alfabetização desses alunos que é a aquisição da leitura e da escrita em seu sentido mais amplo e complexo.

Os conhecimentos lingüísticos das crianças surdas podem apresentar sérias deficiências no que se refere ao domínio de suas estruturas, sobretudo na produção escrita, caso não sejam mediados adequadamente. De acordo com Fernandes essas deficiências podem ser demonstradas por:

Dificuldades como léxico, falta de consciência de processos de formação de palavras, desconhecimento da contração de preposição com o artigo, uso inadequado das preposições, omissão de conetivos em geral e de verbos de ligação, troca do verbo ser por estar, uso indevido dos verbos estar e ter, colocação inadequada do advérbio na frase, falta de domínio e uso restrito de outras estruturas de subordinação. (1990 p.34).

Porém, pesquisas nesta área afirmam que alguns familiares de alunos surdos em fase de alfabetização percebem que o uso dos sinais para eles pode *ativar a sua competência lingüística, facilitando a aprendizagem do Português na modalidade escrita, principalmente por aumentar a compreensão.*

Vygotsky (1996) em seus estudos relaciona a apropriação da linguagem escrita com o amadurecimento da representação simbólica; para ler e escrever, as crianças não necessitam restringir-se aspecto sensorial da fala e do significado das palavras, trabalhar com o símbolo que é fundamental.

A Língua de Sinais pode, nesse sentido, viabilizar a interação entre os sujeitos, de modo a favorecer um contexto propício para a aquisição da linguagem escrita pelo surdo. As atividades lúdicas podem, também, intermediar o processo de aprendizagem, pois permitem à criança a apropriação de códigos culturais compartilhados por ela e pelo grupo dando sentido ao que está aprendendo. Além disso, o aluno surdo descobre-se como um ser autônomo e responsável, capaz de produzir seu próprio conhecimento em reciprocidade com seu grupo de sala de aula, seja de ouvintes ou de surdos.

No processo de alfabetização, o despertar para a escrita e a maneira como concretizar isso são fatores que devem ser levados em consideração pelo professor, a partir do interesse da criança pelo o que está sendo proposto. Nesse

sentido, Battistel salienta, “a importância de se planejar seu ensino de modo que este se torne necessário e tenha significado para a criança, que seja incorporado a uma atividade necessária e relevante à vida. Que não se desenvolva como uma simples habilidade de mãos e dedos, mas como uma atividade cultural complexa”.(1994, p.53). Sendo assim, não pode ocorrer aprendizagem se esta não se encontrar contextualizada com o ambiente sócio-cultural e nas relações com os demais, pois aprendemos na troca, nas experiências socializadas com as pessoas com as quais convivemos.

Em relação ao aluno usuário da LS, torna-se necessário considerar que essa língua irá ser a mediação entre ele e seus pares, contribuindo para o processo de construção do conhecimento, que não ocorre afastado da utilização da linguagem seja ela de sinais ou não. Pode-se constatar na realidade atual, que a Língua de Sinais vem tomando espaço na sala de aula caracterizando-se, portanto como fundamental no contexto escolar. Alunos e professores demonstram estarem empenhados a contribuir para que se solidifique e oportunize *um contexto lingüístico favorável a uma educação comprometida e de qualidade aos educandos*. É preciso ressaltar ainda, que para a concretização deste ambiente é de fundamental importância a presença do instrutor surdo no ambiente escolar.

Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos na etapa de alfabetização torna-se componente imprescindível, porque cada criança traz consigo diferentes vivências e que na maioria das vezes é na escola, principalmente na sala de aula, que se manifestam os valores oriundos de sua situação sócio-cultural. Realizar um diagnóstico a fim de conhecer os saberes que nossos alunos trazem consigo antes de iniciar o processo de alfabetização é um aspecto básico, conforme aponta Ferreiro & Teberosky (1979). Neste trabalho, as autoras afirmam que as crianças não chegam à escola vazias, sem saber nada sobre a língua. De acordo com a teoria, toda criança passa por quatro fases até que seja alfabetizada:

- Pré-silábica: não consegue relacionar as letras com sons da língua falada;

- Silábica: interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada letra;
- Silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
- Alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

Respeitar o nível de desenvolvimento e a maneira pela qual a criança adquira o conhecimento a respeito da leitura e escrita é importante para que o professor saiba como agir em sua prática. Cabe a este educador organizar atividades que contribuam a reflexão da criança sobre a escrita, pois é atribuindo sentido e significados ao está fazendo é que ela aprende. Quanto ao respeito à diversidade dos alunos, no que se refere a alunos surdos, é oportuno destacar algumas considerações de Góes:

A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes. A deficiência não deve ser concebida como falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura. (1996 p.35).

A ênfase encontra-se em trabalhar com as competências, com o que a criança é capaz de nos proporcionar e não se restringir a um trabalho que está voltado somente às falhas e erros das crianças. Por outro lado, não apontar os “erros” pode torna-se um processo passivo em que o educador está cumprindo um papel de espectador e não de desafiador dos progressos das crianças, respeitando-as e encorajando-as a progredirem em seus estágios de maturação.

No processo de ensino da leitura e escrita ao surdo, é fundamental que a Língua de Sinais, como primeira língua dos surdos, favoreça as estruturas cognitivas que o ato de ler e escrever demandam. Da mesma maneira, quanto mais precoce for o aprendizado da Língua de Sinais, maior será sua contribuição no momento da escrita e, em seguida, essa escrita dará ferramentas

indispensáveis para o enriquecimento do léxico em Língua de Sinais. Sacks ressalta que a língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de proposicionar no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso. (1998 p. 44):

Confirma-se que o objetivo principal dentro do contexto de alfabetização é a aprendizagem e a compreensão da escrita e da leitura, porém alfabetizar implica compreender, também, todos esses fatores: físicos, cognitivos e os sociais. Quando a criança chega à escola, já possui muitos conhecimentos acerca da escrita e da leitura, porém passa a utilizar esses conhecimentos num contexto diferenciado daquele natural e cotidiano, com o qual está familiarizada, ou seja, depara-se com uma linguagem nova, formal e padronizada, a fim de que possa escrever e compreender textos escritos (descontextualizar).

No cotidiano escolar, os alunos não conseguem aprender porque a privação da audição e da fala, torna-se uma barreira para os professores.

Assim reforçam-se os estereótipos na relação professor-aluno; surgem os julgamentos rotulantes “esta criança é agressiva”, ou “deve estar com problemas no convívio familiar”, “ela tem baixa auto estima”, etc.

Para a criança deficientes auditiva, adquirir linguagem é um processo lento e dependente da presença física do objeto. Seu desenvolvimento intelectual depende em grande parte da adequação no confronto das duas realidades: a do mundo real e a do universo da linguagem (RIZKALLAH, 1991).

Segundo QUADROS (1995), os surdos também apresentam a capacidade de comunicar-se, assim como os ouvintes, em qualquer parte do mundo. Sendo assim, reconhecer a diferença entre surdos e ouvintes é segundo BRITO (1993), encarar a realidade relativa ao surdo. É reconhecer suas limitações e sua habilidade lingüística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento de línguas gestuais –visuais, tornando assim iguais aos outros.

MEYER (1990) relata que a melhor maneira para a criança aprender a linguagem é através do uso de atividades que a envolvam, e captem seu interesse.

As pessoas deficientes auditivas sentem vontade de se comunicar, de serem aceitas socialmente com seus sonhos, fantasias e desejos. Por isso SANCHEZ (1993) relata que não haverá isolamento se estes encontrarem em sua comunidade o que eles necessitam. Assim se sentiriam estimulados no processo de aprendizagem e membros efetivos da comunidade e cidadãos de fato.

Um dos objetivos da escola, de fazer a criança pensar, sentir e agir, segundo FOCESI (1992), tem sido frustrado uma vez que não lhe tem permitido desenvolver sua capacidade de análise da própria realidade e a partir dela tentar construir os conhecimentos e selecionar práticas necessárias a uma vida mais saudável.

O deficiente auditivo é capaz de construir seu conhecimento desde que a proposta de trabalho seja desafiadora, fonte de prazer e descoberta. O processo de aprendizagem deve ser apaixonante, tanto para o professor, quanto para o aluno. A construção do conhecimento deve acontecer no convívio com o grupo e a afetividade entre alunos e professores é essencial no processo de construção do conhecimento (GOIÁS, 1994).

Se para a pessoa ouvinte o percurso dentro do nosso sistema educacional se assemelha a uma corrida de obstáculos, para o deficiente auditivo as dificuldades podem ser intransponíveis. Por isso é que existem escolas especializadas que lutam para que elas não fiquem isoladas em seu próprio mundo silencioso (RIZKALLAH, 1991).

MOORES (1971) defende a importância do papel dos professores surdos na educação de pessoas com deficiência auditiva. BEVILACQUA (1987) mostra a preocupação de muitos autores em relação a educação do deficiente auditivo e que estes também consideram-na de fundamental importância para os mesmos. Com isso é necessário que se faça investimentos na formação de professores, através de cursos e atualizações que permitem a construção de novos conhecimentos possibilitando a busca de uma maior igualdade social, conquistando assim, espaço para o exercício da cidadania entre os alunos. (SCHALL, 1994).

Segundo SÁNCHEZ (1993), hoje as crianças e adolescentes surdos demonstram que querem saber cada vez mais. Tem a expectativa de se tornarem o que os surdos nunca pensaram ser: professores, médico, psicólogo, lingüísticas e etc. sabendo que não vão fracassar. A inclusão de pessoas surdas nos sistemas nos sistemas educacionais públicos apaga o esquecimento a que foram relegadas. Há ainda a preocupação de formar pessoal habilitado para dar a essas crianças todas as possibilidades de participarem plenamente do processo educativo. (RIZKALLAH, 1991).

Para RIZKALLAH (1991), a compreensão do deficiente auditivo como pessoa em busca de seu pleno desenvolvimento, tal como se tem hoje, foi uma conquista na história da evolução humana para a qual tem contribuído pessoas de diferentes campos de estudo e atividade.

É necessário compreender que a aprendizagem é um processo social, com facilitadores e variados para meditar o aprender, respeitando o desenvolvimento de todo o indivíduo, com suas diferenças.

Um projeto educacional de qualidade para surdos deve focar como premissas básicas o acesso à língua de sinais, na infância, como primeira língua e o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Para que esse objetivo seja atingido, faz-se necessária a atuação de educadores bilíngües (surdos e ouvintes), como interlocutores no processo de aquisição da linguagem. Estes pressupostos oportunizarão o avanço acadêmico dos alunos surdos, em condições de igualdade com os demais alunos do sistema educacional.

A surdez é uma experiência visual que traz ao sujeito surdo a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-lingüísticas diversas, mediadas por formas de comunicação simbólica alternativas, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização.

Cada sujeito surdo é único, sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida. Há surdos que têm consciência de sua diferença e necessitam recursos essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua, surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença, entre outros. Essa compreensão diferenciada da surdez não permite classificações ou caracterizações por graus de comprometimento, uma vez que não estabelece limites para o sujeito que aprende, mas possibilidades de construção diversas. Esse é um grande desafio para o sistema educacional.

Não se nega que a pessoa surda apresente uma limitação auditiva, porém, na concepção de sujeito que assumimos, valorizam-se suas potencialidades, traduzidas por construções artísticas, lingüísticas e culturais visuais e não orais-auditivas.

Sob esse ponto de vista, não se trata apenas de considerar o que nós pensamos sobre os surdos, mas se trata, sobretudo, do que os surdos pensam sobre si, como comunidade politicamente organizada que tem o direito de participar na tomada de decisões pertinentes ao processo educacional. São, portanto, sujeitos de sua aprendizagem. A língua de sinais brasileira - Libras, embora reconhecida oficialmente em território nacional, desde abril de 2002, segue desconhecida pela imensa maioria da população e continua sendo encarada, equivocadamente, apenas como um conjunto de gestos naturais ou 'mímica', utilizada pelos surdos na ausência da oralidade. Soma-se a isso o fato de a língua majoritária em nosso país ser a língua portuguesa, por meio da qual as pessoas se comunicam, são transmitidas

informações por diferentes canais, são redigidos documentos oficiais e, acima de tudo, processa-se toda a escolarização formal dos alunos.

Diante desse quadro é inevitável que os surdos, como parte de uma minoria lingüística, necessitem, além da sua língua natural – a língua de sinais, apropriar-se da língua portuguesa para ampliar suas relações interculturais e pessoais.

Nesse sentido, um dos aspectos que caracteriza a singularidade no processo educacional dos surdos é o fato de os mesmos necessitarem de uma proposta diferenciada de trabalho, por meio da oferta de uma educação bilíngüe, isto é, uma proposta que pressuponha a utilização de duas línguas em sua escolarização: a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa.

Ocorre que apenas quando o aluno surdo inicia seu processo de escolarização formal é que a escola percebe as diferenças deste em relação aos alunos ouvintes, geralmente manifestadas em sua forma de comunicação e por produções escritas muito singulares.

A língua de sinais, por não apresentar impedimentos em seu processo de aquisição, deveria ser a primeira língua dos surdos e a língua portuguesa, pelas especificidades apresentadas em seu processo de aprendizagem, sua segunda língua. A interação precoce com adultos surdos, usuários da língua de sinais, favorecerá os processos de identificação lingüístico-culturais e a formação da identidade de crianças surdas. A língua de sinais é uma língua natural com organização em todos os níveis gramaticais (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático) prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial. A Libras é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos, pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distantes e zonas rurais acabam por desconhecer-la e desenvolver um sistema gestual próprio de comunicação, restrito às situações e vivências cotidianas.

Mesmo assim alguns surdos, que vivem nas grandes cidades, desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores: a não aceitação pela família, a falta de contato com outros surdos que a utilizem, a opção metodológica da escola especial que proíbe sua utilização, entre outros. Alguns surdos desenvolvem a língua escrita com êxito e muito próxima dos padrões de um falante nativo. O que acontece é que esse número é tão insignificante que não podemos generalizá-lo. Na imensa maioria das vezes, ao investigarmos os motivos de seu sucesso, inevitavelmente nos deparamos com o respaldo e apoio de uma família bem estruturada, oferecendo à criança experiências significativas com a linguagem e desenvolvendo uma pedagogia própria, que extrapola as frases artificiais e descontextualizadas, paralela àquela ofertada pela escola. Mesmo sabedores dessa possibilidade de êxito por parte de alguns estudantes surdos, buscamos, neste texto, uma análise que dê conta da regra e não da exceção, o que não descarta a possibilidade de um aprendizado possível da língua portuguesa pelos surdos, desde que a pedagogia dispensada seja apropriada e significativa. Nesse sentido, afirmo que de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, a língua de sinais organiza, de forma lógica, as idéias dos surdos e tem sua estrutura gramatical refletida nos textos produzidos pelos alunos. Como consequência, teremos produções textuais distantes daquelas tidas como padrão, muitas vezes rotuladas como 'absurdos', que justificam o fracasso dos surdos no contexto escolar. Esse fracasso concretiza-se por meio de

práticas avaliativas extremamente excludentes: ou faltam critérios diferenciados, ou sobram critérios arbitrários para avaliação desses textos. Geralmente, a escrita dos surdos apresenta boa incorporação das regras ortográficas, facilitada por sua excelente capacidade visual para memorização das palavras, exceto nas questões de acentuação - que dependem do domínio da tonicidade das palavras - e pontuação, por estarem diretamente vinculados à oralidade (entonação, ritmo, fluxo da fala, etc.), ambos os processos dependentes da audição. O que poderá acontecer é que, por memorizar as palavras em sua globalidade e não a partir de sua estrutura fonética, aconteçam trocas nas posições das letras. Os artigos são omitidos ou utilizados inadequadamente, uma vez que os mesmos não existem em Libras. Como a utilização do artigo pressupõe o conhecimento de gênero (masculino/feminino) por parte do falante, muitas vezes o ele é utilizado de forma inadequada pelos surdos. Isso se deve ao fato de a Libras dispensar o uso de artigos. Além disso, é comum entre as metodologias para o ensino do português oral jamais apresentar uma palavra a ser trabalhada, sem o acompanhamento do artigo definido, o que leva os surdos a realizarem generalizações inapropriadas. Conforme FERNANDES (1990) já havia constatado, o uso inadequado e a ausência de conectivos como as conjunções e preposições são um aspecto comum nas produções dos surdos, uma vez que são inexistentes em Libras. Os verbos configuram uma situação interessante, pois, uma vez que se apresentam sem flexão de tempo, modo e pessoa na Libras, isso causa interferência

significativa na escrita. Por decorrência desta falta de flexão, há uma tendência de os surdos apresentarem os verbos em sua forma infinitiva na escrita.

Na Libras, o tempo é expresso através de relações espaciais: passado - para trás, futuro - para frente e presente - no espaço imediatamente à frente do corpo do locutor. Como tais noções são representadas por sinais diferentes do verbo (antes, agora, hoje, amanhã, quinta-feira, domingo próximo, ano passado, ou mais genericamente, futuro, passado, depois), podem manifestar-se na escrita, basicamente, em duas situações:

- a) Através de enunciados que refletem essas noções exatamente como na Libras.
- b) Através de enunciados que, provavelmente por interferência do trabalho escolar, manifestam a necessidade de uma diferenciação no verbo, embora sem a flexão correta, ocasionando estruturas inadequadas ou construídas de modo aleatório.

Em relação à organização sintática, os enunciados são geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. A estrutura aplicada dependerá do contexto, alterando a ordem comum, a fim de garantir a ênfase necessária àquilo que se quer destacar. Isto se dá porque na Libras, embora a organização sintática básica seja SVO(sujeito-verbo-objeto), a depender das relações de sentido a serem estabelecidas, podem ocorrer diferenças, tais como OSV e OVS.

2.8 AVALIAÇÃO: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Muitas são as iniciativas no cenário mundial em considerar, de forma diferenciada, a avaliação de pessoas surdas, principalmente em relação à língua oficial, em todos os níveis escolares.

Acredito que a falta de conhecimento em relação ao que realmente acontece nas produções escritas dos surdos pode levar a atos extremos de arbitrariedade e marginalização dos alunos no contexto escolar. Colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença lingüística dos alunos surdos.

Deve-se avaliar o aluno pelo conhecimento que adquiriu e não somente por aqueles que não conseguiu assimilar.

O instrumento de avaliação não deve de forma alguma negativar o aluno e sim mostrar ao professor o que ele necessita aprender ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do deficiente auditivo em sala de aula regular, preconiza uma nova fase na educação brasileira.

Existem ainda muitos obstáculos para se transpor, diante desta nova proposta, porém é de suma importância se salientar que o deficiente auditivo é apto a aprender e ser educado para a vida: trabalho – família – sociedade.

Esta monografia salientou os métodos de ensino e propostas que se pode ter em mãos para que com um pouquinho de boa vontade e muita luta possamos oferecer aos nossos educandos, que apesar das dificuldades de aprendizagens , pode saltar os obstáculos e vencer esta longa batalha educacional.

Ainda é necessário que toda a escola se estruture para que a realidade da inclusão aconteça. Professores capacitados, metodologia adequada, materiais de apoio, professores com formação na área especial são prioridades para o bom andamento do processo educacional.

O respeito às diferenças deve ser priorizado, fundamentando assim todo o sistema inclusivo e educacional, não somente como processo, mas sim como ensinamento para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Elizabeth O. C. de A. Leitura e surdez. Um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro – RJ: Revinter, 2000.

BERNARDINO, Elidéa L. Absurdo ou lógica. Os surdos e sua produção lingüística. Belo Horizonte: Ed. Profetizando a vida, 2000.

BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Integração. Brasília: MEC, v. 7, n.º 18, 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva. 1998. v. I (série Atualidades pedagógicas, n.4)

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. A educação dos surdos. 1998. v. II (série Atualidades pedagógicas, n.4)

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 1998. v. III (série Atualidades pedagógicas, n.4)

_____. Adaptações curriculares em ação. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Dificuldades de comunicação e sinalização. Surdez. Educação Infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

COLL. C., PALACIOS J.; MARCHESI, A . Desenvolvimento psicológico e educação : necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto alegre : Artes Médicas, 1995.

COUTINHO, Denise. Libras e Língua Portuguesa. Semelhanças e diferenças. João Pessoa: Gráfica e Editora Arpoador, 2000.

DONESI, Marlene C.(org.) O admirável mundo dos surdos. Porto Alegre: EdipucRS, 2001.

ESPAÇO: informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro : INES, n.1-13, 1990/2002.

_____. Histórico do INES . Rio de Janeiro: INES, 1997a.
FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna S. LIBRAS em contexto. Curso Básico. Brasília : Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.

FERNANDES, Eulália. Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

_____. Eulália. Linguagem e Surdez. Porto Alegre-RS: Artmed, 2003.
FERNANDES, Sueli. Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de mestrado em Lingüística de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Paraná, 1998.

_____. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. IN: SKLIAR, C. (Org.) Atualidades na educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre : Mediação, 1999. V.2 . p.59-81.

_____. Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos. 2ªed. Curitiba : SEED/SUED/DEE, jun., 2002.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes - Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro :Imago, 1990.

_____. Vida para os surdos. In: Revista Nova Escola, set./1993.

SKLIAR, Carlos (Org.). Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre : Mediação, 1997a.

_____. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, L.H.(Org.). Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997b.

_____. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre : Mediação, 1998.

_____. (Org.) Atualidades na educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre : Mediação, 1999. V .1 e 2.

SOUZA, Regina M.; VELASQUEZ, Rosicler C.C.; SIQUEIRA, Renata. A escrita nas diferenças. In : SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS (1997: Rio de janeiro). Anais. Rio de Janeiro : Littera Maciel, 1997.

_____. Que palavra que te falta? Lingüística educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. SOUZA, R. M.; GÓES, M.C.R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. IN: (Org.) Atualidades na educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre : Mediação, 1999. V .1.

STRNADOVA. Como é ser surdo. Petrópolis – RJ: Babel, 2000.

STROBEL, Karin L. & DIAS, Silvânia M. da Silva (Orgs.). Surdez: abordagem geral. Curitiba: FENEIS, 1995.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 1999.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Como brincam as crianças surdas. São Paulo-SP: Flexus, 2002.

BORNE, Rosiclélia Maria Malucelli. Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social. Dissertação de Mestrado em Distúrbios da Comunicação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR, 2002.