

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Lidiane Augusta Ferrari Botteon

**Processos de Comunicação na Surdez Sob a Perspectiva de Mães,
Professores e Jovens Surdos**

ARARAQUARA - SP
2018

Lidiane Augusta Ferrari Botteon

**Processos de Comunicação na Surdez Sob a Perspectiva de Mães,
Professores e Jovens Surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia
Oliveira Suzigan Dragone

FICHA CATALOGRÁFICA

B769p Botteon, Lidiane Augusta Ferrari
Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães,
professores e jovens surdos/Lidiane Augusta Ferrari Botteon. –
Araraquara: Universidade de Araraquara, 2018.
107fs.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos
de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Suzigan Dragone

1. Educação especial. 2. Surdez. 3. Processo comunicação.
4. Família. 5. Aprendizagem. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOTTEON, L. A. F. **Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães, professores e jovens surdos**. 2018. 107fs. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Lidiane Augusta Ferrari Botteon

TÍTULO DO TRABALHO: Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães,
professores e jovens surdos

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / Mestrado / 2018.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Lidiane Augusta Ferrari Botteon
Rua Professor Naur Appendino, 125, Catanuva-SP
Lidi_ferrari@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

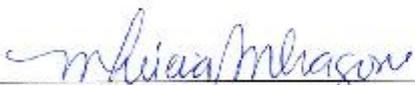
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: LIDIANE AUGUSTA FERRARI BOTTEON

TÍTULO DO TRABALHO: "PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO NA SURDEZ SOB A PERSPECTIVA DE MÃES, PROFESSORES E JOVENS SURDOS"

Assinatura das Examinadoras:

Conceito



Profa. Dra. Maria Lúcia Oliveira S. Dragone (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Maria Betânea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Profa. Dra. Márcia Duarte Galvani
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 30/04/18



Profa. Dra. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone (orientadora)

Em nome de todos que amo, dedico este trabalho, a meus pais que me deram a vida e me ensinaram a enfrentá-la e às pessoas que fazem com que ela tenha sentido, meu marido e minha filha. Olívia, obrigada por você existir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo milagre da vida e pela fé, pois com ela tenho sempre forças para continuar a caminhada.

A Coordenadora e aos Professores do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, que proporcionaram encontros marcantes com reflexões que edificaram minha caminhada pedagógica.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, pela disponibilidade, alegria e dedicação.

Aos amigos do Mestrado, pela convivência e diálogo, pelo companheirismo e amizade e que eternamente serão lembrados. Em especial, Márcia, Liliane, Cíntia, Reginaldo e Marcelo, meus companheiros de aula e fortaleza em momentos de desânimo.

Aos meus pais, Antônio e Lourdes, pelos ensinamentos de caráter, honestidade e persistência, e por cuidarem tão bem de minha filha em minhas ausências.

À minha irmã Liliane, aos meus sobrinhos que são a forma de amor e afeto em minha vida.

Ao meu esposo Vlademir, por estar sempre ao meu lado e dividir comigo este título tão almejado.

À minha filha Olívia, ainda no início de sua vida, mas tão compreensiva nos momentos de ausência; você, com certeza, foi o motivo de minha persistência nessa caminhada.

À professora Ms. Luciana de Carvalho Leite que sempre acreditou em mim, mesmo quando nem eu mesma acreditava e em nossas conversas falou-me sobre mestrado; sua semente foi plantada e hoje gerou frutos.

A todos os meus alunos que me motivam a continuar nesta profissão a que tanto tenho me dedicado, por acreditar em cada um de vocês; concluo mais uma etapa de minha vida profissional.

Ao professor José Cione Netto pelo exemplo de profissionalismo, competência e respeito.

À profa. Dra. Maria Lúcia Suzigan Dragone, orientadora desta pesquisa, com quem tive o prazer de conviver por esses dois anos, exemplo de determinação, competência e entusiasmo. Levarei seus ensinamentos éticos e morais por toda vida, e lembrarei de seus olhos brilhando em cada orientação. Obrigada por sempre ter acreditado em mim.

À profa. Dra. Maria Betanea Platzer, por quem desde quando pleiteei uma vaga neste Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA tive um encantamento, a princípio pelo seu lattes e após conhecê-la pela sua pessoa; obrigada pelas suas palavras de entusiasmo e pelos seus atos que estão marcados em mim.

À profa. Dra. Márcia Duarte Galvani, por aceitar fazer parte desta banca, pelo respeito com meu trabalho e por suas contribuições. Sua participação nesta banca foi, sem dúvida, relevante para mim.

Despeço-me ainda com os olhos marejados, mas na certeza da gratidão a cada um que fez parte desta conquista.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo caracterizar os processos de comunicação entre a mãe ouvinte e o filho surdo no lar, entre o professor ouvinte e os alunos surdos matriculados e frequentes nas classes do Ensino Regular, e identificar, sob a ótica de jovens surdos, como eles vivenciaram esses processos. Participaram três professoras ouvintes de classes com inclusão de alunos surdos, três mães ouvintes com filhos surdos matriculados nas salas das professoras participantes e três jovens surdos que já concluíram o ensino médio. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas áudio gravadas com as mães e as professoras ouvintes, e vídeo gravadas com os jovens surdos, pois as respostas deles foram expressas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). As entrevistas com os jovens surdos contaram com a participação de um profissional intérprete de LIBRAS. As discussões sobre desenvolvimento de linguagem e emocional das crianças foram embasadas teoricamente nos conceitos preconizados por Vygotsky e Winnicott. Os resultados apontaram que tanto as mães quanto as professoras ouvintes fazem uso constante da linguagem oral e de gestos caseiros para se comunicarem com as crianças surdas e consideram os processos de comunicação satisfatórios, embora algumas vezes difíceis. A negação da condição de surdez encontra-se nas entrelinhas das respostas delas e é incentivada pela expectativa de que as crianças venham a ouvir e falar para melhor se desenvolver. Os jovens surdos reforçaram que as mães e as professoras não faziam uso da LIBRAS e as interações eram predominantes por meio da linguagem oral, dificultando e tornando insatisfatórios os processos de comunicação. Percebiam, nos professores, a compaixão, a falta de paciência, a utilização de uma linguagem rebuscada e a falta de domínio mínimo da LIBRAS como fatores negativos no processo de aprendizagem. Apenas quando os próprios jovens surdos passaram a utilizar a LIBRAS e contar com a presença de intérpretes de LIBRAS em sala de aula é que começaram a compreender melhor e ter um aprendizado mais significativo. Conclui-se que há entraves comunicativos entre mães ouvintes e professoras ouvintes com filhos ou alunos surdos que são pouco percebidos pelas mães ou professoras ouvintes, mas muito perceptíveis pelos jovens surdos. Enfatiza-se que não houve menção pelas mães e professoras da possibilidade de comunicação por Língua de Sinais com seus filhos ou alunos surdos, o que poderia favorecer o desenvolvimento de linguagem e a aprendizagem das crianças. Reforça-se a necessidade de programas para orientações aos familiares de surdos e para os professores abordando a compreensão da surdez e suas consequências no desenvolvimento do surdo, e, sobretudo, das possibilidades de comunicação mais satisfatória com surdos incluindo uso do Bilinguismo desde a primeira infância no lar e na escola.

Palavras-chave: Educação Especial. Surdez. Processo de Comunicação. Família. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to describe the processes of communication between mothers with hearing capability and deaf children at home, teachers with hearing capability with deaf students in the school environment and to identify, from the viewpoint of deaf youngsters, how they experienced those processes at home and at school. The study involved the participation of three teachers with hearing capability working in classrooms which included deaf children, three mothers with hearing capability with deaf kids who had classes with the interviewed teachers and also three deaf youngsters who had already been out of the school environment. For the data collection, audio-recorded interviews were conducted with the mothers and teachers and video-recorded with the deaf children because their answers were given through sign language, with the participation of a professional interpreter of the Brazilian Sign Language. The discussions on the children's language and emotional development were theoretically based on Vygotsky and Winnicott's concepts. The results showed that both mothers and teachers make constant use of speech and familiar gestures to communicate with the deaf children and both reported that they consider the communication process to be satisfactory even though sometimes difficult. The non-acceptance of their deaf condition can be found between the lines in their answers because they expect that the youngsters will hear and speak in order to achieve a better development. The deaf children emphasized that mothers and teachers' didn't make use of the sign language and that their interaction happened predominantly through speech which made the communication process more difficult and unsatisfactory. It was noticed that the compassion, lack of patience and flowery language of teachers as well as their lack of basic knowledge of the sign language were negative in the learning process. Only when the youngsters themselves started to use the sign language and could count on the support of an interpreter of the Brazilian Sign Language in class they started to understand better and had a more meaningful learning. It's concluded that there are communicative obstacles between mothers and teachers with hearing capability and deaf children that are not noticed by mothers and teachers but are clearly perceived by the deaf children. It's then emphasized that the bilingualism is far from occurring because mothers and teachers don't mention the use of the sign language with their deaf children or students. It is emphasized the necessity of programs for the orientation of deaf persons' relatives and teachers, addressing the comprehension of deafness and its consequences in deaf persons' development and, moreover, of more satisfactory communication possibilities with deaf persons, including the use of Bilingualism since early childhood, at home and at school.

Keywords: Special Education. Deafness. Communication Process. Family. Learning.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das professoras.....	63
Quadro 2: Caracterização das mães ouvintes e seus filhos surdos.....	63
Quadro 3: Caracterização dos jovens surdos.....	63
Quadro 4: Temas Recorrentes Para Análise Dos Dados.....	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: As CMs da língua de sinais brasileira (Fonte: Ferreira-Brito e Langevin, 1995, p.45)	47
Figura 2: Execução do sinal da palavra velho (idoso) em Língua Brasileira de Sinais.	49
Figura 3: Realização dos Sinais das palavras - Aprender e Sábado em Língua brasileira de sinais	49
Figura 4: Alfabeto manual da língua brasileira de sinais	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEPRE – Centro de estudo e pesquisa em reabilitação

C.M – Configuração de Mão

M – Movimento

P.A – Ponto de Articulação

L – Locação

Or – Orientação da Mão

ENM – Expressões não Manuais

M – Mãe

P – Professor

S - Jovem Surdo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
Objetivo Geral.....	16
Objetivos Específicos	17
1. O PENSAMENTO E A LINGUAGEM: ASPECTOS RELEVANTES	19
1.1 O pensamento e a Linguagem Oral.....	19
1.2 O Processo de Aquisição da Linguagem Escrita	23
2. O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA	27
3. PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS - PERCURSO HISTÓRICO.....	34
3.1 Breve Histórico da Língua dos Surdos	34
3.2 Métodos para Desenvolver Comunicação dos Surdos.....	36
3.2.1 Método Oralista.....	36
3.2.1.1 Abordagem Crítica ao Método Oralista.....	38
3.2.2 Comunicação Total	40
3.2.2.1 Abordagem Crítica à Comunicação Total	42
3.2.3 Bilinguismo	42
3.2.3.1 Abordagem crítica ao Bilinguismo	44
3.3 A Língua de Sinais e sua Estrutura	45
3.3.1 Parâmetros Linguísticos da Língua de Sinais	46
3.4 Alfabeto Manual	50
4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	52
4.1 O Direito de Todos à Educação	52
4.2 Políticas Públicas de Inclusão do Aluno Surdo	56
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	61
5.1 Natureza da Pesquisa e Aspectos Éticos.....	61
5.2 Locais da Coleta de Dados.....	61
5.3 Participantes da Pesquisa	62
5.4 Roteiro da Entrevista	63
5.5 Procedimento de Coleta de Dados	65
5.6 Análise dos Dados	66

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
6.1 Observações da Pesquisadora Durante as Entrevistas	68
6.2 Processos de comunicação com surdos	70
6.2.1 Na perspectiva de mães ouvintes	70
6.2.2 Na Perspectiva de Professoras Ouvintes	74
6.2.3 Na Perspectiva de Jovens Surdos	78
6.3. As Expectativas de Aprendizagem Segundo Mães e Professores	87
6.3.1 Expectativas das Mães	87
6.3.2 Expectativa das Professoras	88
6.3.3 Relato dos Surdos no Desenvolvimento na Aprendizagem	89
6.4 Conhecimento Sobre Legislação	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	101
Apêndice 1	101
Apêndice 2	101

APRESENTAÇÃO

Durante a graduação no curso de Letras, conheci uma amiga de curso que se comunicava com surdos por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e tornei-me próxima dela a fim de aprender a língua e dialogar sobre o percurso escolar de alunos com surdez. Ao término da faculdade, procurei cursos de LIBRAS para iniciar, assim, meus conhecimentos nessa área. Participei, então, de um curso oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) com carga horária de 120 horas distribuídas em três módulos, iniciado em 2009 e concluído em 2010. Nesses módulos, como tive contato com alunos surdos, comecei a entender um pouco mais sobre a comunidade e a cultura surdas. Concomitante a esse estudo, iniciei minha primeira Pós-Graduação *Lato Senso* em Educação Especial com ênfase na Deficiência Auditiva pela Faculdade São Luís na cidade Jaboticabal no estado de São Paulo quando tive acesso a bibliografias e artigos sobre o tema.

Em 2010 ingressei como docente na rede de ensino de Santa Adélia, cidade do interior do estado de São Paulo, como professora de Sala de Recursos. Para a SEE-SP, as Salas de Recursos “são definidas como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica” (SÃO PAULO, 2014, p. 96).

Nessa época, havia três alunos surdos matriculados na referida rede de ensino: um aluno no jardim II da educação infantil, que ficou surdo após adquirir meningite aos três meses de idade; uma aluna matriculada no 6º ano dos anos finais do ensino fundamental, que ficou surda nos primeiros meses de vida após adquirir uma otite e um aluno matriculado no 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, que nasceu surdo devido a uma rubéola durante a gravidez da mãe. Os deficientes auditivos que frequentavam, respectivamente, o jardim II da educação infantil e o 6º ano dos anos finais do ensino fundamental contavam com a mediação do intérprete da LIBRAS na sala de aula. Já o aluno do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental que fora submetido, aos quatro anos de idade, à cirurgia de implante coclear, não contava com a mediação do intérprete da LIBRAS, pois a rede de ensino seguia as orientações da equipe multidisciplinar que o assistia desde após a cirurgia. Ele, porém, recebia atendimento fonoaudiológico diariamente mediado pela família.

Por meio de diálogos com professores e familiares ouvintes, notei dificuldades significativas encontradas tanto por parte das mães desses alunos, que não sabiam como se comunicar com seus filhos, quanto por parte de professores que não entendiam como inseri-

los no contexto escolar. Notei então que o principal entrave nesse processo eram as barreiras de comunicação vivenciadas pelos alunos surdos no contato com suas mães e professores, o que se configurou como meu principal interesse de pesquisa.

INTRODUÇÃO

Abordar como tema de pesquisa os processos comunicativos resultantes da presença de surdez pressupõe um entendimento básico sobre as intercorrências no desenvolvimento humano dela decorrentes.

Estudiosos da área (BUENO, 1993, 1997, 2001, 2004, 2007; CUKJCERKOM, 1996; SOARES, 1999, 2004; OLIVEIRA, 2007), apontam que a surdez é uma marca biológica distintiva, mas a construção do sujeito social surdo é determinada por vários fatores: psicológico, biológico, social, ambiental, político e econômico. Em sendo assim a surdez por si só não define o destino dos sujeitos.

O tema surdez pode ser visto e repensado na singularidade de cada caso, levando-se sempre em consideração as interpretações do outro no processo tanto de aquisição de linguagem quanto, conseqüentemente, de constituição subjetiva da criança surda. É importante ressaltar que o sujeito surdo e o processo pelo qual ele passa de *infans* a sujeito falante depende muito mais da qualidade da interação, das interpretações do outro/mãe e do lugar que ele ocupa no discurso do outro/mãe do que da quantidade de audição ou resto auditivo que possa ter (LIEBER, 2015).

As interações humanas se iniciam no âmbito familiar, que, por ser considerado como a primeira escola onde as capacidades das crianças são desenvolvidas, torna-se o local ideal para se iniciar o atendimento de base para os surdos. Tavares (2011) refere que mesmo no caso de pais preparados e mães conscientes de seu papel pode-se obter o aproveitamento de todas as oportunidades geradas no lar. Dessa forma, a compreensão de pais sobre a surdez é primordial para a qualidade na formação de seus filhos surdos, uma vez que o processo de aquisição de linguagem é constituição subjetiva da criança.

Percebe-se assim que a surdez propriamente dita não define o desenvolvimento e o destino do sujeito surdo, pois é compreensível que a criança depende de estímulos do meio em que está inserida e não necessita de rótulos preestabelecidos pela surdez.

Segundo a psicanálise francesa, a partir de Lacan, a criança é significada e resignificada na fala da mãe, e é a partir da alienação a esse lugar materno que a criança irá se constituir. Em sendo a Língua de Sinais uma língua diferente da utilizada pelas mães, faz com que essas mães tenham a sensação de ser imigrantes dentro de seus lares (FORMIGONI, 2004), conduzindo-as a não aceitarem essa situação.

O impacto que ocorre e envolve os pais no momento da descoberta da surdez de seus filhos causa inicialmente um distanciamento entre eles seja pela surdez em si ou pela fuga, fazendo com que a criança surda seja prejudicada em seu processo de formação biopsicossocial desde a primeira infância, o que acaba por comprometer toda sua vida. Para suprir esse prejuízo, Franco (2015) afirma que há necessidade fundamental do conhecimento da Língua de Sinais como forma de comunicação entre pais ouvintes e filhos com surdez. O distanciamento dos familiares no processo de comunicação com o sujeito surdo é a primeira barreira linguística com implicações na inclusão social e no desenvolvimento de linguagem do sujeito surdo.

O conhecimento sobre as dificuldades geradas pelas prováveis barreiras de comunicação do surdo com sua família, como por exemplo, a ausência de uma língua partilhada, a insistência da utilização da linguagem oral, a utilização de gestos indicativos ou compreendidos somente no lar, em detrimento do uso da língua de sinais desde a primeira infância e nos primeiros anos de vida escolar, desencadeou os principais questionamentos que deram origem a elaboração desta pesquisa: Há uma comunicação satisfatória entre a mãe ouvinte e o filho surdo? Há comunicação de qualidade entre a professora ouvinte e o aluno surdo? Como a professora ouvinte entende a condição da surdez de seu aluno surdo? A falta de comunicação satisfatória entre a professora ouvinte e aluno surdo pode refletir de forma negativa na prática pedagógica docente? A análise dos relatos dos jovens surdos permite dar voz a eles sobre os processos de comunicação que vivenciaram no lar e na escola; compreender suas angústias com relação à falta de comunicação satisfatória; perceber como, de fato, foi sua relação com a professora ouvinte? As dificuldades enfrentadas pelos jovens surdos no processo de ensino e de aprendizagem podem ser reflexo da falta de comunicação estruturada entre mãe ouvinte e professora ouvinte com o jovem surdo?

Para traçar os objetivos desta pesquisa, pressupôs-se que a tríade mãe-professoras-surdo é fundamental no processo de comunicação desde a mais tenra idade e que investigar como ocorre esse processo é essencial para compreendê-lo melhor e desvendar aspectos pouco perceptíveis na rotina do lar e da escola.

Nessa perspectiva, estabeleceram-se os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral

Caracterizar os processos de comunicação que se estabelecem entre a mãe ouvinte e o filho surdo no ambiente familiar e entre a professora ouvinte e o aluno surdo no ambiente

escolar e identificar sob a ótica de jovens surdos como vivenciaram esses processos no lar e na escola.

Objetivos Específicos

Identificar como as mães ouvintes descrevem as formas de comunicação estabelecidas com seus filhos surdos na infância e suas expectativas sobre o desenvolvimento dessas crianças.

Compreender como as professoras ouvintes se comunicam com seus alunos surdos, no contexto escolar nas séries iniciais do ensino fundamental e suas expectativas quanto ao desempenho desses alunos.

Interpretar, por meio das análises das respostas de jovens surdos, como aconteceu a comunicação no lar com a mãe ouvinte e, no ambiente escolar, com professoras ouvintes e quais são os reflexos desses processos de comunicação na vida atual desses jovens.

Este estudo contou com a participação de três professoras ouvintes de classes em que há inclusão de pelo menos um aluno surdo, três mães ouvintes de filhos surdos alunos que são alunos das professoras entrevistadas e três jovens surdos que já estão fora do contexto escolar da educação básica.

A hipótese sobre a qual se debruça esta pesquisa é a de que possivelmente haverá desvantagens no processo de aprendizagem para o sujeito surdo se a comunicação entre a mãe ouvinte ou a professora ouvinte e o sujeito surdo não considerar sua surdez. Assim, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de compreender melhor os processos comunicativos entre os sujeitos surdos, suas famílias e a escola identificando suas consequências no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para orientar as reflexões sobre a importância do processo de comunicação a serem desenvolvidas com professoras e mães de sujeitos surdos.

O desenvolvimento deste texto dar-se-á no seguinte formato: Na seção 1 encontram-se os conceitos sobre o desenvolvimento da linguagem e o processo de aquisição da linguagem escrita segundo Vygotsky, e na seção 2 o desenvolvimento emocional da criança no primeiro ano de vida é abordado segundo Winnicott. A história do surdo, com ênfase nas conquistas sobre o reconhecimento e o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considerando também as filosofias educacionais da educação de pessoas com surdez e a Língua de Sinais e sua estrutura, encontram-se na seção 3. Na seção 4 estão expostas as políticas educacionais sobre educação inclusiva. No método, descrito na seção 5, será detalhada a forma como foi desenvolvida a pesquisa desde seus objetivos, seguindo pela forma de coleta de dados e os

procedimentos de levantamento e análise dos dados. A seção 6 traz a exposição, análise e discussão dos dados, em seguida estão as considerações finais.

1. O PENSAMENTO E A LINGUAGEM: ASPECTOS RELEVANTES

O objetivo deste capítulo é descrever, segundo a teoria de Vygotsky, a relação entre o pensamento e a fala, possibilitando assim compreender aspectos relevantes no processo de aquisição da linguagem humana, para que se possa, posteriormente, introduzir a discussão sobre pessoas surdas e o processo de constituição de comunicação com a mãe ou a professora ouvinte. Para tanto serão utilizados Vygotsky (1998) e Oliveira (1997).

1.1 O pensamento e a Linguagem Oral

No desenvolvimento do homem, o pensamento e a linguagem devem ser entendidos de formas distintas segundo a concepção de Vygotsky (1998). O autor indica, em seus estudos, que não se poderia fazer relações entre eles se não fossem distintos e que, ao identificar pensamento com o discurso falado, limita-se a possibilidade de compreendê-los. Nota-se facilmente o erro para a afirmação de que ambos - pensamento e linguagem - são a mesma coisa, quando se verifica o caminho ideal para estudá-los: deve-se pensar no aspecto interno da palavra, ou seja, no seu significado. “É no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal. É no significado, portanto, que poderemos encontrar a resposta às nossas perguntas sobre a relação entre pensamento e o discurso” (VYGOTSKY, 1998, p.20).

O significado é um ato de pensamento no sentido completo da expressão. Em sendo assim, uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano, pois é necessário que a palavra expresse o pensamento, senão ela não terá sentido. Uma palavra não faz referência a um único objeto, mas a um grupo ou uma classe de objetos, então, cada palavra por si é uma generalização. A generalização já é um ato verbal de pensamento e esse pensar reflete a realidade de uma forma diferente da percepção e da sensação. A palavra contém sons (signos) que, por sua ocorrência simultânea com experiências e com os significados, cria associações com o conteúdo da experiência e sua reprodução serve para transmitir o mesmo conteúdo a outros seres humanos (VYGOTSKY, 1998).

Um estudo mais apurado da gênese do conhecimento da comunicação nas crianças levou a conclusão de que a comunicação real exige o significado, isto é, a generalização tanto quanto os signos. Segundo a penetrante descrição de Edward Sapir o mundo da experiência tem que ser extremamente simplificado e generalizado antes de poder ser traduzido em

símbolos. Só desta forma se torna possível à comunicação, pois a experiência pessoal habita exclusivamente a própria consciência do indivíduo e não é transmissível, estritamente falando. (VYGOTSKY,1998, p.23)

O signo exerce a função de um instrumento da atividade psicológica e pode auxiliar o ser humano em atividades de memória e atenção. Podemos exemplificar, segundo Vygotsky (1998), com a utilização de gravetos ou pedras na contagem de rebanhos ou a separação de sacos de milho para identificar seus proprietários que aqui representam uma forma de recorrer a signos que ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo. Sendo assim, os signos auxiliam o pensar do homem e podem substituir a palavra, uma vez que a utilização de gravetos na contagem, segundo o exemplo acima, substitui as palavras e também caracteriza a comunicação.

Vygotsky (1998) trabalha com duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. A primeira delas, o intercâmbio social, é abordada a partir da perspectiva de que o homem, para se comunicar com seu semelhante, cria e utiliza os sistemas de linguagem. Para tanto, o autor exemplifica com o bebê que não compreende e não articula as palavras, mas comunica seus desejos e emoções por meio de gestos e expressões, portanto é pela necessidade de comunicação que o bebê impulsiona a comunicação. Na outra função básica, o pensamento generalizante, a linguagem dá ordens ao real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, situações, entre outros elementos de acordo com uma mesma classe de conceitos (OLIVEIRA, 1997)

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do Funcionamento psicológico do ser humano. (OLIVEIRA, 1997, p. 43)

Ao tentar compreender a história da espécie humana, Vygotsky (1998) encontrou em estudos realizados com primatas superiores, tendo como principal elemento os chimpanzés, maneiras de funcionamento intelectual e formas de utilização de linguagem que poderiam ser utilizadas como precursoras do pensamento e da linguagem no ser humano, considerando-as como sendo a fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem.

O comportamento do animal é explicado pela experiência hereditária, somando a experiência adquirida e multiplicada pela vivida por cada indivíduo. Segundo o autor, a

questão da hereditariedade foi explicada por Darwin e as questões da experiência e do reflexo condicionado foram desenvolvidas por Pávlov fechando o ciclo de esclarecimento do comportamento animal. Essa fórmula, no entanto, não permite explicar o comportamento humano em sua plenitude. O comportamento humano, no que tange à hereditariedade, não se limita à questão biológica, visto que há fatores da vida humana que não são transmitidos geneticamente de pai para filho, mas são passados de geração para geração por meio da vida, do trabalho, entre outros aspectos. A essa característica humana o autor chama de experiência histórica.

Outras questões, destacadas nas obras *Pensamento e Linguagem* (1998) e *a Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* de Vygotsky (2007), são as relações e experiências estabelecidas com as outras pessoas que, somadas às experiências pessoais, compõem o conhecimento. Destaca-se, então, a relação que estabelecemos socialmente com as outras pessoas, já que é possível adquirirmos conhecimento, sem sequer termos vivenciado todas as situações, a partir de pesquisas anteriores realizadas por outras pessoas. Isso não é possível entre os animais. E por fim, há ainda a questão crucial da adaptação que define o comportamento humano e o distingue dos animais, pois estes se adaptam passivamente ao meio, enquanto o homem age sobre o meio para adaptá-lo a si mesmo e suprir suas necessidades.

Com relação à importância do desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano, destaca-se a hereditariedade, ou seja, os fatores da vida humana passados de geração para geração, os quais só são possíveis utilizando uma língua partilhada e compreendida por seus pares. Segundo Vygotsky (1998, p.22) “A função primordial da linguagem é a comunicação e o intercâmbio social”. Parafraseando o autor, na falta de um sistema de signos linguísticos, só acontecerá o mais primitivo e limitado tipo de comunicação por meio de movimentos expressivos observados, sobretudo, entre os animais.

A função da linguagem é estabelecer a comunicação, é a mediação entre o pensamento e a ação humana, que o ser humano busca por necessidade. É isso que impulsiona o desenvolvimento da linguagem: a busca por formas para ser entendido e se fazer entender. Assim, pensando na temática deste estudo, a comunicação entre os membros mãe ouvinte e filho surdo ou professora ouvinte e aluno surdo vai acontecer por essa necessidade, no entanto as formas como essa comunicação vai ocorrer e a qualidade delas, ou seja, a compreensão plena do que se diz e do que se quer dizer, é que se encontram em pauta nesta investigação.

“O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a

fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VYGOTSKY, 1998, p. 33). Em sendo assim, a criança, quando está no seu processo de desenvolvimento pré-verbal, utiliza os instrumentos de forma comparável àquela dos macacos antropóides. No entanto, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, essa ação se transforma e se organiza, realizando-se assim o uso de instrumentos especificamente humanos.

A criança antes mesmo de controlar seu próprio comportamento, inicia, com a utilização da fala, um controle do ambiente, fazendo relações e organizando o comportamento segundo essas relações. Essas organizações estruturam o intelecto e constituem-se numa característica humana do uso de instrumentos com finalidades específicas (VYGOTSKY, 1998). Assim sendo, as crianças resolvem suas tarefas práticas com ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central das formas caracteristicamente humanas de comportamento.

Aos poucos, a criança torna-se capaz de solucionar problemas utilizando palavras além dos objetos que possam estar em seu campo de visão, ampliando muito seus planos de ação, solucionando problemas e planejando ações posteriores.

A relação entre a fala e a ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças. A mudança crucial ocorre da seguinte forma: num primeiro estágio, a fala acompanha as ações da criança e reflete, no processo de solução do problema, de uma forma dispersa e caótica. Em um estágio superior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo que, com o tempo, passa a preceder a ação. Segundo Oliveira (1997, p. 37), a fala “[...] funciona, então, como um auxiliar de um plano já concebido, mas não realizado, ainda em nível comportamental”.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento, segundo Vygotsky (1998), acontece devido à necessidade de comunicação, sendo que essa impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem. É possível compreender esse impulso ao lembrarmos que os bebês conseguem comunicar-se por meio de sons, gestos e expressões, no entanto, como não é possível que passemos a vida apenas expressando desejos e sentimentos, é necessário que sejam utilizados signos compreensíveis a outras pessoas e que eles se traduzam em ideias, pensamentos, vontades, sentimentos a serem compartilhados. É importante destacar que cada indivíduo vive uma experiência de vida e que essas experiências poderão ser traduzidas a outras pessoas somente por meio de signos compreendidos sistematicamente pelos outros.

Como constatado na literatura exposta, a linguagem é um instrumento do pensamento. O desenvolvimento do pensamento humano depende da relação e da utilização da linguagem. O desenvolvimento da linguagem oral acontece quando a fala e os signos são incorporados a qualquer ação da criança que se transforma e se organiza e passam a ser, então, instrumentos especificamente humanos. Nesse cenário, a linguagem é um intercâmbio social, capaz de diferenciar as ações humanas das ações dos animais. Dessa forma, a utilização de uma linguagem comum entre os indivíduos faz com que a criança construa seu conhecimento e assim passam a acontecer as relações intrinsecamente humanas. Nota-se a importância de uma linguagem compartilhada e compreendida por uma maioria, para que o desenvolvimento tipicamente humano de fato ocorra.

1.2 O Processo de Aquisição da Linguagem Escrita

Os processos de comunicação humanos não se limitam à linguagem oral, estendem-se a outras formas entre as quais a linguagem escrita que é uma das mais relevantes por favorecer a permanência de informações para muitas gerações e a complementação e ampliação do conhecimento por meio de leituras dos mais diversos tipos sobre diferentes assuntos. Portanto, pode-se afirmar que, o desenvolvimento humano se encontra atrelado ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral e escrita. Compreender como ocorre o aprendizado da linguagem escrita faz parte da compreensão de um dos processos de comunicação relevantes para o surdo, para tanto, será mantido o norte teórico oferecido por Vygotsky.

A linguagem escrita é feita de pensamentos e imagem, não apresentando expressões como a entonação, por exemplo, que é uma característica da linguagem oral. Quando a criança aprende a escrever, tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e fazer a substituição das palavras por imagens que as representem. Trata-se de uma função linguística bastante diferente da linguagem oral no que se refere à estrutura e às suas funções específicas (VYGOTSKY,1998).

A escrita pode ser considerada como um discurso sem interlocutor, pois pode ser dirigido a alguém que está ausente ou imaginário. Como essa não é uma situação habitual para a criança, o estímulo espontâneo de utilizar a escrita não ocorre. É uma situação nova ou estranha para a criança que tem uma vaga ideia da sua utilidade. Vygotsky (1998) diz que, de forma diferente na língua falada que a criança busca aprender para atender à necessidade de comunicação com o adulto, a língua escrita parece depender de um aprendizado mais

direcionado pelos adultos e sinaliza que os precursores da escrita são os gestos, os signos, o brinquedo e o desenho (VYGOTSKY, 2007).

“O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho” (VYGOTSKY, 2007, p. 128). Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O rabisco da criança é o primeiro deles. Muitas vezes as crianças utilizam a dramatização e demonstram por gestos o que deveriam mostrar nos desenhos; os traços, dessa forma, constituem somente um suplemento a essa representação gestual, “[...] em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos [...].” (VYGOTSKY, 2007, p. 129).

Também os jogos e os brinquedos são elementos ligados à origem dos signos escritos. Para as crianças, alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e assim tornando-se seus signos. Nesse caso, não é importante o grau de similaridade entre o objeto com que se brinca e o objeto denotado, o importante é a utilização dos objetos como brinquedos e a possibilidade de executá-los como um gesto representativo.

O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo. (VYGOTSKY, 2007, p.130)

O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema complexo da fala, pois é por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É tomando por base esses gestos indicativos que esses objetos, de forma gradual, adquirem seu significado, da mesma forma que o desenho inicialmente apoiado por gestos, e transformam-se num signo independente. Em suma, a representação simbólica no brinquedo acontece quando a criança pega um objeto e com ele desenvolve uma atividade imaginária que gostaria de realizar de fato (VYGOTSKY, 2007).

Seguindo a abordagem dos precursores da escrita, é necessário destacar o desenho. Inicialmente a criança desenha de memória, ou seja, as crianças não desenhavam o que veem, mas sim o que conhecem. O desenhar se inicia quando a linguagem falada já alcançou progresso e tornou-se habitual na criança. Nessa etapa, a fala é predominante no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis, no que se inclui o desenho. Aparentemente, as crianças não se preocupam muito com a representação, elas são mais simbolistas do que naturalistas, sendo possível perceber que não estão preocupadas com a

similaridade completa e exata entre o desenhado e o que ele representa, contentando-se com indicações apenas superficiais.

[...] a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposição a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. Quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. [...] esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (VYGOTSKY, 2007, p. 136)

Outros elementos ligados à construção da linguagem escrita pela criança fizeram parte dos estudos de Luria¹ que, segundo Vygotsky (2007), solicitava à criança, que não dominava ainda a língua escrita, uma tarefa de elaborar algumas formas simples de anotação gráficas. Era solicitado à criança observar algumas frases e em seguida dava-se a criança uma folha de papel para ela grafar ou representar, de alguma maneira, as frases ou palavras apresentadas. Nos estágios iniciais, entre três a quatro anos, a observação das anotações escritas em nada ajudava as crianças no processo de lembrança do que havia reproduzido no papel. Entretanto, alguns casos destoavam como quando a criança rabiscava traços absolutamente sem sentido e reproduzia a frase parecendo estar lendo, ou seja, ela se reportava a certos rabiscos e podia indicá-los, “lê-los”, repetidamente. Aos poucos, e gradualmente, esses traços seguiam sendo substituídos por pequenas figuras ou desenhos, e, depois, por signos gráficos, como se fosse uma transição entre “o desenhar coisas e o desenhar a fala” (VYGOTSKY, 2007, p. 139-140)

Vygotsky (2007) afirma que o segredo do ensino da linguagem escrita é organizar e preparar de forma adequada essa transição natural, porque, uma vez atingida, a criança começa a dominar o princípio da linguagem escrita e resta, simplesmente, aperfeiçoar esse método. Nota-se que o desenvolvimento da linguagem escrita é feito de forma dialética em que a criança retorna gradativamente ao estágio anterior, no entanto, constantemente, seu nível de desenvolvimento atinge um novo grau de compreensão.

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. (VYGOTSKY, 1998, P. 128-129)

¹ A.R. Luria, “*Materials on the Development of Writing in Children*”, Problemi Marksistkogo Vospitaniya, 1929.

É importante destacar que o processo de desenvolvimento da escrita acontece de forma diferente ao desenvolvimento da linguagem oral. Na escrita, a criança por não ter um interlocutor simultâneo à sua criação, não vê sentido nessa produção e acaba por não compreender sua representação e função. Compreende-se, segundo os aportes teóricos de Vygotsky (1998 e 2007), que os precursores da escrita como os gestos, os signos, o brinquedo e o desenho preparam a criança para a transição da fala para a escrita e, aos poucos, consegue passar para os precursores seus pensamentos e posteriormente passa-os para o papel.

No caso da criança ouvinte, todo esse processo é natural, mas dependente do desenvolvimento de uma língua compartilhada com seus pares que consiga contemplar as funções da linguagem como intercâmbio social e pensamento generalizando. Caso esses aspectos não sejam contemplados, as transições necessárias para a compreensão do signo escrito poderão não ocorrer. Segundo essas premissas, a criança surda precisa ter um certo desenvolvimento do pensamento e uma linguagem compartilhada com seus pares para estabelecer suas primeiras relações com a escrita e, posteriormente, desenvolvê-la. Parece necessário também que suas representações gráficas, como os rabiscos e os desenhos, sejam valorizados para serem os precursores da aquisição da linguagem escrita que colaborará com o desenvolvimento do pensamento mais amplo no decorrer de seu crescimento.

2. O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

Nesta seção é dado destaque a importância da figura materna no primeiro ano de vida para o desenvolvimento da criança. Ressalta-se, com apoio teórico de Winnicott, a importância de elementos que proponham um ambiente favorável para a mãe de forma que ela possa exercer plenamente a função acolhedora para seu bebê. Tais preceitos apoiarão reflexões sobre as relações permeadas pela descoberta da surdez, com a mãe ouvinte e filho surdo, da insegurança materna nesse processo e das possíveis dificuldades de estabelecer uma relação acolhedora nesse período importante do desenvolvimento do bebê.

Segundo Winnicott (1993), a mãe exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Há algo na mãe de um bebê que a torna qualificada para proteger seu filho na fase de vulnerabilidade. A genitora é capaz de desempenhar esse papel ao sentir-se segura, amada em sua relação com o pai da criança e com a própria família, ao sentir-se aceita nos círculos cada vez mais amplos que envolvem a família e constituem a sociedade e pelo amor ao bebê.

A teoria Winnicottiana contém uma série de proposições fundamentando o desenvolvimento da criança. A proposição inicial é de que há, no universo psicológico, uma tendência ao desenvolvimento que é inata ao ser humano, correspondendo ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento gradual de certas funções. O processo evolutivo do desenvolvimento emocional se assemelha ao sentar do bebê que, geralmente, ocorre por volta dos cinco ou seis meses de vida e ao andar, próximo dos doze meses. Mas, “[...] esse crescimento natural não se constata na ausência de condições suficientemente boas, e nessa dificuldade consiste em parte em estabelecer quais são essas condições” (WINNICOTT, 1993, p. 5). As condições que se encontram envolvem diversos aspectos das relações entre mãe-criança na integração da personalidade.

Os primeiros estágios desse processo vitalício, ao qual Winnicott (1993) chamou de dolorosos, acontecem na primeira infância quando a mãe propicia ao bebê um ambiente facilitador para apresentar fragmentos da realidade, dependendo da fase desenvolvimento de seu filho, para capacitá-lo a lidar com a realidade. Isso ocorre na relação entre mãe e bebê favorecendo a ocorrência do processo de integração. Caso não ocorra um ambiente propício entre mãe e bebê como, por exemplo, mãe muito nervosa, ansiosa ou deprimida a relação necessária ficará prejudicada e dificultará a continuidade do processo. À medida que a relação entre mãe e bebê se desenvolve em ambiente propício, o bebê introjeta o ego auxiliar da mãe

e, dessa maneira, torna-se capaz de ficar só sem apoio frequente da mãe ou de um símbolo da mãe.

Elementos do 1º estágio do desenvolvimento emocional da criança (WINNICOT, 1993)

- Dependência

A grande mudança que ocorre no primeiro ano de vida de uma criança é a independência realizada a partir da dependência. Esse processo é gradual, pois primeiramente há uma dependência absoluta da criança com o ambiente físico e emocional, e, como não existem vestígios de consciência dessa dependência, ela torna-se absoluta nessa fase. No entanto, ao necessitar de atenção em um ambiente, a dependência torna-se conhecida pela criança, em um processo gradual. A mãe é então capaz de se adaptar às necessidades variáveis e crescentes da criança. É importante compreender a importância da doação da mãe nesse processo para sanar as necessidades naturais de seu filho e, assim, por meio desse processo de total dependência, estimular a independência.

Esta progressão da dupla dependência à dependência, e desta independência, não é apenas expressão da tendência inata da criança a crescer; este crescimento só pode ocorrer se se processar numa outra pessoa uma adaptação muito sensível às necessidades da criança. É a mãe da criança que costuma ser a pessoa mais qualificada a desempenhar esta tarefa sumamente delicada e constante; é a pessoa mais adequada, pois é ela que, com maior probabilidade, entregar-se-á de modo mais natural e deliberado à causa da criação do filho. (WINNICOTT, 1993, p. 6)

- Integração

A criança já nasce como um ser humano. Com um ano de idade, a personalidade da criança torna-se integrada a ela, mas a integração não é algo automático, é algo que deve se desenvolver pouco a pouco em cada criança individualmente e, nesse processo, o papel da mãe é essencial. A integração da personalidade está ligada às experiências emocionais ou afetivas, como a raiva ou as excitações provocadas pelo oferecimento de comida, por exemplo. Na medida em que a integração se torna um fato, a criança se constitui em uma só unidade. Com um ano de idade, a criança atinge um grau de interação variável: algumas crianças estão de posse de uma forte personalidade e outras, que necessitam de cuidado contínuo, não adquirem uma personalidade definida (WINNICOT, 1993).

- Personalização

A criança com um ano de idade vive firmemente estabelecida no corpo. A² psique e a soma, o corpo, já aprenderam a conviver, porque “a psique está ligada à soma e ao desenvolvimento corporal” (WINNICOTT, 1993, p. 8)

A possibilidade de um grau razoável de adaptação às necessidades da criança é o que possibilita o rápido estabelecimento de uma relação forte entre psique e soma. Se houver falhas nessa adaptação, há uma tendência de a psique desenvolver-se fracamente com relação à experiência corporal, trazendo como resultados que as frustrações físicas não sejam sentidas com toda sua intensidade.

- **Mente e Psique-soma**

Com um ano de idade a criança já terá desenvolvido os rudimentos de uma mente, sendo isso perceptível aos adultos que a cercam. A mente é a responsável pela gradual aquisição do conhecimento. Segundo Winnicott (1993), podemos exemplificar o processo de aquisição do conhecimento pela mente quando observamos que a criança consegue esperar pelo alimento que ficará pronto enquanto ouve barulhos que indicam a hora de alimentar-se. É também função da mente catalogar eventos, acumular memórias e classificá-las. Na criação de um filho, a mãe é dependente dos processos intelectuais do seu filho e são esses processos que, aos poucos, a deixam apta a readquirir sua vida própria.

- **Fantasia e imaginação**

A fantasia é algo típico da criança, é uma elaboração imaginativa das funções físicas do indivíduo. Aos poucos, a fantasia vai se tornando complexa, porém, no início, ela é restrita com relação à quantidade. É importante ressaltar que toda a espécie de brincadeira indica a existência de fantasia. (WINNICOTT, 1993),

- **Realidade Pessoal Interna**

No primeiro ano de vida, o mundo interno do indivíduo, o *self*, toma uma organização definida. As experiências pessoais e os elementos positivos são originários de uma interpretação própria dos padrões dessa experiência especialmente a de nível instintivo.

A visão que a criança tem do mundo exterior ao *Self* baseia-se em grande medida no padrão da realidade pessoal interna; cumpre fazer notar que o comportamento real do ambiente em relação a uma criança é até certo ponto afetado pelas expectativas positivas e negativas da própria criança. (WINNICOTT, 1993, p.12)

- **Vida Instintiva**

² Para Winnicott, a psique é como se fosse composta das imagens resultantes da percepção da vivência corporal. Todas as sensações e experiências que tenho com meu corpo resultam em imagens que compõem minha psique.

A vida instintiva de uma criança inicia-se no funcionamento alimentar. Os interesses relacionados à boca e a mão predominam. Por volta dos cinco meses de vida, a criança é capaz de estabelecer relação entre a excreção e a alimentação e de vincular fezes e urina ao consumo oral. Todas as funções tendem a ser orgásticas, cada uma a seu modo, contendo uma fase de preparação e estímulo local, um clímax em que o corpo inteiro está envolvido e um período de pós-satisfação.

A função anal passa a adquirir, com o tempo, mais importância tornando-se predominante sobre a função oral.

Durante o primeiro ano de vida as experiências instintivas são as portadoras da crescente capacidade que a criança tem de relacionar-se com objetos, capacidade essa que culmina num relacionamento amoroso que entre duas pessoas inteiras, mãe e filho. O relacionamento triangular, com sua riqueza e complicações específicas, vai aparecendo como um fator novo na vida da criança por volta da época do seu primeiro aniversário, mas só atinge sua plena extensão quando a criança já começou a andar, e quando o aspecto genital adquire predominância sobre as diversas modalidades de funcionamento alimentar instintivo e de fantasias. (WINNICOTT, 1993, p.13-14)

- Relações Objetais

O primeiro estado se caracteriza pela relação com objetos parciais, no bebê é o caso da sua relação com o seio. É gradual a integração da personalidade da criança que faz com que o objeto parcial, no caso o seio, possa ser entendido como pertencente a uma pessoa como um todo. A partir do reconhecimento do objeto inteiro, surge o sentido de dependência e, por consequência, surge a necessidade de independência. É importante destacar que a percepção de confiabilidade da mãe torna possível a existência da qualidade de confiabilidade da criança. Winnicott (1993)

- Espontaneidade

O impulso instintivo cria situações que podem evoluir para uma satisfação ou para uma insatisfação. Existe o momento adequado para a sensação de satisfação de um impulso, há um clímax interno que pode vir junto com essa experiência de fato. As satisfações têm muita importância para a criança, principalmente, no primeiro ano de vida, pois a capacidade de esperar só será adquirida de maneira gradual. No entanto, o que se pede é que a criança sacrifique sua espontaneidade em favor das necessidades dos adultos. Muitas vezes exige-se da criança mais do que de nós mesmos (WINNICOTT, 1993).

A mecânica do autocontrole na criança é tão rude quanto os próprios impulsos e a severidade da mãe auxilia por ser menos brutal e mais humana. A severidade da mãe tende a ter um efeito inesperado, pois leva, de modo gradual e afetuoso, à complacência e salva a criança da ferocidade do autocontrole por meio de uma evolução natural.

- Capacidade criativa

A espontaneidade nos leva a pensar no impulso criativo, o qual dá para a criança a prova de que está viva. O impulso criativo inato desaparece, a menos que ele seja correspondido pela realidade externa, ou seja, seja realizado.

Toda criança tem que recriar o mundo, mas isso só é possível se, pouco a pouco, o mundo for se apresentando nos momentos de atividade criativa da criança. A criança procura algo e encontra o seio, e criou-se o seio. O sucesso dessa operação depende da sensibilidade da adaptação da mãe às necessidades da criança, sobretudo no começo. (WINNICOTT, 1993, p. 16)

Elementos do 2º estágio do desenvolvimento emocional da criança (WINNICOTT, 1993)

- Motilidade – Agressão

A motilidade é a precursora da agressão. À medida que a criança cresce, consideram-se casos particulares de agressão o ato de agarrar com as mãos e a atividade de sugar, que se transforma em morder. “Na criança sadia, grande parte do potencial de agressão funde-se às experiências instintivas e ao padrão de relacionamento do pequeno indivíduo” (WINNICOTT, 1993, p.18). Para que esse desenvolvimento aconteça, são necessárias condições ambientais suficientemente boas.

- Capacidade de se preocupar

A partir da segunda metade do primeiro ano de vida da criança normal, a criança começa a demonstrar capacidade de se preocupar, de ter sentimento de culpa. A presença contínua da mãe é condição para contribuir, ou seja, reparar, amar construtivamente.

- Posses

A criança com um ano de idade já adotou um ou mais objetos, de preferência macios, que lhe são importantes por representarem sobretudo o seio e, só aos poucos, passam a representar papai e mamãe. Esse padrão, que é próprio de cada criança, manifesta-se geralmente na hora de dormir ou em momentos de solidão, tristeza e ansiedade e pode durar até o fim da infância ou até na vida adulta. Tudo isso faz parte do desenvolvimento emocional normal.

- Amor

Á medida que a criança se desenvolve, o significado da palavra amor vai se enriquecendo e para a criança pode significar: existir, respirar, estar vivo, apetite, contato afetivo com a mãe, uma prefiguração da atitude de responsabilidade adulta.

Todos estes desenvolvimentos podem ser observados nos primeiros anos de vida, embora nada esteja estabelecido à época do primeiro aniversário, e quase todas as aquisições podem ser perdidas frente a uma posterior ruptura das condições mínimas ambientais, ou mesmo pela ação de certas ansiedades inerentes ao amadurecimento emocional. (WINNICOTT, 1993, p. 20)

Após a descrição do desenvolvimento infantil, é relevante observar que o primeiro ano da criança é extremamente importante para o seu desenvolvimento pessoal e a presença da mãe é fator básico para que esse desenvolvimento aconteça de forma plena e satisfatória.

Só na presença dessa mãe suficientemente boa pode a criança iniciar um processo de desenvolvimento pessoal e real. Se a maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acumulado de reações à violação; o self verdadeiro da criança não consegue formar-se, ou permanece oculto por trás de um falso self que a um só tempo quer evitar e compactuar com as bofetadas do mundo. [...] quando o par mãe-filho funciona bem, o ego da criança é de fato muito forte, pois é apoiado em todos os aspectos. O ego reforçado da criança é desde muito cedo capaz de organizar defesas e desenvolver padrões pessoais fortemente marcados por tendências hereditárias. (WINNICOTT, 1993, p. 24)

Desta forma, compreende-se a importância da figura materna no processo de constituição satisfatória da criança no seu primeiro ano de vida. No entanto, é necessário que a mãe esteja em condições suficientemente boas para que a interação aconteça e desencadeie a integração da personalidade e o desenvolvimento emocional da criança.

Nesse processo, uma língua partilhada por ambos é essencial. Como o objeto desta pesquisa são os processos de comunicação vivenciados por surdos, é necessário compreender o quanto a interação entre a mãe ouvinte e o filho surdo pode se encontrar prejudicada no caso de não haver esse compartilhamento de linguagem. Segundo Winnicott (1993), o bebê precisa de uma mãe que favoreça seu desenvolvimento emocional, para tanto ela necessita estar bem para criar ambientes propícios de interação, mas como isso pode ocorrer se houver negação da surdez e houver a ansiedade por uma comunicação oral desde o início do relacionamento entre a mãe e o filho ora impedida pela surdez? Em estágios posteriores, mostrados pela teoria, a mãe dependerá dos processos intelectuais do filho, expressos por meio de uma linguagem compartilhada para, aos poucos, readquirir sua vida própria. Portanto se o filho

demora a expressar seus processos intelectuais na língua utilizada pela mãe, ocorrerá um prolongamento de relação de cuidado excessivo o que, conseqüentemente, poderá causar conflitos e atraso no desenvolvimento emocional da criança surda.

3. PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS - PERCURSO HISTÓRICO

O surdo tem limitações na audição que é um dos sentidos mais necessários para a aquisição de comunicação oral, pois é o sentido mais utilizado pela maioria das pessoas para consolidar o processo de comunicação humana. Na ausência da audição plena houve, no decorrer do tempo, o desenvolvimento de uma linguagem entre os surdos: a Língua de Sinais.

O objetivo desta seção é descrever o percurso histórico da comunicação do surdo abordando o desenvolvimento da Língua de Sinais, as tentativas diferenciadas para desenvolver comunicação oral e a imposição de métodos utilizados na educação.

3.1 Breve Histórico da Língua dos Surdos

É bastante comum ouvir falar sobre as conquistas da comunidade surda e do reconhecimento da Língua de Sinais como sua língua oficial, no entanto as lutas travadas pelos surdos para atingir esse contexto foram árduas, pois não tinham o direito de expressar opiniões e sentimentos com relação ao método de comunicação utilizado com eles.

Os ouvintes são dominantes na sociedade. Dessa forma, a imposição ao oralismo como forma de comunicação com os surdos, além da crença de que os surdos poderiam se adaptar com facilidade e naturalidade à condição de ser surdo, indica compreender a surdez como uma condição orgânica com a possibilidade de ser curada e reabilitada no âmbito da “pedagogia corretiva, instalada nos princípios do século XX” (SKLIAR, 2013, p.7). Assim, a imposição da fala, visando a cura para que o surdo seja capaz de ouvir e falar, tem persistido no decorrer do tempo.

Na antiguidade, os surdos eram vistos como pessoas castigadas pelos deuses e, conseqüentemente, eram abandonados ou sacrificados. Até o século XV, os surdos eram vistos como pessoas primitivas, não educáveis e não tinham direito algum. Chauí (2009) enfatiza que a concepção de linguagem que se tinha na antiguidade era a representação do pensamento e, nesse sentido, só era possível pensar bem quem falasse bem. Essa concepção foi desmistificada por estudiosos no decorrer do tempo com teorias indicando que o processo de comunicação efetivamente consolidado na interação humana, seja qual for, é que parece ser o responsável pelo desenvolvimento do pensamento.

Depois do século XV, quando se pensava que se o surdo não falasse não teria direito à herança e nem seria reconhecido como cidadão, as famílias ricas davam bons valores para que

um educador, geralmente um médico ou religioso, ensinasse seus familiares surdos a falar. Segundo Lieber (2015, p.6), “[...] foi assim que a educação deles começou, com um tutor que lhes ensinava a falar”.

As primeiras escolas para surdos foram criadas nos séculos XVI e XVII por educadores religiosos e leigos. De acordo com Lieber (2015) dois dos principais educadores de surdos nessa época foram o francês Abade L’Epeé e o alemão Heinick.

Heinick utilizava o método alemão no qual o surdo tinha que aprender a falar a língua do seu país de origem. Assim, era necessário ensinar o surdo a falar para depois ensinar-lhe a ler e escrever. Segundo Lieber (2015, p. 6) “A linguagem, nesse contexto do oralismo, é vista como um código com regras e para ela acontecer é preciso um emissor que transmite uma mensagem a um receptor”. A linguagem então, nesse contexto, passa a ser compreendida como instrumento da comunicação humana.

A fala é, assim, considerada um ato monológico e individual, que não depende dos interlocutores e das circunstâncias em que ocorre. A eficiência da comunicação depende da capacidade da pessoa de organizar, de maneira lógica, seus pensamentos para falar. Oralizar significa expressar pensamentos por meio da fala. Nesse contexto, tratando-se de surdez, há o apagamento da subjetividade do surdo, uma vez que o sujeito é identificado apenas à língua oral. (LIEBER, 2015, p.7)

Lieber (2015) indica que o educador L’Epeé defendia e utilizava o método gestual francês e afirmava que o surdo não necessitava falar e sim escrever, considerando que os surdos tinham essa capacidade, assim não se gastava tanto tempo ensinando-lhes a falar. No entanto, ao conviver com surdos, aprendeu a Língua de Sinais francesa. Passou a utilizá-la mesmo considerando-a pobre e incompleta porque não possuía alguns elementos como: preposições, flexões verbais, artigos entre outros elementos da língua francesa. Foi nesse contexto que foram sendo criados, aos poucos, sinais para preposições, pronomes e outras palavras sempre colocando na ordem em que se estrutura a língua francesa. Segundo Lieber (2015, p. 7) “[...] isso foi um avanço porque todos os outros educadores da época, nos séculos XVII e XVIII, achavam que os surdos tinham que falar, usar a língua de seu país”. Vale ressaltar que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é originária da Língua Francesa de Sinais (LFS).

Esses dois métodos, o de L’Epeé e o de Heinick, foram debatidos por muito tempo, até que, na Conferência Internacional de Educadores de surdos, ocorrida em Milão no ano de 1880, foi declarado que a educação oralista era superior à língua gestual e proibiu-se o uso da

língua gestual nas escolas e ficou decidido que os surdos deveriam aprender a falar (FRANCO, 2015).

Entre as áreas do conhecimento relacionadas à surdez, sempre houve disputa para apontar a melhor solução para a comunicação dos surdos. Essa competição de soluções para o problema tem duas bases: o oralismo, que busca a “normalidade” (SANTANA, 2005, p. 14), utilizando a fala, e o bilinguismo, que defende a Língua de Sinais como sendo a língua natural dos surdos e a ideia de que há uma cultura surda específica. A partir dessas bases, têm sido estruturados métodos para desenvolver a comunicação de surdos, mantendo-se o objetivo básico de integrá-los na sociedade.

3.2 Métodos para Desenvolver Comunicação dos Surdos

As lutas e conquistas da comunidade surda para o reconhecimento da Língua de Sinais passou por entraves e imposições com relação a qual método de comunicação pessoas com surdez deveriam utilizar. Os métodos que têm sido praticados serão descritos neste item para a compreensão do percurso realizado pela comunidade surda em busca da credibilidade da Língua de Sinais.

3.2.1 Método Oralista

Em 1878, ocorreu em Paris o I Congresso Internacional sobre a instrução de surdos. Nesse congresso foram defendidas duas frentes a respeito da comunicação dos surdos: a valorização de que a fala era melhor que utilizar gestos e a ideia de que os gestos também eram importantes para as crianças se comunicarem (FRANCO, 2015). Iniciou-se, além disso, a propagação da importância do papel da família na educação e integração social do surdo. Segundo Franco (2015, p.37), “o evento também acarretou alguns ganhos civis para os surdos, como o direito de assinar documentos”.

Em 1880, ocorreu em Milão o II Congresso Internacional sobre a instrução de surdos, quando houve muitas mudanças com relação à abordagem da educação de pessoas com surdez. A preparação desse congresso aconteceu a partir de uma maioria ouvinte e de surdos oralizados com o intuito de dar forças no que dizia respeito à educação dos surdos.

De acordo com Paiva (2000, p.34) as principais considerações firmadas nesse congresso foram as seguintes:

- Considerando a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos-mudos na sociedade e para dar-lhes um melhor

conhecimento de linguagem, o método oral puro deve ter preferência ao de sinais.

- Considerando que o uso simultâneo da fala e sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial, e a precisão de ideias, o método oral puro deve ser preferido.

Ficou decidido, então, que a linguagem oral era superior às Línguas de Sinais e que, desta forma, os surdos deveriam aprender a falar. Ficou proibido o uso de quaisquer gestos ou Língua de Sinais. Assim, o mundo inteiro passou a utilizar o método oralista por aproximadamente cem anos que foram chamados de cem anos de oralismo (LIEBER, 2015) e, como consequência, surgiram vários posicionamentos sobre o método.

Segundo Goldfeld (1997), o oralismo, ou filosofia oralista, visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a linguagem oral, no caso do Brasil, o português. A ideia de linguagem para a maioria dos profissionais dessa filosofia, restringe-se a linguagem oral e para eles, essa deve ser a única forma de comunicação para os surdos. “Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar” (p.35).

O oralismo é um método que percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela fala e essa se desenvolve por meio da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilita a fala e assim faz com que a criança surda integre-se na comunidade ouvinte. Assim, é possível dizer que o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação auditiva na criança surda em direção à normalidade, à fala.

O processo de reabilitação auditiva consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possui e possibilitá-los a discriminar os sons que ouvem. Por meio da audição e com o uso de algumas metodologias como, por exemplo, as vibrações corporais e a leitura orofacial a criança surda deve chegar ao entendimento da fala do próximo e, por último, começar a oralizar (GOLDFELD, 1997).

É importante salientar que o trabalho de compreensão e oralização é direcionado para possibilitar que a criança surda domine, de forma gradativa, as regras gramaticas e assim atinja a um nível satisfatório de domínio da sua língua materna.

O método oralista, segundo Franco (2015, p. 37), “busca reeducar auditivamente a criança surda pela amplificação dos sons junto às técnicas específicas de oralidades, aplicadas através de um fonoaudiólogo”.

Para Skliar (2013, p.17), o oralismo não deveria ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que as pessoas com surdez falem ou sejam como os ouvintes, é preciso pensar que convivem dentro dessas ideias os pressupostos “filosóficos, o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos, a importância da confissão oral; e os políticos, a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX”.

Skliar (2013) ressalta que a questão do ouvintismo e do oralismo, como ideologia dominante, excede em grande escala o espaço escolar, pois seria uma ingenuidade pensar que a origem do oralismo decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história.

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, O congresso de Milão, de 1880, no qual os diretores das escolas para surdos mais renomados da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço a palavra viva, à palavra falada, não foi a primeira oportunidade em que decidiram políticas públicas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constitui não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial. (SKLIAR, 2013, p.17)

Em 1971, em Paris, aconteceu o Congresso Mundial dos Surdos, no qual debateu-se o método oralista contraposto à retomada do valor da Língua de Sinais. Segundo Franco (2015, p.36) “[...] mesmo com esforço do método oralista, as habilidades de leitura e escrita tendiam a se limitarem”. De acordo com essa citação, a dificuldade na articulação das palavras gera obstáculos para pronunciá-las, e que, de certa forma, há uma limitação e não um desenvolvimento pleno do surdo com a utilização do método oralista.

Nesse contexto, algumas discussões começaram a apontar para a possibilidade de miscigenação entre a Língua de Sinais e o método oralista para uma educação bilíngue, no entanto o modelo oralista tinha como princípio a não miscigenação, ou seja, não se podia misturar a Língua de Sinais com a língua materna do grupo ouvinte. Dessa forma, o modelo de educação bilíngue se contrapõe ao modelo oralista (Lacerda, 1998).

3.2.1.1 Abordagem Crítica ao Método Oralista

O oralismo tem por objetivo integrar o surdo à comunidade geral por meio da fala, ensinando-lhe a linguagem oral do seu país. No entanto, o ensino, ação de ensinar algo para alguém, como já é possível prever, não é algo natural. Goldfeld (1997) aponta que as crianças ouvintes não precisam aprender uma língua, pois essa é um sistema semiótico criado e

produzido no contexto social e dialógico. Segundo a autora, as crianças ouvintes adquirem espontaneamente a língua oral utilizando-a em diálogos contextualizados e em suas relações sociais e se estruturam cognitivamente, dessa forma, por meio da língua de sua sociedade. No entanto, a criança surda não tem possibilidade de adquirir a língua oral apenas por meio do diálogo, sendo necessária uma terapia fonoaudiológica constante, para que aconteça a estimulação sistematizada da língua oral.

Por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, esta sempre será artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição deste tipo de língua. Por isto, quando se diz que a criança surda deve aprender a língua oral de forma natural e contextualizada, deve-se compreender que este aprendizado será sempre artificial, sistemático, podendo, no entanto, procurar ser o mais natural e contextualizado possível, tanto na terapia, criando situações que provoquem a necessidade de um diálogo, quanto em casa, com a família dialogando o máximo possível com a criança utilizando os recursos do contexto que possa ajudá-la a compreender o que é dito. (GOLDFELD, 1997, p. 86)

Goldfeld (1997) ressalta que o oralismo não garante o pleno desenvolvimento da criança surda e nem a sua integração à comunidade ouvinte, uma vez que apenas o domínio dessa língua em hipótese alguma possibilita a equiparação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes. A maior falha da filosofia oralista é considerar a utilização da língua de forma simplista, pois a língua, para o oralismo, é um conjunto de regras abstratas que têm como única função a comunicação.

Sabe-se que é por meio do processo de internalização de uma língua que o sujeito desenvolve o pensamento e a cognição. A característica essencial de uma língua é o sistema conceitual hierárquico. Esse sistema se constitui aos poucos com a ocorrência de vários fatores que determinam a sua construção como, por exemplo, a realidade socioeconômica e cultural do indivíduo. Goldfeld (1997, p.87) “a única maneira da criança construir um sistema conceitual hierárquico é participando interativamente de uma sociedade, compartilhando seus conceitos, não apenas através da língua oral, que é a proposta do oralismo”. No dia-a-dia, a criança vivencia experiências interagindo com a família e amigos em trocas sócio afetivas importantes para seu desenvolvimento. Será a partir dessas trocas de experiência e afetividade que a criança constituir-se-á enquanto sujeito, adquirirá valores e significações para seus atos e isso tudo não ocorre apenas por meio da troca de palavras orais. A grande diferença entre as crianças surdas e ouvintes é que as surdas não dominam uma língua que possa ser compartilhada com seus pais e, se os pais seguirem à risca os pressupostos do oralismo, eles

não procurarão formas alternativas de comunicação com seus filhos surdos, restringindo-se à língua a que esses não têm acesso por meio do diálogo contextualizado (GOLDFELD, 1997).

Assim, refletindo sobre os dados encontrados na literatura sobre o oralismo, entende-se que durante toda a infância os surdos, estimulados a usar a oralidade, na maioria das vezes, não possuem uma boa compreensão daquilo que lhes é dito. Em suma, o método oralista tem uma visão do surdo como alguém deficiente que necessita a qualquer custo aprender uma língua oral que possibilite sua cura para que aconteça sua aceitação na sociedade em geral.

O método oralista apoia-se na linguagem oral que possui um conjunto de regras abstratas, não auxiliando o desenvolvimento pleno do indivíduo surdo. Enaltecer e priorizar a linguagem oral é pensar que a Língua de Sinais é inferior anulando sua relevância, aparentemente negando a surdez, pressupondo-se que o surdo será capaz de ouvir e falar. A aprendizagem da fala pode ocorrer quando a pessoa com surdez faz uso de amplificação sonora individual usando uma prótese auditiva, por exemplo, proporcionando assim a amplificação dos sons quando há resíduos auditivos e sob treinamento específico, e, de forma alguma, é possível ignorar a Língua de Sinais como um processo comunicativo relevante a ser aprendido como primeira língua do surdo.

A educação escolar dos surdos parece ter sido prejudicada com a opção exclusiva pelo oralismo e devido à importância que as interações sócias afetivas assumem para que o desenvolvimento humano ocorra, para tanto é necessária a utilização de uma língua partilhada por pares, o que não é garantido para a criança surda.

A imposição da linguagem oral é o reflexo da sociedade que não respeita as pessoas com surdez em suas peculiaridades de forma a respeitar sua condição e fazer valer seu direito de escolha do tipo de comunicação a ser utilizada, ou seja, a imposição da linguagem oral é negar o direito à inclusão do surdo na sociedade.

3.2.2 Comunicação Total

A Comunicação Total é uma filosofia que tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes (GOLDFELD, 1997). É importante ressaltar que a Comunicação Total se preocupa com o aprendizado de uma língua pela criança surda, mas enfatiza também que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podem ser deixados de lado em favor do aprendizado da língua. Nesse sentido, a utilização de recursos espaço-visuais é reconhecida como facilitadora da comunicação.

Os profissionais que seguem a Comunicação Total percebem os surdos de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. (GOLDFELD, 1997, p.35)

De acordo com Paiva (2000), a filosofia da Comunicação Total defende o direito da criança surda ser exposta a todas as pistas e fazer uso das que melhor se adequem às suas habilidades comunicativas e as do interlocutor. Na Comunicação Total a criança surda percebe a linguagem por meio da leitura orofacial, amplificação sonora, sinais e soletração manual³.

Segundo a edição de Comunicação Total do Centro Internacional de La Sordeira in Noruega em 1994 (GOLDFELD, 1997, p.35-36), os princípios orientadores da Comunicação Total são:

- Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes.
- Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, os interesses e habilidades do surdo.
- As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa.
- Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios.
- As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola.
- A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.
- Em um ambiente de comunicação total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação existe.
- As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas. Aquelas que não têm essa habilidade desenvolvem outras formas de comunicação.
- Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de comunicação total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola.
- Não há estudos que comprovem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais.

Goldfeld (1997), aliado à teoria da Comunicação Total e em oposição ao oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda, posicionamento que pode ser reforçado pelo fato de que muitas crianças surdas

³ Soletração manual é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configuração de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português. (QUADROS; KARNOPP,2004, p.88)

que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender essa língua de forma satisfatória, porém no desenvolvimento cognitivo, social e emocional não foram bem-sucedidas (CICCONE, 1990).

É importante ressaltar que o aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total. Essa filosofia valoriza bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar valores e significados, formando, em conjunto com a criança, por meio da comunicação, sua subjetividade.

3.2.2.1 Abordagem Crítica à Comunicação Total

A filosofia da Comunicação Total apresenta aspectos positivos e negativos. De certa forma, ela ampliou a visão de surdo e da surdez, tirando o foco da questão do surdo ter que necessariamente ser oralizado. No entanto, a Comunicação Total não valorizou de forma suficiente a Língua de Sinais e nem a cultura surda possibilitando que surgissem, dessa forma, códigos diferentes daqueles utilizados na Língua de Sinais, códigos esses que não podem ser utilizados em substituição de uma língua, em razão de se assemelharem a gestos isolados e não seguirem a estrutura dos sinais.

Para Goldfeld (1997), a noção de contexto comunicativo é primordial para a compreensão o desenvolvimento infantil. Em sendo assim, a linguagem só pode ser transmitida dentro de um contexto comunicativo, com diálogos contextualizados e espontâneos. Quando um adulto dialoga com uma criança, chama sua atenção para fatos e objetos que são significativos naquele momento. É por meio da fala de uma pessoa adulta que a criança aprende a se comportar de acordo com a necessidade da situação, além de focar sua atenção para fatos significativos. É importante para a criança estar envolvida em um contexto comunicativo, essa vivência interacional é diferente da aprendizagem formal de uma língua.

À vista das considerações de Goldfeld (1997), a interação e a comunicação propostas pela Comunicação Total não pressupõem a utilização de uma língua em comum entre os interlocutores, trata-se de uma comunicação utilizando recursos facilitadores para a compreensão, o que não parece ser a melhor opção para contribuir com o desenvolvimento da criança surda.

3.2.3 Bilinguismo

A partir da década de 1980, mais precisamente na década de 1990, surge uma nova

visão em relação à comunicação do surdo: o Bilinguismo que se apoia em uma metodologia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos pela possibilidade de acesso a duas línguas dentro de um mesmo contexto: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (GOLDFELD, 1997).

A proposta do Bilinguismo é a de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como primeira língua a Língua de Sinais, pois é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país.

Um forte conceito que essa proposta traz é o de que os surdos formam uma comunidade surda, com a cultura e a língua própria deles. As crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais, desde que participem das interações cotidianas da comunidade surda como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. O termo “natural” não se refere a uma espontaneidade biológica e língua natural, nesse contexto, deve ser entendida como uma língua que foi criada e utilizada por uma comunidade específica de usuários, que será transmitida de geração para geração e transformada estruturalmente com o passar do tempo (SKILIAR, 2103).

No entanto, ter como objetivo impor a aprendizagem da modalidade oral da língua oficial do seu país não é o objetivo do Bilinguismo que, tampouco, visa desvalorizar a surdez ou repudiar o uso da modalidade oral. “Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez” (GOLDFELD, 1997, p.39).

Há duas formas distintas de definir a filosofia bilíngue. A primeira defende que a criança surda deve adquirir a Língua de Sinais e a modalidade oral de seu país e ser alfabetizada na língua oficial do seu país e a outra acredita ser necessário para o surdo aprender a Língua de Sinais e apenas a modalidade escrita da língua oficial do seu país. (GOLDFELD, 1997).

Vale destacar que a proposta do Bilinguismo diz que a criança surda deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais e considera importante que, quanto mais cedo a criança surda estiver inserida em uma comunidade surda, melhor será o desenvolvimento com relação à aquisição da Língua de Sinais.

Nesse sentido, Lacerda (1998, p.73) endossa que os surdos devem interagir com interlocutores usuários da Língua de Sinais “o mais precocemente possível identificadas como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagens”, mas ressalta que a língua da comunidade ouvinte, na qual o surdo está

inserido, seja ela oral ou escrita deve ser ensinada tendo como referência os conhecimentos adquiridos por meio da LIBRAS.

A utilização da Língua de Sinais, como primeira língua do surdo, é a garantia do respeito à sua língua. Quando falamos em língua, não podemos esquecer que a língua não é apenas um conjunto de regras, pois a língua carrega em si a cultura das pessoas que a usam. O surdo, ao entrar em contato com a comunidade surda e passar a interagir de forma socioafetiva com seus pares por meio da Língua de Sinais, poderá perceber o mundo de forma mais autônoma. Não basta apenas colocar o surdo em contato com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa, seja na modalidade escrita ou oral, para que o bilinguismo ocorra. É preciso que as relações sociais aconteçam por meio dessas línguas para dar voz e autonomia ao surdo.

3.2.3.1 Abordagem crítica ao Bilinguismo

O Bilinguismo tem como ponto positivo a divulgação e o estímulo ao uso da Língua de Sinais, pois essa língua pode ser adquirida espontaneamente por sujeitos surdos e aprendida por ouvintes. No entanto, não se pode minimizar a Língua de Sinais, pois traz consigo a cultura da comunidade de surdos e facilita o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda. É importante ressaltar que a Língua de Sinais é a única língua que pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda em suas relações sociais, dialogando com seus pares, uma vez que o aprendizado da língua materna oral requer técnicas específicas (GOLDFELD, 1997).

Paiva (2000) entende que a criança surda pode ter a capacidade intelectual semelhante à das crianças ouvintes, desde que adquira e internalize uma língua desde pequena. No caso dos surdos, é a Língua de Sinais que promoverá a evolução dos primeiros intercâmbios comunicativos sociais.

A Língua de Sinais pode ser considerada a grande saída para evitar atrasos cognitivos, escolares e na linguagem das crianças surdas. Se a criança estiver participando de uma comunidade e interagindo com seus membros por meio de uma língua, utilizará a língua tanto para comunicação como para seu desenvolvimento cognitivo e passará a compreender o mundo, a perceber os outros e a si mesmo por meio de conceito e valores expressos pela língua (GOLDFELD, 1997).

Embora haja diferenças culturais entre pais ouvintes e filhos surdos, segundo Goldfeld (1997) a solução mais apropriada para a educação de crianças surdas parece ser mesmo o

bilinguismo. No entanto, para assegurar o desenvolvimento linguístico e cognitivo é importante e necessário que convivam com a comunidade surda por meio de diálogo contextualizado pela Língua de Sinais.

3.3 A Língua de Sinais e sua Estrutura

Devido à relevância da Língua de Sinais no contexto desta pesquisa, serão apresentadas neste item algumas de suas bases históricas e conceituais. Sabe-se que a respeito da surdez há muitas discussões, dúvidas e caminhos a serem percorridos, no entanto, certamente, a legitimidade da Língua de Sinais confere ao surdo uma certa libertação de modelos patológicos e da busca incansável da cura da surdez, sendo essa, muitas vezes, relacionada à fala.

Segundo Gesser (2007), na década de 1960, foi conferido à Língua de Sinais o status linguístico, e, ainda hoje, mais de quarenta anos passados, continuamos a afirmar e reafirmar essa legitimidade.

A Língua de Sinais é considerada uma língua natural e não artificial, “pois evolui como parte de um grupo cultural do povo surdo” (GESSER, 2007, p.12). Esse tema, sobre a Língua de Sinais ser considerada natural ou não, ainda causa divergências no campo acadêmico. Quadros e Karnopp (2004) definem que os seres humanos utilizam uma língua levando em consideração a modalidade de percepção e produção dessa língua: há a modalidade oral-auditiva que envolve, por exemplo, a língua portuguesa, a língua espanhola, a língua italiana entre outras ou a modalidade viso-espacial como a Língua de Sinais Brasileira, a Língua de Sinais Americana entre outras, por exemplo. As autoras citam que, para alguns linguistas, o estudo de língua natural restringe-se à língua falada. Quadros e Karnopp (2004) citam que Whitney (1916) considerava a língua como uma instituição social da mesma espécie e que, por razões de comodidade, utilizamos o aparelho vocal como instrumento da língua, sendo que os seres humanos poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas.

Sabe-se que todos os seres vivos podem ter um sistema de comunicação. As pesquisas mostram a forma como as abelhas se comunicam, o sofisticado sistema de comunicação dos golfinhos e de tantos outros mamíferos; contudo, só os homens possuem língua (Akmajian et alii, 1995). Essa é, sem dúvida, uma das características que nos distinguem das outras espécies. Então, a resposta para a pergunta dos filósofos turva o olhar, pois o foco para a resposta está voltado para a definição que se tinha de língua na época, isto é, se a língua de sinais não é língua, então os surdos não falam, logo, não são humanos [...]. (GESSER, 2007, p.27)

A Língua de Sinais não pode ser confundida com mímica, pois essa é uma visão distorcida e baseada na anormalidade. De acordo com essa visão, o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável, praticamente um código secreto, somente compreensível entre os surdos. Na verdade, trata-se de um sinal convencional para representar objetos, ações e conceitos e não de um sinal que representa diretamente o objeto (GESSER, 2007).

“As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual, ou, espaço visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.47). As Línguas de Sinais possuem um léxico, um conjunto de símbolos convencionais, uma gramática, e um sistema de regras que regem o uso desses símbolos.

3.3.1 Parâmetros Linguísticos da Língua de Sinais

O primeiro pesquisador a abordar as Línguas de Sinais foi Stroke em 1960 (QUADROS; KARNOPP, 2004) que, por meio de estudos com a Língua Americana de Sinais- ASL definiu um esquema linguístico estrutural para analisar a formação dos sinais e propôs a decomposição dos sinais em três parâmetros. No entanto, esses parâmetros não carregam o significado do sinal isoladamente, pois é necessária a junção concomitante dos três parâmetros para que o sinal aconteça. Esses três parâmetros foram assim denominados: Configuração de mão (CM), Locação da mão (L) ou Ponto de articulação (PA), Movimento da mão (M).

A ideia de que CM, L, M são unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas línguas de sinais, de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais, começou a prevalecer. Entretanto, a principal diferença estabelecida entre língua de sinais e línguas orais foi a presença de ordem linear entre os fonemas das línguas orais e a ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.49)

Os articuladores primários das Línguas de Sinais são as mãos que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais utilizando determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado utilizando uma ou as duas mãos, a mão direita ou a mão esquerda, sendo que essa mudança não é determinante para a construção do significado do sinal. Tipicamente quem é destro utiliza a mão direita e quem é canhoto, a mão esquerda.

Movimento (M)

Para que haja movimento, é preciso que haja objeto e espaço. Segundo explicações de Quadros e Karnopp (2004), nas Línguas de Sinais, as mãos do enunciador representam o objeto, enquanto o espaço em que o movimento se realiza é a área em torno do corpo do enunciador. Os movimentos podem estar nas mãos, pulsos e antebraços, podem ser direcionais, unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais. A frequência refere-se ao número de repetições do movimento.

Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA)

Na Língua Brasileira de Sinais, assim como em outras línguas, o espaço de enunciação deve ser uma área que contenha todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são realizados. Algumas locações são realizadas no espaço e outras em locais mais específicos como a ponta do nariz ou o tórax, por exemplo (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Orientação da mão (Or)

Orientação da mão é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Foram enumerados seis tipos de orientações da palma da mão: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda.

Expressões não-manuais (ENM)

De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 60), as expressões não-manuais são movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco e prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: são marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não-manuais, que têm função sintática, marcam as sentenças interrogativas sim ou não e as que são componentes lexicais abrangem pronomes, advérbios entre outros. Deve-se ressaltar que podem ocorrer duas expressões não-manuais simultaneamente como a interrogação e a negação, por exemplo.

Exemplos de comunicação por Língua de Sinais:

Nas figuras a seguir estão exemplificados os parâmetros fonológicos da LIBRAS para as palavras velho, aprender e sábado.

Palavra: Velho (pessoa idosa)

Configuração de mão (C.M): mão em S horizontal

Locação (L) ou Ponto de articulação (PA): abaixo do queixo

Movimento (M): tocar a mão sob o queixo duas vezes.

A configuração de mão, a locação e o movimento possuem um caráter distintivo na construção e na significação do sinal porque há pares de sinais que se contrastam minimamente. Isso pode ser visualizado na locação ou no ponto de articulação como determinante para a distinção dos sinais das palavras sábado e aprender.

Palavra: Aprender



Figura 2: Execução do sinal da palavra velho (idoso) em Língua Brasileira de Sinais.

Configuração de mão (CM): em S vertical

Locação (L) ou ponto de articulação (PA) : na testa

Movimento (M): abrir e fechar

Palavra: Sábado

Configuração de mão (CM): em S vertical

Locação (L) ou ponto de articulação (PA) : diante da boca

Movimento (M): abrir e fechar

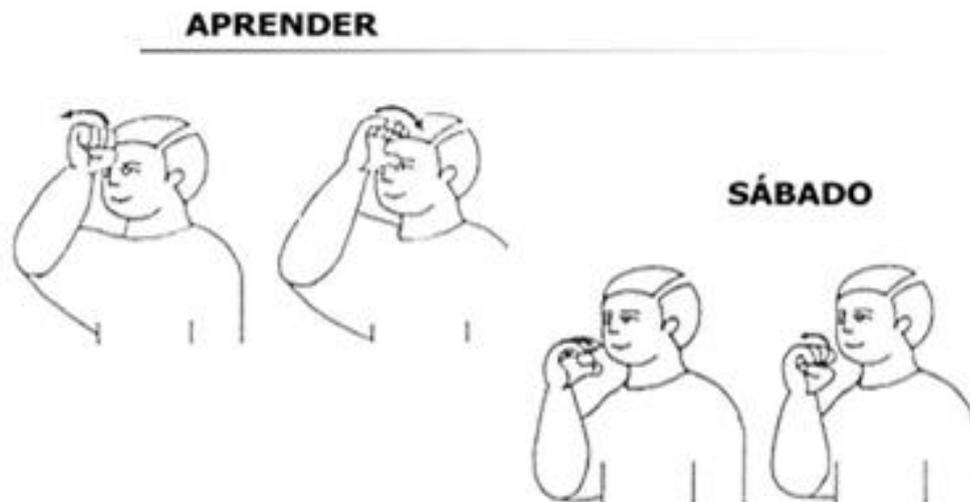


Figura 3: Realização dos Sinais das palavras - Aprender e Sábado em Língua brasileira de sinais

3.4 Alfabeto Manual

Na Língua de Sinais, encontramos o alfabeto manual que muitas vezes é confundido com a configuração de mãos (CM) da própria Língua de Sinais. No entanto, o alfabeto manual é apenas um recurso utilizado pelos falantes da Língua de Sinais, não sendo considerado uma língua e sim um código. É importante que se diga que o alfabeto manual tem uma função na interação entre os usuários da Língua de Sinais. “Lança-se mão desse recurso para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e algum vocábulo não existente na língua de sinais que ainda não tenha sinal” (GESSER, 2007, p.29)

No Brasil, o alfabeto manual é composto de 27 formatos, contando o grafema “ç”. Cada formato da mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro:

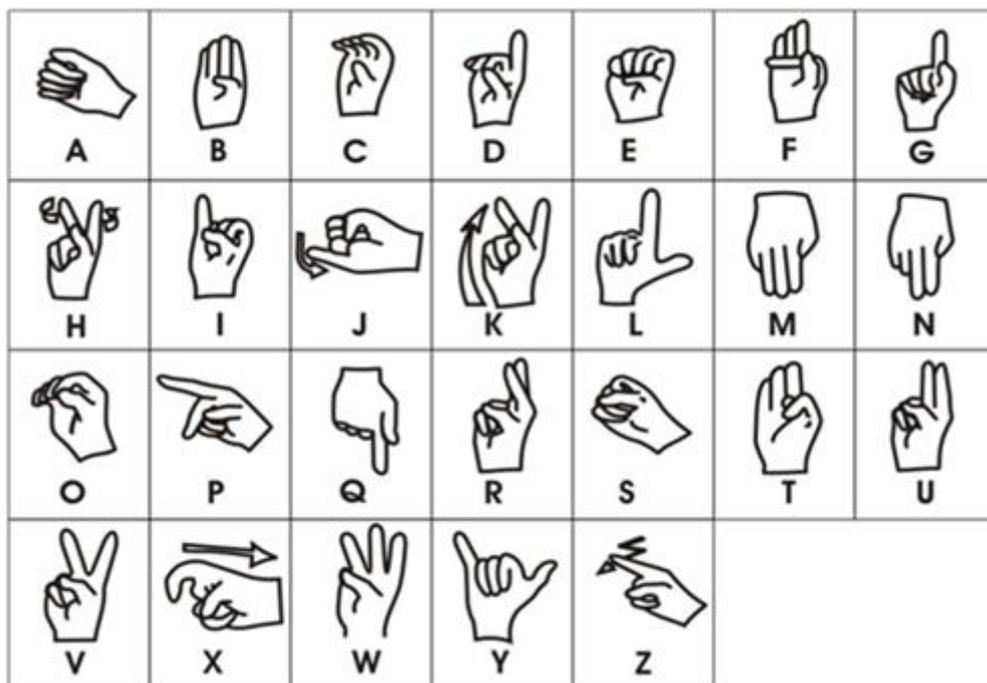


Figura 4: Alfabeto manual da língua brasileira de sinais

Em resumo, o percurso histórico do surdo ainda traz reflexos negativos diante da visão do ouvinte. A questão patológica ainda é forte e a crença de que a fala é a cura da surdez se faz presente. No entanto, a discussão sobre o funcionamento cognitivo na surdez não pode referir-se apenas aos aspectos biológicos. A organização cognitiva particular está também relacionada à percepção do mundo e a construção da significação, ou seja, deve-se olhar o surdo além da sua incapacidade de ouvir.

A Língua de Sinais, como vimos, deve ser considerada uma língua, por atender a todos os critérios linguísticos de uma língua, pois contém estrutura gramatical própria e, por meio dela, é possível que haja um diálogo sobre qualquer assunto ocorrendo, dessa forma, há intercâmbio social. No entanto, os usuários dessa língua, ainda são a minoria linguística, dificultando, assim, a interação por meio dela, ou seja, a linguagem oral é predominante na sociedade nesse aspecto. Há um longo caminho a percorrer, pois o reconhecimento da Língua de Sinais não foi suficiente para sanar os inúmeros percalços que indivíduos surdos enfrentam em seu dia a dia. Ainda assim, é importante que mães e professoras não construam uma imagem negativa de seus filhos ou alunos surdos por falta de esclarecimentos sobre o tema.

Há necessidade que à sociedade desmistifique todo e qualquer rótulo acerca da surdez e da Língua de Sinais. Cabe ao surdo e à sua família procurar meios e filosofias que atendam à perspectiva da educação que se almeja, visto que, a surdez não limita o ser humano, só o faz diferente.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

O tema desta pesquisa abrange a comunicação dos alunos surdos com suas professoras ouvintes durante os processos de escolarização, portanto esta seção traz dados básicos para a compreensão sobre políticas públicas vigentes abordando os processos de inclusão escolar, ressaltando os documentos legais que abrangem a surdez, uma vez que conhecer a legislação é ponto básico para a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

4.1 O Direito de Todos à Educação

Historicamente, vários marcos voltados para a educação que abrangesse a todos foram traçando os caminhos para as orientações educacionais e para a implantação dos processos de inclusão escolar.

A Constituição Brasileira de 1988(Brasil, 1988) no Art.º 205 define educação como um dever do estado e prevê o pleno desenvolvimento das pessoas para que participem da sociedade e sejam qualificadas para exercer uma profissão.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O atendimento especializado à pessoa com deficiência encontra-se inserido no marco legal na Constituição Federal de 1988(Brasil, 1988) Art.º 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No entanto, nessa época as políticas educacionais ainda não consideravam inúmeros fatores que permaneciam mantendo muitos excluídos do processo educacional formalizado no Brasil.

Em 1990, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos da qual participaram educadores de vários países que elaboraram e aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Buscava-se, com esse documento, atender às necessidades educacionais de inúmeros alunos privados de acesso e permanência na educação básica (Mendes, 2006).

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade que foi promovida pelo governo da Espanha e a pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com a presença de representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. O evento ocorreu entre 7 e 10 de junho de 1994 e culminou com a Declaração de Salamanca que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Essa declaração influenciou a elaboração de um documento pela UNESCO tido como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia inclusiva, pois demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional (Mendes, 2006).

Art 2º. Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implantados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Seguindo as orientações da UNESCO, é instituída no Brasil a Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo especificações sobre a educação especial.

Artigo 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
Art.º58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (LDB, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases (1996), no capítulo V, dispõe sobre a educação especial. Entre os diversos pontos contemplados merecem destaque aqueles que abordam o atendimento à criança a ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, se não for possível a integração do aluno nas classes comuns do ensino regular e a definição de que são as professoras com especialização adequada e capacitadas para a integração desses educandos nas classes comuns que devem atuar nessa modalidade de ensino.

A inclusão escolar traz como essência favorecer o desenvolvimento de alunos com deficiência de forma que frequentem a rede regular de ensino buscando meios para que suas potencialidades sejam evidenciadas. Incluir, no decorrer do tempo, não se limita mais a

frequentar o mesmo espaço escolar dos demais alunos, mas buscar o desenvolvimento de pessoas com deficiência por meio do ensino e da escola.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem a proposição de conduzir os avanços da aprendizagem e das causas sociais, visando edificar políticas públicas fomentadoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. No início do documento, evidencia-se que o movimento pela inclusão é uma ação social, política, cultural e pedagógica, partindo da promoção à igualdade, o direito de todos estarem juntos, sem nenhum tipo de discriminação, além da ideia de equivalência ao descrever o contexto e as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. No item que aborda os marcos históricos e normativos encontra-se retratada...

[...] a democratização da educação que deixou evidente o paradoxo inclusão exclusão quando os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuaram excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. A partir da abordagem sobre a visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças houve uma regulação nos processos de desigualdades. A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Foram determinadas formas de atendimento clínico terapêutico definidas por meio de diagnóstico as práticas escolares desses alunos (BRASIL, 2008, p. 04).

Esse mesmo documento retrata o Diagnóstico da Educação Especial por meio de indicadores do Censo Escolar coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira órgão vinculado ao Ministério da Educação que é realizado anualmente em todas as escolas de educação básica do Brasil. Os indicadores são: oferta de atendimento, acessibilidade, recursos e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Desde 2004, os indicadores desse censo passaram a ser coletados sobre a série ou ciclo escolar, garantindo, assim, registrar a progressão escolar e traçar novos e mais abrangentes indicadores acerca da qualidade da educação.

A criação da Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008) iniciou mais um degrau nas discussões acerca da inclusão nas escolas públicas brasileiras, considerando que, no Brasil, ainda há problemas com a universalização efetiva de sua educação. É preciso, segundo Neves (2016), pensar esse processo como um campo de lutas de classes em favor do rompimento de barreiras de preconceito, é preciso incluir de forma efetiva.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (BRASIL, 2008, p. 8)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como

[...] objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 06).

Há evidências de que as políticas educacionais no Brasil se delinearão sob interesses de elites que ditam a normatização de formas de pensar e fazer que se distanciam das dos desprovidos de plenas capacidades intelectuais e sociais. Conseqüentemente, a inserção de alunos deficientes em unidades escolares não acontece de maneira pacífica, há muitas dúvidas, falta de estrutura e a formação de docentes ainda é precária para atender a esses alunos. É preciso que a inclusão aconteça verdadeiramente e não seja uma imposição (NEVES, 2016).

Mendes (2006) ressalta que, no contexto mundial, o princípio da inclusão começa a ser defendido como uma proposta da aplicação prática no campo da educação de um movimento social, denominado Inclusão Social, buscando a equiparação de oportunidades para todos e pensando em uma sociedade democrática.

A inclusão ainda caminha na direção da busca de oportunidades iguais para todos. Pessoas com deficiência ainda se encontram em desvantagens com relação às pessoas reconhecidas como normais. No entanto, o contexto atual da inclusão tem sido fortemente discutido e tem ganhado força no cenário educacional. É importante ressaltar a importância de uma transformação no interior das escolas, para que a inclusão de fato aconteça de forma positiva.

No ano de 2014, foi sancionada a lei n°. 13.005 de 25 de junho (BRASIL, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação, estipulando metas de inclusão a serem atingidas até 2024. Dessa forma, surge um documento que tem dez anos de vigência, sendo composto por vinte e quatro metas e duzentos e cinquenta e quatro estratégias. É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE), não é de responsabilidade apenas da União, estados e municípios terão que elaborar seus planos, contendo suas próprias metas e estratégias.

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais da educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art.7° dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto. (BRASIL, 2014, p.5)

A Educação Especial, na lei n°. 13.005 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) é definida como o tema quatro, contém dezenove estratégias e tem como meta:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.10)

A educação inclusiva passa a fazer parte dos debates sobre a sociedade atual e sobre as funções da escola para superar a lógica da exclusão. Passam a ocorrer discussões para repensar a organização escolar e a existência de classes especiais para estruturar sistemas educacionais inclusivos, o que resulta em mudanças culturais e estruturais da escola com a finalidade de atender peculiaridades dos alunos (BRASIL, 2014).

Compreende-se que é preciso que a inclusão seja pensada como uma forma efetiva de garantir a permanência do aluno público alvo da educação especial no ambiente escolar e não como um mero cumprimento de formalidades, pois mais do que mudanças, seja na estrutura escolar, seja no currículo, é preciso prever a permanência de pessoas com deficiência no ambiente escolar de forma a promover uma educação de qualidade e com equidade para todos.

4.2 Políticas Públicas de Inclusão do Aluno Surdo

Pensar em educação para surdos é respeitar a deficiência sem que esteja rotulada a

incapacidade ou a inferioridade com relação aos ouvintes. As políticas públicas educacionais e em especial as que tratam da surdez priorizam a educação bilíngue, respaldando o direito do aluno surdo à presença de intérprete de Língua de Sinais, além da grande conquista que é o reconhecimento oficial da LIBRAS.

Diante de todo o debate e reflexões sobre o tema surdez e educação previstos na lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL,2002) e no decreto nº 5626 de 2005 (BRASIL,2005), é importante ressaltar os avanços na luta para a inclusão do aluno surdo principalmente no que tange ao reconhecimento de uma língua partilhada pela comunidade surda. Essa lei reconhece, em seu primeiro artigo, como meio legal de comunicação e expressão a LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associada representando uma conquista tanto para a comunidade surda quanto para aqueles que defendem a educação⁴ bilíngue.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.01).

Embora a lei que reconhece a LIBRAS tenha sido sancionada no ano de 2002, as discussões sobre a inclusão da LIBRAS no contexto educacional ganham corpo somente em 2005 com a regulamentação pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

No segundo capítulo do decreto n.º 5.626, há uma preocupação com a inclusão da LIBRAS no curso de formação de professores em todos os níveis da educação brasileira

Art.3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p.1)

Embora tenham se passado mais de dez anos da criação deste Decreto, há ainda muitos entraves, principalmente na inserção da LIBRAS na formação de professores, pois a disciplina de LIBRAS nesses cursos é fragmentada, sem uma continuidade que permita aos profissionais terem o domínio da língua na maioria dos casos (NEVES, 2016).

⁴ O ensino bilíngue tem como eixo de sustentação, a LIBRAS como língua de instrução para o surdo, e a oral oficial do país como segundo idioma (NEVES, 2016, p.76).

Outra preocupação na política pública de inclusão de pessoas com surdez, indicada no decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), é a formação de professores e instrutores de LIBRAS que possibilite uma formação bilíngue.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda Língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino da LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em cursos de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005, p. 02)

Durante muitos anos, as pessoas com surdez eram excluídas da sociedade e muitas vezes até escondidas pela família, consideradas incapazes, não tendo políticas públicas que lhes dessem garantias de seus direitos. Atualmente, é possível ver os avanços com relação à implementação de legislação específica da surdez, no entanto a falta de conhecimento da sociedade com relação à comunicação de pessoas surdas ainda faz com que os surdos sejam excluídos.

O estabelecido no IV capítulo do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) é uma conquista de acesso do surdo.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, p.03).

No quinto capítulo do decreto n.º 5626 (BRASIL, 2005) há indicativos norteadores da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa: “Art. 17 A formação do tradutor intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS – Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2005, p.05)

No entanto, devido à falta de profissionais com formação específica em LIBRAS, para atender esses alunos surdos matriculados legalmente nas escolas regulares, muitos passam quase o ano letivo inteiro sem um intérprete para fazer a tradução entre surdos e ouvintes no ambiente escolar, o que causa prejuízos no processo de aprendizagem (NEVES, 2016)

No sexto capítulo do decreto 5626 (BRASIL, 2005) é abordada a garantia do direito à educação do surdo.

Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio de organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.06).

Segundo Neves (2016), é importante ressaltar que a escola bilíngue é defendida por uma parcela da comunidade surda, não sendo unanimidade no país. Dessa forma, muitos municípios e estados optam por matricular alunos surdos em escolas regulares e oferecem o profissional intérprete para auxiliá-lo na comunicação com os ouvintes.

O oitavo capítulo do decreto 5626 (BRASIL, 2005) dispõe sobre o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indiretamente devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de LIBRAS e da tradução e interpretação de LIBRAS- Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de Informação. (BRASIL, 2005, p.07)

Ao analisar o decreto 5626 (BRASIL,2005) nota-se que pouco do que é previsto foi de fato concretizado. Não podemos deixar de citar, porém, as conquistas que a comunidade surda obteve principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da Língua de Sinais. No entanto a falta de profissionais para atuarem como intérpretes da LIBRAS ainda é um entrave na educação de alunos surdos, porque a inclusão não consiste apenas em matricular esses alunos em escolas regulares, mas é preciso garantir os direitos previstos pelas políticas públicas.

Diante da temática exposta sobre as políticas públicas educacionais, vimos que a inclusão nasceu da necessidade de garantir equidade a todos, por meio da filosofia de que todos somos iguais e vivemos em uma sociedade democrática. As políticas existem e fornecem subsídios para que a equidade ocorra, no entanto é preciso garantir, além da

matrícula de pessoas com deficiência, a permanência dessas pessoas no ambiente escolar garantindo a elas uma educação de qualidade que respeite as diferenças e corrobore para o desenvolvimento pleno de alunos com deficiência. O objetivo desta pesquisa é compreender de que forma ocorrem os processos comunicativos entre as mães ouvintes e os filhos surdos e as professoras ouvintes e o aluno surdo. Para atingir tais objetivos se faz necessário que os componentes dessa tríade tenham conhecimento das políticas públicas escolares vigentes, afim de defender o direito de equidade e qualidade de ensino.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção será exposta a Metodologia utilizada nesta pesquisa desde a apresentação do tipo de pesquisa, passando a escolha do local, os critérios de inclusão dos sujeitos, a elaboração do roteiro das entrevistas e indicações dos critérios de análises dos dados.

5.1 Natureza da Pesquisa e Aspectos Éticos

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter investigativo. Compreende-se como pesquisa qualitativa aquela que atende a questionamentos específicos e bem particulares, sem recomendação de não ser quantificada pelo seu nível de realidade. Nela são trabalhados principalmente os significados que se destacam no contexto e nos dados obtidos com seres humanos envolvendo motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, GOMES, 2013).

Em se tratando de uma pesquisa envolvendo seres humanos, todas normas do Conselho Nacional de Pesquisas com Seres Humanos (CONSEP) foram seguidas. O projeto foi enviado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, protocolado na Plataforma Brasil - CAAE sob nº 61307516.7.0000.5383, e aprovado em novembro de 2016, antes da coleta dos dados.

5.2 Locais da Coleta de Dados

Com o objetivo de caracterizar os processos de comunicação entre mãe ouvinte com filho surdo no lar, professora ouvinte com aluno surdo no ambiente escolar e identificar, sob a ótica de jovens surdos, como vivenciaram esses processos no lar e na escola, inicialmente foi feito o contato com pessoas de fácil acesso da pesquisadora nas escolas e na comunidade de surdos em uma cidade próxima à sua residência.

O contato com as professoras da pesquisa ocorreu em Catanduva, cidade do interior do estado de São Paulo, com autorização da Secretária de Educação do Município, com a realização de um levantamento de surdos matriculados na rede municipal de ensino, constatou-se que haviam quatro alunos surdos, em escolas diferentes.

Nos primeiros contatos com as escolas, foi possível identificar em uma delas que o aluno surdo que a frequentava era filho de mãe surda, tendo sido assim excluída por não atender ao objetivo da pesquisa de incluir mães ouvintes com filhos surdos. Permanecendo assim a possibilidade de entrevistar três professoras e três mães.

As entrevistas com as professoras ocorreram na própria escola em horário livre das docentes, em local privado, individualmente, após terem aceitado formalmente participar desta pesquisa.

O acesso às mães dos alunos surdos foi viabilizado pela Secretaria de Educação do Município e os primeiros contatos foram por telefone. Após a aceitação inicial das mães, foi possível agendar datas e horários para que a pesquisadora fosse até a residência de cada uma delas, quando foram explicados os objetivos da pesquisa e solicitada autorização formal para a realização da entrevista, que se consolidou em seguida na própria residência, em local privado e individualmente.

Os jovens surdos foram contatados em comunidades surdas na cidade de Catanduva levando em consideração como critérios: o jovem deveria ter concluído o ensino médio em escola pública estadual, ser fluente em Língua de Sinais, fazer parte de famílias ouvintes e que só tivessem tido contato escolar com professores ouvintes. Cerca de sete surdos foram contatados, porém, somente três jovens atenderam todos esses critérios. A entrevista com cada um deles ocorreu na residência da pesquisadora, de forma individual, local preparado para reprodução de vídeo com o termo de consentimento em LIBRAS e filmagem da entrevista.

5.3 Participantes da Pesquisa

Considerando que os critérios iniciais para o convite de participação dos voluntários foram: professores ou professoras ouvintes que atuassem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e que tivessem, no ano de 2016, pelo menos um aluno surdo matriculado em sua sala de aula, mães ouvintes de filhos surdos e jovens surdos que já tivessem concluído o ensino médio, participaram desta pesquisa três professoras ouvintes com alunos surdos, as três mães ouvintes desses alunos surdos e três jovens contatados em uma comunidade de surdos.

Para garantir o sigilo dos participantes as mães foram denominadas, neste estudo, pela letra M (1, 2 e 3) as professoras por P (1, 2 e 3) e os jovens surdos por S (1, 2 e 3). Observar que há correspondência entre as mães e as professoras, por exemplo, M1 e P1 correspondem a mãe e a professora de uma mesma criança surda. Essas três crianças surdas não participaram da pesquisa por não serem ainda fluentes em libras e não terem efetivamente outros processos de comunicação consolidados. Os jovens surdos não têm ligações com as professoras ou com as mães participantes, pois para atender aos critérios de inclusão na pesquisa já deveriam ter concluído por todas as etapas do Ensino Médio.

Os Quadros 1, 2 e 3 trazem a caracterização dos participantes, professoras, mães e jovens surdos, incluindo os dados das crianças surdas matriculadas nas classes das professoras, respectivamente filhos (as) das mães entrevistadas.

Quadro 1: Caracterização das professoras

	Tempo Magistério	Formação Acadêmica	Fluente em LIBRAS
P1	03 anos	Pedagogia	não
P2	19 anos	Pedagogia/ Educ. Especial	não
P3	25 anos	Pedagogia/ Gestão Escolar	não

Quadro 2: Caracterização das mães ouvintes e seus filhos surdos

MÃES OUVINTES		FILHOS(AS) SURDOS(AS)					
	Fluente/ LIBRAS	Idade	Sexo	Ano escolar	Fluente/ LIBRAS	Ampl. Sonora Individ.	Oralizados
M1	não	5 anos	Masc.	pré II	não	sim	não
M2	não	11 anos	Fem.	5° ano	não	sim	parcial
M3	não	11 anos	Fem.	5° ano	não	sim	sim

Quadro 3: Caracterização dos jovens surdos

	Idade	Formação Acadêmica	Fluente/ LIBRAS	Profissão atual	Ensino Médio Completo	Ampl. Sonora Individ.	Oralizados
S1	28 anos	Ensino médio	Sim	Garçom	sim	Não	parcialmente
S2	23 anos	Ensino médio	Sim	Desempregado	sim	Não	não
S3	30 anos	Ensino Médio e Cursando técnico-informática	Sim	Estudante	sim	Sim	sim

5.4 Roteiro da Entrevista

A pesquisa foi realizada com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com cada participante para caracterizar os processos de comunicação entre mãe ouvinte com filho surdo no lar, professora ouvinte com aluno surdo no ambiente escolar e identificar, sob a ótica de jovens surdos, como vivenciaram esses processos no lar e na escola.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986. p. 35)

Segundo Ludke e André (1986. p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Para tanto optou-se por registrar o áudio das entrevistas com as mães e as

professoras e registrar o vídeo da entrevista com os jovens surdos, pois ocorreu em Língua de Sinais, para que as respostas dos participantes fossem mais espontâneas.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados pela pesquisadora, procurando criar condições para responder aos objetivos específicos deste estudo. Dessa forma, o roteiro elaborado para as mães e professoras (Apêndice 01) buscou identificar como mães ouvintes descrevem as formas de comunicação estabelecidas com seus filhos surdos na infância e suas expectativas sobre o desenvolvimento dessas crianças e, com as professoras ouvintes, compreender como eles se comunicam com seus alunos surdos no contexto escolar nas séries iniciais do ensino fundamental e suas expectativas quanto ao desempenho desses alunos. Já o roteiro de entrevistas realizadas com os jovens surdos visava identificar como aconteceu a comunicação no lar com a mãe ouvinte e, no ambiente, escolar com professoras ouvintes e quais são os reflexos desses processos de comunicação na vida atual relatados por esses jovens.

A base conceitual para a elaboração dos roteiros incluiu conceitos sobre os processos de comunicação e de compreensão da surdez fundamentais para o desenvolvimento psicossocial da criança surda. Levou-se em conta a relevância do papel das mães e professoras no desenvolvimento da linguagem das crianças surdas (LIEBER, 2015), principalmente no que diz respeito à comunicação para favorecer processos de interação. Os processos de comunicação podem ser afetados pela dificuldade das mães frente à descoberta de Língua de Sinais, uma outra língua diferente da sua, deixando a sensação de ser imigrante no seu próprio lar (FORMIGONI, 2004), fato que se reproduz e merece ser melhor compreendido no ambiente escolar: duas línguas e duas culturas distintas entre membros tão próximos como mãe e filho e professora e aluno. Dessa forma, a comunicação pode não acontecer de forma compreensível.

Outra questão relevante encontra-se na relação importante entre a concepção de surdez que os adultos detêm e o desenvolvimento psicossocial da criança surda (PAIVA; CUNHA; ZANOLLI, 2007) para o qual a aceitação da surdez é fundamental. Tal conceito requer ser investigado para entender se nas expectativas da mãe ouvinte e da professora ouvinte é considerada a condição da surdez da criança ou se há expectativas inalcançáveis de cura e de desenvolvimento de linguagem oral como nas crianças ouvintes prejudicando os processos de interação.

Ainda foi considerando que a família e a escola representam dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas (SCHEMBERG; GICARINELLO; MASSI, 2012). Em vista disso, é fundamental que sejam implementadas

políticas que possibilitem a aproximação desses dois contextos, sobretudo no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Esses fatores nortearam as últimas perguntas para compreender se as mães e as professoras têm conhecimento da legislação vigente sobre a inclusão de alunos surdos no contexto escolar.

Para a estruturação do roteiro de entrevista com os jovens surdos (APÊNDICE 02), os mesmos dados da literatura acima expostos foram considerados, mas as questões foram redigidas buscando disparar respostas que trouxessem a compreensão sob a ótica deles de quais foram as formas de comunicação com mãe ou professora ouvinte e se houve qualidade e compreensão por parte deles nesse processo e quais as relações disso com as experiências vividas no contexto escolar e no aprendizado formal.

Segundo Lieber (2015), mães ouvintes ocupam o lugar de funcionamento da linguagem com seus filhos surdos, o que fundamenta compreender se o jovem surdo após ter vivenciado esse processo, narra se houve uma comunicação interativa ou algum outro detentor desse processo com sua mãe na infância. Em sendo a Língua de Sinais outra língua não natural para mães e professores (FORMIGONI, 2004), buscou-se compreender como o jovem surdo analisa o posicionamento da mãe e das professoras no processo comunicativo frequentemente realizado sem a utilização dessa língua. E por fim, compreendendo que Schemberg, Gicarinello e Massi (2012) apontam que a família e a escola representam os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas, as últimas questões do roteiro de entrevista para os jovens surdos buscam compreender as formas de comunicação utilizadas na escola e como a qualidade desta comunicação impactou em seus processos de aprendizagem.

5.5 Procedimento de Coleta de Dados

As entrevistas foram realizadas em local reservado e individualmente, com duração de aproximadamente 45 minutos e todas foram previamente agendadas com as participantes. As mães foram entrevistadas em suas residências e as professoras no ambiente do trabalho em horários livres das docentes. Em todos esses ambientes não ocorreram interferências que atrapalhassem a condução da entrevista. A entrevistadora manteve-se atenta em aprofundar os questionamentos propostos nos roteiros de entrevista caso as mães e professoras não tivessem se expressado com clareza na resposta.

As entrevistas com os jovens surdos foram realizadas na residência da pesquisadora, em ambiente reservado e preparado para gravação em vídeo. Participaram da entrevista, além

do jovem surdo, a pesquisadora e um profissional intérprete da LIBRAS que intermediou a entrevista. As questões, no entanto, foram devidamente ampliadas quando a pesquisadora entendeu ser necessário aprofundar o assunto. Não ocorreram interferências que atrapalhassem a condução das entrevistas que duraram aproximadamente 50 minutos.

5.6 Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas e, a partir da leitura do material, procurou-se, tomando por base conceitos de Bardin (1997), estabelecer categorias que fossem relevantes para, independente da frequência nas respostas dos participantes, caracterizar os processos de comunicação entre mãe-ouvinte com o filho surdo no lar, professora ouvinte com aluno surdo no ambiente escolar e identificar com os jovens surdos como vivenciaram esses processos no lar e na escola.

O Quadro 4 apresenta as categorias que despontaram nas respostas dos participantes e que nortearam a análise dos dados: a) Processos de Comunicação com surdos envolvendo formas de comunicação preferencial (linguagem oral, língua de sinais, gestos, e linguagem escrita) e eficácia do processo comunicativo segundo mães, professoras e surdos revelando a percepção de comunicação satisfatória ou insatisfatória; além de aspectos subliminares revelando aceitação da condição de surdez segundo as expectativas de mães e professoras, três possibilidades: não aceitação, aceitação parcial e aceitação. b) Expectativas de aprendizagem segundo mães e professoras, nas quais se destacaram: desenvolvimento da linguagem oral, desenvolvimento da audição, desenvolvimento na aprendizagem escolar. c) Interferência dos processos de comunicação na aprendizagem na percepção dos surdos, caracterizados como aprendizagem satisfatória e aprendizagem insatisfatória.

Quadro 4: Temas Recorrentes Para Análise Dos Dados

PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO COM SURDOS	
<i>Linguagem Oral</i>	Uso exclusivo de linguagem oral para se comunicar com o surdo.
Língua de Sinais	Uso de LIBRAS
<i>Gestos</i>	Uso de gestos habituais, mímica e apontar.
<i>Linguagem escrita</i>	Uso de apoio ou mensagens escritas.
Eficácia do processo comunicativo segundo mães, professoras e surdos	
<i>Satisfatório</i>	Entendimento de que a comunicação ocorre de forma normal
<i>Insatisfatório</i>	Entendimento de que há dificuldade na comunicação
Aceitação da Condição de Surdez segundo expectativas de mães e professoras	
<i>Não aceitação</i>	Caracterizada por expectativas e atitudes oralistas, expectativas com relação à fala.
<i>Aceitação parcial</i>	Reconhecimento da condição da surdez, utilização de gestos, porém prevalece a linguagem oral e a expectativa com relação à fala.
<i>Aceitação</i>	Busca formas alternativas de comunicação – entre elas a utilização da língua de sinais.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM SEGUNDO MÃES E PROFESSORAS	
<i>Desenvolvimento da linguagem oral</i>	Expectativa de que o surdo aprenda a falar e que utilize essa comunicação.
<i>Desenvolvimento da audição</i>	Expectativa de que o surdo ouça
<i>Desenvolvimento na aprendizagem escolar</i>	Expectativa de que o surdo avance nos níveis escolares.
INTERFERÊNCIAS DOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS SURDOS	
<i>Aprendizagem satisfatória</i>	Houve compreensão plena dos conteúdos escolares.
<i>Aprendizagem insatisfatória</i>	Os objetivos não foram alcançados.

Dados organizados pela autora (2017)

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão expostas inicialmente algumas observações da pesquisadora no contato com os participantes e em seguida os resultados deste estudo sobre os processos de comunicação entre mães, professoras e jovens surdos serão norteados pelas categorias que despontaram nos depoimentos dos participantes. Categorias perceptíveis no contexto das respostas e, dessa forma, discutidas considerando os conceitos expostos pela literatura. Pretende-se, dessa maneira, ao final, caracterizar os processos de comunicação entre a mãe ouvinte com o filho surdo no lar, a professora ouvinte com o aluno surdo no ambiente escolar e identificar, com os jovens surdos, como vivenciaram esses processos no lar e na escola.

6.1 Observações da Pesquisadora Durante as Entrevistas

O contato com as mães durante a entrevista permitiu que a pesquisadora observasse algumas características particulares não evidenciadas nas respostas: - M1 atendeu prontamente o convite após saber que se tratava de uma pesquisa sobre seu filho. Durante a entrevista, foi possível notar suas constantes observações a respeito do progresso do filho na escola, pois já não usava mais fraldas, direcionando o foco de sua resposta para o desenvolvimento do sistema neuromotor e não da linguagem que era o tema de entrevista. Seu filho permaneceu no ambiente enquanto a entrevista era realizada, assim, foi possível notar que quando a mãe queria a atenção do filho não falava ou o chamava e sim fazia gestos caseiros ou desligava a televisão que estava em volume alto. Aparentemente, o processo de comunicação entre mãe e filho era deficitário. - M2 também aceitou prontamente o convite para participar da pesquisa e recebeu a pesquisadora muito bem, mas sua filha surda não estava presente durante a entrevista e não foi possível observar seu comportamento com a filha. Relatou perceber a surdez da filha somente por volta dos 7 anos de idade, quando deu o telefone para falar com o avô e a filha disse: *não mamãe, com esse ouvido eu não escuto, só com o outro*. Então, somente depois disso procurou o médico e foi diagnosticada perda severa da audição. Segundo a mãe, a filha tem perda severa em apenas um ouvido, o direito. Em suas respostas, M2 deixou aparente que sentia estar tudo muito bem com a filha, satisfeita com o desenvolvimento dela e que estava tudo normal no processo comunicativo, refletindo dificuldades na aceitação da surdez da filha. - M3 resistiu um pouco em participar da entrevista, pois não retornava aos insistentes contatos da pesquisadora, até que um dia, a pesquisadora conseguiu contato e explicou novamente do que se tratava e a entrevista foi

agendada. No dia agendado para a entrevista, recebeu muito bem a pesquisadora, resultando na entrevista mais longa quando relatou desde a descoberta da surdez da filha até os dias atuais. Ficou evidente a não aceitação da surdez da filha pelos relatos das tentativas de fazer com que ela ouvisse produzindo barulhos extremos ao perceber que havia dificuldades de audição nos primeiros meses de vida. A família buscou formas possíveis de estimulação para que a filha passasse a ouvir e falar, talvez por serem pais com formação docente compreendendo a necessidade de estimulação, mas negando a exposição à LIBRAS. A filha estava presente e fez uso da audição e da fala que era pouco inteligível para ouvintes.

Todas as professoras atenderam prontamente ao convite. Durante as entrevistas foi nítida a manifestação da angústia que todas trazem com relação a ter um aluno surdo em sua sala de aula, talvez tenha sido esse o motivo de aceitarem falar sobre o assunto: - P1 mostrou-se um pouco insegura, finalizando suas colocações com: *não sei se está certo*, talvez se sentindo sabatinada. Foi bastante sincera ao dizer que tinha um processo insatisfatório de comunicação com o aluno e ressaltou que, para ajudar, mostrava-lhe como o coleguinha ouvinte faz e para que ele faça igual. - P2 iniciou a entrevista relatando já ter trabalhado com três casos de alunos surdos no decorrer de sua carreira profissional e, dessa forma, já podia conhecer o jeito da aluna e enfatizou que sempre a deixava próxima a sua mesa durante as aulas. - P3 pareceu estar muito segura durante a entrevista e ser uma professora bastante interessada na aluna surda. No início, relatou que já havia trabalhado dois anos com essa aluna surda em sala de aula e que a mãe confiava muito em seu trabalho. Demonstrou preocupação, pois ela iria para outra turma com outra docente. Enfatizou que não sente pena da condição da aluna e a trata como os demais, sempre buscando sua autonomia. Outro dado relevante foi que anteriormente era utilizado em aparelho amplificador entre a aluna e a professora, mas, como não houve adaptação por parte de ambas, deixaram de utilizá-lo. Atualmente a aluna senta-se na primeira carteira, próximo à professora.

Realmente, as três professoras demonstraram preocupação com o aluno surdo e relataram tentativas de ajudar, mas nessas tentativas não faziam uso de uma língua estruturada como a Língua de Sinais, e sim de gestos indicativos ou colocando-os fisicamente próximos para que pudessem entender melhor.

Os jovens surdos estavam bastante ansiosos no início da entrevista: - J1 foi o mais contido, oferecia ao intérprete somente respostas curtas e poucas expressões que pudessem complementar suas opiniões. - J2 respondia com muito afinco às questões conduzidas pelo intérprete, utilizando expressões sempre voltadas para o sentimento de tristeza e angústia sobre o processo de comunicação com os adultos durante sua infância. - J3 esteve sempre

muito alegre, apresentou as respostas mais completas e, como também foi oralizado, respondeu utilizando a LIBRAS e a linguagem oral, no entanto, em alguns momentos, sua fala não era inteligível e apresentou distorções.

6.2 Processos de comunicação com surdos

6.2.1 Na perspectiva de mães ouvintes

No roteiro de entrevista com as mães, quatro questões versavam sobre como elas percebiam o processo de comunicação com seus filhos surdos: a primeira solicitando que elas descrevessem como ocorria a comunicação entre elas e o filho surdo, a segunda demandando um posicionamento da mãe a respeito da qualidade do processo comunicativo entre mãe e filho surdo, a terceira e a quarta solicitaram reflexões sobre como elas procediam ao perceber que a comunicação não parecia boa e sobre quais as estratégias que elas usam para melhorar esse processo.

As respostas indicaram a percepção das mães com relação a eficácia do processo comunicativo com seus filhos surdos sendo, satisfatórios ou insatisfatórios e na aceitação da condição da surdez segundo a expectativa das mães, a não aceitação, a aceitação parcial e a aceitação. Aceitar a condição de surdez é um fator relevante para disparar nas mães a busca por processos comunicação adequados desde a tenra idade da criança surda.

Ao responderem à questão 1 - De que forma acontece a comunicação entre você e seu filho surdo? - as mães consideraram ser “*normal*” o processo comunicativo com seus filhos realizado por linguagem oral, de forma semelhante a utilizada com outros interlocutores adultos ou crianças ouvintes, ou seja, foi considerado por elas como um processo satisfatório. Duas delas citaram à utilização de gestos para complementar a comunicação em determinados momentos, mas sem fazer referência a LIBRAS e sim a gestos caseiros. M1, por exemplo, diz que mostra, às vezes, o objeto ao qual se refere para que então a criança consiga “*ouvir*”, somente nesse caso classificou o processo comunicativo como insatisfatório. Da mesma forma, o uso de gestos caseiros é citado por M3, que os utilizava antes que a filha começasse a ouvir após o implante coclear, evidenciando que após esse procedimento o processo comunicativo tornou-se satisfatório. Por sua vez, M2 responde com toda certeza de que o uso de linguagem oral consolida um processo de comunicação satisfatório, revelando uma dificuldade da aceitação da condição de surdez e suas necessidades específicas de comunicação.

M1: Com meu filho sempre procuro falar com a boca com ele, às vezes se eu percebo que ele não entende, às vezes, eu mostro o que eu quero e aí e, ele ouve o que eu estou falando pra ele. (linguagem oral e gestos) (comunicação insatisfatória)

M2: Normalmente, como se eu tivesse aqui conversando com você, eu converso com ela, normalmente. (linguagem oral) (comunicação satisfatória)

M3: Hoje normal. Ela fez implante com dois anos de idade e, iniciou a fono aos 6 meses de idade, com um ano ela só balbuciava. Ela começou a ouvir com três anos, nesta fase a comunicação era através de gestos caseiros. (linguagem oral e gestos) (comunicação satisfatória)

Ao se referirem ao ouvir, ter audição normal, como algo necessário para o processo de comunicação, as mães revelam a forte influência da pedagogia corretiva, instaurada no século XX, na qual os surdos se encaixam a um modelo de medicalização da surdez. Segundo Skliar (2013), foram mais de cem anos tentando a correção e a normalização na educação de surdos, com instituições especiais reguladas pela caridade e beneficência na busca da cura da surdez. Nessa perspectiva, mantinha-se a cultura social de controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Quando as mães enfatizam em suas respostas a utilização da linguagem oral como exclusiva com seus filhos surdos, revelam não procurar formas de aproximação comunicativa ao alcance de surdos, portanto, provavelmente, tiveram processos pouco satisfatórios de comunicação com eles e conseqüentemente de interação mãe e filho na primeira infância. Há um ponto a ser destacado na questão do desenvolvimento emocional da criança, pois segundo a teoria Winnicottiana, para que esse desenvolvimento ocorra, é necessária a presença constante de condições suficientemente boas nos diversos aspectos das relações entre a mãe e a criança. Lembrando que as interações humanas são permeadas pela linguagem que oferece o significado das coisas concretas ou não presentes no contexto da criança (VYGOTSKY, 1998 e 2007). Dessa forma, a falta de um processo comunicativo entre mãe ouvinte e filho surdo pode não trazer condições suficientemente boas para o desenvolvimento emocional da criança.

A questão 2 trouxe uma indagação direta sobre como as mães avaliam a interação comunicativa entre elas e seus filhos: A pergunta - Você considera que há uma interação comunicativa plena e satisfatória entre você e seu (sua) filho (a) surdo (a)? - produziu respostas bastante firmes com relação a serem as interações comunicativas satisfatórias, em

quaisquer circunstâncias. Com essa assertividade, as mães deixam clara a não aceitação da surdez, acreditando que as crianças entendem tudo com o uso da linguagem oral.

Na resposta à questão 2, M1 destaca não ter plena convicção de que o processo comunicação tem sido satisfatório, pois, embora ache que o filho entende tudo, associa essa compreensão ao aprendizado obtido na escola e se distancia das interações no lar.

M1: Eu acho que sim, ele entende tudo. Ele aprendeu muito esse ano passado na escola. (não aceitação) (comunicação satisfatória)

Certa insegurança é perceptível na resposta de M2 que precisou de complementação do questionamento para que tivesse sentido e revelou contradições com a resposta anterior, na qual apontou que indicava objetos quando a criança não compreendia a mensagem. Na resposta à questão 2, indica que sempre a filha escuta e compreende, mesmo à distância, ou seja, definindo o processo como satisfatório.

M2: Sim, muito, muito, a gente é muito... (Entrevistadora: mas ela entende tudo o que a Sra. fala, ou a Sra. precisa as vezes mostrar?) Não, ela entende tudo o que eu falo. Entrevistadora: e quando a Sra. fala com ela de longe é preciso chegar mais perto?) Normalmente, como tivesse conversando com você eu converso com ela. (Entrevistadora: se a Sra. estiver em um cômodo da casa e ela em outro, ela entende ou a Sra. tem que chegar mais perto?) Mesmo que tá longe ela entende. (não aceitação) (comunicação satisfatória)

M3 relata falar normalmente com a filha e destaca que ela compreende tudo inclusive quando assiste à televisão, mas músicas a filha surda não acompanha por questões de ritmo. Nesse caso, M3 dá indícios de que a compreensão da filha com a oralidade é satisfatória, sendo a única exceção à percepção de músicas.

M3: Sim, hoje falamos com ela normal, em casa tudo é normal ao assistir televisão ela compreende tudo, mas música ela ouve e não compreende a letra, não consegue acompanhar o ritmo por ser muito rápido. (não aceitação) (comunicação satisfatória)

Em seguida, na indagação da questão 3 - Quando não há compreensão efetiva, qual sua reação? - procura esclarecer como as mães procedem no caso de perceberem que o processo de comunicação não se efetivou. As respostas apontam para o uso da linguagem oral e gestos habituais ou caseiros, revelando também nessa questão, de forma subliminar, o posicionamento das mães com relação a não aceitação da surdez. O oralismo, filosofia que prioriza a utilização da linguagem oral, não pode ser pensado apenas como um conjunto de ideias e práticas, destinadas a fazer com que pessoas com surdez falem ou sejam como ouvintes. (SKLIAR, 2013)

A resposta da M1 mostra a utilização da fala como forma de interação, mesmo utilizando o recurso visual (mostrar/ gesto indicativo) e a fala prevalece, novamente destaca-se a não aceitação da surdez pela suposição de que a criança irá escutar a fala da mãe, anulando a intenção de utilizar qualquer outra estratégia de comunicação. Essa mesma postura fica evidente também nas respostas de M2 e M3.

M1: Ai, eu sempre procuro mostrar o que eu quero tipo assim, se ele tá brincando de bola, eu sempre procuro mostrar o objeto pra ele e depois fala pra ele. (linguagem oral e gestos)

M2: Ai eu tento chegar mais perto dela e conversa com ela. (linguagem oral)

M3: Quando não há, uso gestos. Geralmente isso ocorre no banho ou em piscina, pois nestes ambientes ela não pode utilizar o aparelho. (linguagem oral e gestos)

Mesmo ao serem indagadas mais objetivamente sobre a possibilidade de utilizarem formas diferentes de comunicação para conseguir compreender melhor seus filhos surdos como no caso da questão 4 - Você busca formas diferentes das formas habituais para compreendê-lo (a) melhor? -, as mães mantiveram as mesmas formas já citadas nas questões anteriores ignorando a possibilidade de utilização de LIBRAS e esperando que os filhos as compreendam por linguagem oral ou gestos caseiros, deixando claro não terem outras estratégias de comunicação.

M1: Não, só a fala e mostrar o objeto, o que tem que ser feito. (sem estratégias) (gestos e linguagem oral)

M2: Não, não precisa tudo normalmente. (sem estratégias)

M3: Quando ela não era oralizada, tinha que ficar frente a frente para falar com ela, atualmente, não. (sem estratégias) (linguagem oral)

Paiva e Silva (2000) sinalizam que há uma visão clínico-terapêutica na questão da surdez, ou seja, os surdos são vistos como tendo uma deficiência auditiva, a qual deve ser curada para que eles possam se aproximar do normal, o ouvinte. Nessa perspectiva, a visão clínico-terapêutica possui aspectos que prejudicam pessoas com perdas auditivas severas e profundas, devido a dificuldades na compreensão e no uso da língua na modalidade oral, os surdos apresentam rendimento muito baixo em todos os aspectos do desenvolvimento.

Com certeza, caso a linguagem oral e os gestos indicativos não produzam uma comunicação satisfatória, conforme parece ocorrer segundo as respostas obtidas, a interação mãe ouvinte e filho surdo fica prejudicada. Em sendo assim, a compreensão efetiva entre mãe ouvinte e filho surdo, muito importante na questão da afetividade entre ambos, essencial para o desenvolvimento, também terá prejuízo. Winnicott (1993) ressalta a importância das

condições necessárias de um processo afetivo de interação entre a mãe e o filho para o crescimento individual da criança e que esse crescimento não é estático e nem fixo em si mesmo, está sempre em um estado de transformação em relação à idade da criança e às necessidades em constante mutação. Na falta de processos de comunicação realmente satisfatórios e efetivos, necessários para a interação entre a mãe e o filho, podem ocorrer prejuízos relevantes no desenvolvimento emocional e conseqüentemente no global da criança.

Destaca-se, também, como um dado relevante nas respostas analisadas das mães a não aceitação da surdez evidenciada pelas tentativas constantes de que a criança ouça por diversas formas e compreenda a linguagem oral e pela falta de referência à utilização da Língua de Sinais, ou seja, as mães não cogitaram utilizar a LIBRAS com seus filhos surdos. Esse posicionamento revela a crença de que crianças que usam a LIBRAS são desqualificadas perante aquelas que aprendem a falar, como destacado por Schiavon (2012). É necessário realçar que LIBRAS é considerada uma língua e que todas as crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda.

6.2.2 Na Perspectiva de Professoras Ouvintes

Para buscar dados sobre como professoras ouvintes percebem o processo de comunicação com os alunos surdos, constaram no roteiro de entrevista quatro questões, bastante semelhantes às realizadas para as mães, porém agora especificando o contexto de interação professor e aluno em sala de aula. A questão 1 abordou de que forma acontece a comunicação entre professora e o aluno surdo. Para compreender se a professora considera que há uma interação comunicativa plena e satisfatória entre ela e seu aluno surdo, foi realizada a questão 2. Na questão 3, indaga-se a reação da professora quando não há uma compreensão efetiva de sua fala e na questão 4 procura-se saber se a professora busca formas diferentes das formas habituais para compreender melhor seu aluno surdo.

As professoras utilizam algumas formas de comunicação diferenciadas ao responderem a questão 1 - De que forma acontece a comunicação entre você e seu aluno surdo? -. P1 aponta que o aluno conseguia fazer as atividades imitando os colegas por meio do uso de linguagem oral com fala bem próxima ao ouvido e gestos indicativos; P2 citou o uso de fala lenta de frente para o aluno e P3 indica ter deixado o uso de amplificador de sons porque a aluna não se acostumou a ele e porque a aluna entendia tudo perfeitamente quando colocada na primeira carteira. O ponto comum entre todas foi a utilização de linguagem oral com a percepção de terem com ela uma boa interação com os alunos

P1: Então nas atividades de pintura, colagem ele fazia muito por imitação, ela via os alunos, coleguinhas fazerem, fazia igual. Ai eu falo para ele no ouvido e tem que apontar na folha, o que ele tem que fazer, mostrar o que o amigo está fazendo para ele fazer igual. (linguagem oral e gestos)

P2: Sempre de frente e devagar, com clareza e utilização de expressão labial.

P3: Inicialmente, acontecia a comunicação com o auxílio do amplificador de som, mas já no fim do 1º bimestre, a aluna deixou de usá-lo por não sentir mais necessidade, afirmando que se sentia incomodada e conseguia me entender perfeitamente. Assim, durante o decorrer do ano, a comunicação foi de fácil interação. A única exigência quanto a isso foi a de que ela precisava senta-se na 1º carteira do meio da sala.(linguagem oral)

O mesmo tipo de posicionamento colocando a certeza de que ocorre uma comunicação plena e satisfatória apareceu nas respostas das professoras P2 e P3. Quando indagadas diretamente sobre esse tema na questão 2 - Você considera que há uma interação comunicativa plena e satisfatória entre você e seu aluno surdo? - apenas P1 afirmou não ser plena e satisfatória. De forma subliminar, nas respostas das três professoras, fica evidente o uso de linguagem oral prioritariamente esquecendo-se da condição de surdez das crianças.

P1: Plena e satisfatória não, não tem como, porque muitas das vezes ele não compreende o que é para fazer, ou ele não quer fazer, então as vezes ele fica parado em um lugar, a gente fala com ele, aponta, explica, mas não faz, ele não faz. (linguagem oral) (não aceitação) (comunicação insatisfatória)

P2: Sim, pois há compreensão e quando eu falo próximo e ela não consegue me entender, chamo até minha mesa e faço uma explicação individual. (linguagem oral) (não aceitação) (comunicação satisfatória)

P3: Sim. A comunicação aconteceu de maneira satisfatória, visto que a aluna evoluiu bastante no processo de ensino-aprendizagem. (não aceitação) (comunicação satisfatória)

Nas respostas à questão 3 - Quando não há compreensão efetiva, qual é a sua reação? - P1 e P2 narraram solicitar a colaboração de outros alunos, colegas do aluno surdo, para tentar explicar melhor a ação solicitada. Somente P3 indicou tentar explicar novamente de forma individual, lendo o enunciado junto com a aluna surda. Novamente aparece o predomínio de estratégias de comunicação por linguagem oral.

P1: Eu procuro mostrar novamente o que deve ser feito, pedir para um colega fazer pra ele ,mostrar para ele como que faz, e tem até uma coleguinha que sempre está auxiliando nessas horas assim. (gestos)

P2: Mudo a metodologia, a forma de passar, uso o concreto e peço a colaboração de amigos. (linguagem oral e gestos)

P3: Naturalmente, quando ela dizia não ter entendido, eu me aproximava dela e líamos juntas e explicava novamente. (linguagem oral e escrita)

De acordo com as análises das respostas anteriores, é possível notar que as estratégias para melhorar a compreensão pelo aluno surdo estão sempre relacionadas a mostrar o objeto ou a ação, além da utilização do concreto, auxílio de amigos e mostrar a forma como deve ser feito o que foi solicitado, todas associadas à linguagem oral. Não há referência à Língua de Sinais como estratégia de comunicação mais efetiva entre as professoras ouvintes e os alunos surdos.

É necessário lembrar que a comunicação é uma função essencial para a linguagem, conseqüentemente para as interações sociais (VYGOTSKY, 1998). Nesse caso questionamos se pode haver atraso ou impedimento no desenvolvimento do pensamento frente à atitude de mostrar o objetivo ao qual faz referência ou o como fazer em vez de tentar utilizar linguagem oral para tentar que o surdo compreenda o que se está apontando, indicando. A exposição à Língua de Sinais associada à linguagem oral desde a mais tenra infância poderia estimular as interações e o aprendizado e formas de comunicação mais eficientes para a criança surda, conforme o que tem sido preconizado por diversos estudiosos. No entanto, Lacerda (1998) indica que a Língua de Sinais é considerada a mais apropriada para pessoas surdas, por contar com a integridade do canal viso-gestual e, dessa forma, as interações podem fluir. A criança surda deve ser exposta, o mais cedo possível, à Língua de Sinais, aprendendo a sinalizar. Ao sinalizar, a criança surda desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe.

As respostas à questão 4:- Você busca formas diferentes, das formas habituais, para compreendê-lo? - revelam a dificuldade das professoras em utilizar qualquer outra forma de comunicação e revelam a pouca formação que lhes é oferecida para conseguir melhores interações comunicativas com seus alunos surdos, embora P2 e P3 afirmem utilizar outras estratégias, são ações de acolhimento e motivação.

P1: Olha, é, não, não consigo buscar outras formas de trabalhar com ele, não consigo. (sem estratégias)

P2: Sempre, ela é integrada com a sala, busco alternativas para que ela se sinta bem, acolhida. (sem estratégias)

P3: A aproximação física muitas vezes foi necessária e uma atenção maior para auxiliá-la e motivá-la foi constante durante o ano. (sem estratégias)

Dessa forma, as respostas revelaram que essa busca não ocorre. Elas afirmam não precisar fazer isso e novamente o entendimento de que basta somente a linguagem oral prevalece. As professoras P2 e P3 responderam de forma imprecisa a essa questão, abordando

o acolhimento e a motivação como uma forma de comunicação, deixando evidente que isso torna o aluno surdo motivado a permanecer no ambiente escolar. A preocupação das docentes, de acordo com as respostas, não indica uma necessidade pela qualidade da comunicação em relação à aprendizagem escolar. P1 afirma não conseguir buscar outras formas para trabalhar com o aluno, resposta indicativa de dois prismas: a falta de preparo da docente com relação à inserção de um aluno surdo em sala de aula ou a não aceitação da surdez da criança por parte da professora. Nessa perspectiva, Skliar (2013) aponta para a necessidade de construção de um território mais significativo, ou seja, reconhecer o fracasso escolar e repensar a escola inclusiva para a educação dos surdos e de não limitar as expectativas a uma melhoria dos paradigmas dominantes.

Pode-se afirmar que as professoras entrevistadas revelaram a intenção de promover interações comunicativas com seus alunos surdos, porém, mantiveram-nas fixadas em linguagem oral. Fato esse, provavelmente, relacionado à formação deficitária sobre a surdez e suas intercorrências comunicativas, sobre o processo de construção da linguagem pelo surdo no decorrer da vida, sobre a dificuldade de compreensão de elementos distanciados do concreto, principalmente no caso de ausência do domínio de LIBRAS tanto por parte da professora como pelo próprio aluno.

Os dados obtidos com as entrevistas tanto das mães como das professoras destacam a utilização primordial da linguagem oral, a dificuldade na aceitação da surdez, a negação da necessidade do uso de LIBRAS e a provável falta de informação mais eficaz sobre processos de comunicação mais eficazes para o melhor desenvolvimento de linguagem dos surdos.

Deve-se lembrar de que o uso de uma língua com a qual se pode compreender e ser compreendido possibilita a expressão de pensamentos, desejos e emoções, essenciais para o desenvolvimento humano. O ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, no entanto ficará gravemente restrito ao alcance de seus pensamentos, confinado a um mundo imediato (SACKS, 1998). Por conseguinte, a criança surda precisa desde a tenra infância dominar uma língua com a qual possa expressar-se.

Na falta da audição normal, a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral ocorrem tardiamente, logo, a aquisição e utilização da Língua de Sinais pela criança surda ainda na infância e por seus familiares parece ser essencial às interações no lar favorecendo o desenvolvimento global da criança, além da presença de profissionais aptos em Língua de Sinais com certeza contribuiria para melhores processos de aprendizagem. Não se pode descartar que a exposição à língua oficial do país na modalidade escrita ou oral associada à Língua de Sinais complementa e facilita os processos comunicativos da criança surda com

interlocutores ouvintes, em consonância com os dados obtidos com as mães e professoras entrevistadas.

6.2.3 Na Perspectiva de Jovens Surdos

Oito questões foram elaboradas sobre o processo de comunicação na perspectiva dos jovens surdos visando compreender como o processo ocorreu com as mães e as professoras ouvintes. As perguntas exploraram como os jovens surdos percebem e conseguem expor os processos comunicativos que vivenciaram desde a infância envolvendo tanto os aspectos da comunicação satisfatória, como recordações das interações no lar. As duas primeiras voltaram-se para os processos comunicativos com as mães ouvintes no lar, da terceira à oitava questão o questionamento pairou sobre os processos comunicativos vivenciados na escola e suas intercorrências. Há necessidade de lembrar que os três jovens surdos são fluentes em LIBRAS, mas foi possível observar diferenças com relação ao uso também da oralidade: S2 não usa a oralidade; S1 utiliza parcialmente a oralidade e S3 a utiliza de forma parcialmente inteligível para o interlocutor. A utilização da oralidade pode ter sido ou não um diferencial nos processos comunicativos vivenciados por eles.

A questão 1 - De que forma acontecia a comunicação entre você e sua mãe, em casa durante sua infância? - solicitava que o jovem surdo descrevesse, de acordo com suas recordações e percepções, as interações com sua mãe no lar durante sua infância. Os três entrevistados foram unânimes em apontar que não houve uma comunicação satisfatória, pois ela era pautada por gestos caseiros e linguagem oral. Interessante notar que S1 aponta que teve compreensão das mímicas realizadas pela mãe (comunicação satisfatória) talvez relacionadas às atividades rotineiras conforme citado por S2, mas sem refletir os sentimentos que, segundo S3, somente passaram a ser compreendidos por sua mãe na fase da adolescência.

S1: No passado minha mãe não sabia sinais e fazia apenas mímicas, mas eu a compreendia. (gestos) (comunicação satisfatória)

S2: Quando eu nasci minha mãe tentava conversar comigo, eu não correspondia. Ao me levar no médico descobriu que eu era surdo. Aos 5 anos, os meus pais ainda não sabiam a Língua de Sinais e por isso a comunicação em minha casa era limitada, mímicas simples como 'comer' eu entendia, por mais que eles tentassem se comunicar comigo os meus sentimentos ainda não eram totalmente compreendidos. (linguagem oral e gestos) (comunicação insatisfatória)

S3: Nasci em Campinas e fui diagnosticado com surdez aos primeiros meses de vida, minha mãe havia contraído Rubéola na gravidez. Até aos 13 não havia uma boa comunicação em minha casa, somente depois aos 14 anos que nossa comunicação começou a melhorar e minha mãe entendia melhor meus sentimentos. (comunicação insatisfatória)

Essas percepções foram aprofundadas nas respostas à questão 2 - Narre como você se sentia em seu lar com relação à comunicação com sua mãe- quando ficou mais claro que S1 classificou, também, a comunicação como insatisfatória pela negação ou resistência em utilizar a LIBRAS. É perceptível, porém, tanto nas repostas de S1 como de S2 e de S3, que houve melhoras comunicativas com a utilização de amplificação sonora individual.

S1: Por exemplo, ela não sabia sinais só mímicos e eu também fazia mímicas só que os meus sentimentos não eram compreendidos por mais que eu tentasse explicá-los novamente, eu ficava muito sentido com isso. (gestos) (comunicação insatisfatória)

S2: A minha mãe não sabia a Língua de Sinais e por isso a comunicação era limitada. Ela tentou fazer um curso de intérprete, mas não deu muito certo e isso me deixou triste. (comunicação insatisfatória)

S3: A comunicação era muito difícil antes dos meus 14 anos de idade, depois meu pai vendeu o carro para comprar um aparelho auditivo o que aos poucos foi ajudando na comunicação. Após os 14 anos passei a ser melhor compreendido em minha família. (linguagem oral) (comunicação insatisfatória)

As respostas oferecidas pelos surdos às questões 1 e 2, sobre a comunicação entre os jovens surdos e suas mães na infância, revelaram a percepção deles da falta de comunicação plena, ausência de tentativas de outras formas de comunicação diferentes da linguagem oral e de gestos caseiros demonstrando a não aceitação da condição de surdez por parte das mães e o predomínio da linguagem oral como forma de comunicação insatisfatória com suas mães.

É possível perceber pelas respostas dos jovens surdos que a comunicação precária e ineficiente com suas mães aconteceu devido à falta de sentido atribuído a linguagem, pois, quando há comunicação insatisfatória, o sentido da linguagem se perde, aquele sentido que é particular para cada indivíduo construído pelo diálogo e dependente da situação contextual e dos interlocutores (VYGOTSKY, 1998). Perde-se a qualidade das interações e das interpretações do outro, no caso da mãe, às diversas manifestações do surdo e do lugar que ele ocupa no discurso e traz prejuízo no processo de constituição do sujeito surdo muito mais do que a quantidade de audição (LIEBER, 2015).

Os questionamentos sobre os processos comunicativos na escola iniciaram com a questão 3 - Nas escolas era realizada a comunicação diretamente com seus professores ou havia intermediários? - cujas respostas revelaram a ausência de intérpretes em sala de aula na época em que os jovens surdos cursaram a escola. O mais interessante é que esse questionamento abriu a possibilidade dos jovens surdos expressarem seus sentimentos com relação às falhas de comunicação demonstrando a amplitude do problema. A partir da possibilidade de comunicação satisfatória aparecem referências a sentimentos positivos.

S1 citou de forma negativa a linguagem oral e também as mímicas ou gestos pessoais como estratégia de comunicação, pois nem ele e nem as professoras faziam uso da Língua de Sinais e, dessa forma, relembra que não conseguia aprender nada, mas quando aprendeu a Língua de Sinais sentiu-se aberto para aprender: “*A Língua de Sinais eu aprenderia no futuro e só então minha mente abriria para novos conhecimentos*” (S1). Esse entrevistado somente fez referência à presença de intérprete no ensino médio ao responder a questão 4 sobre como ocorria o processo de comunicação com os professores, refletindo assim, dificuldades em compreender a questão 3, mesmo tendo sido traduzida para LIBRAS.

Nos relatos de S2, aparece a necessidade de mudar de cidade por falta de recursos com relação à utilização da Língua de Sinais, e sentiu-se “[...] *admirado* [...]” (S2), pois aprendeu gestos simples que significavam muito em termos de saudações e provavelmente de compreensão do mundo. A linguagem oral, porém regia as atividades escolares quando retornou para sua cidade de origem, tornando o aprendizado mais difícil, ou seja, percebe-se aqui a linguagem oral sendo considerada novamente de forma negativa.

S2: Como aqui em Catanduva não tinha intérpretes, mudei para Campinas. Lá era especial, tinha intérprete só para surdos, fiquei admirado. Aos poucos outros surdos foram me ensinando sinais simples como 'oi, tudo bem, boa noite, boa tarde...' e continuei progredindo. Voltei para Catanduva, mas na escola a comunicação era apenas oral, e isso era difícil. Eu gostava mais de Campinas. (linguagem oral – comunicação insatisfatória) (língua de sinais-comunicação satisfatória)

É possível considerar, na resposta de S3, uma certa expressão de revolta com os professores que pareciam ignorar as dificuldades do aluno surdo, pois ele aponta que a comunicação com os professores foi sempre por meio da linguagem oral, enfatizando as dificuldades quando os professores não eram atenciosos ou preocupados em fazê-lo compreender.

S3: Não tinha intérprete apenas a xxxxx, uma professora 'chata' que ficava sentada falando ao microfone, às vezes ela dizia que intérprete não era permitido. Recebia ajuda de uma amiga na classe. Cursei o Ensino Médio no período noturno, os professores me ajudavam muito, tirava boas notas e mesmo que não fossem boas não havia problema eles ainda me ajudavam. A comunicação com os professores sempre foi oral, e eles compreendiam bem os meus sentimentos, fiquei muito agradecido por isso. (linguagem oral) (comunicação satisfatória)

Ocorre que o processo de inclusão dos surdos ainda não tem o respaldo que privilegie suas necessidades. Na verdade, ainda não há processos de inclusão que visualizem as

trajetórias futuras dos alunos, com linguagens que possam ser por eles entendidas, possibilitando que façam escolhas e que sejam cidadãos atuantes na sociedade em que vivem. Frequentemente os professores encontram-se desprovidos de respaldo no caso da inserção de aluno surdo em sua sala de aula, tem pouco conhecimento sobre surdez e não tem domínio da Língua de Sinais (NEVES,2016).

Uma descrição um pouco mais detalhada sobre os processos comunicativos surgiu em resposta à questão 4 - De que forma acontecia a sua comunicação com seus professores? - para a qual todos apontam a linguagem oral como o veículo de comunicação preferencialmente utilizado pelos professores algumas vezes complementada com gestos caseiros. S1 relata que, embora os professores do ensino fundamental tentassem explicar por meio da linguagem oral, somente quando teve a presença de um profissional intérprete para LIBRAS, conseguiu avançar e concluir o ensino médio. Já S2 reforça o uso da linguagem oral complementando com a sensação de que os professores manifestavam sentimento de “[...] *compaixão* [...]” (S2) por ele, um sentimento talvez um pouco distante daquele que favorece a interação no processo comunicativo, e que percebia também o quanto eles não o entendiam. Evidencia-se nessa resposta a facilidade de ser compreendido e de compreender os professores que S3 associa ao domínio que tem da linguagem oral, visto que os professores utilizavam a linguagem oral.

S1: No ensino fundamental os professores sempre explicavam falando todas as matérias. Eu via o professor falando e me sentia desanimado, daí ficava conversando com o colega ao lado até que a professora dizia: 'Olha aqui atenção' mas como não ouvia nada eu não me interessava. Com o tempo tive a Patrícia como Intérprete, fiquei muito feliz, pois ela iria me ensinar e agora poderia aprender e progredir me formando no Ensino Médio, fiquei muito feliz. (linguagem oral e língua de sinais) (comunicação insatisfatória e satisfatória)

S2: A comunicação com os professores era oralizada e com mímicas, eles tinham *compaixão* e entendiam um pouco. (linguagem oral e gestos) (comunicação insatisfatória)

S3: A comunicação com os professores e a explicação das disciplinas como História, Matemática e outras era normal. Visto que sou oralizado nos entendíamos bem. (linguagem oral) (comunicação satisfatória)

Tais percepções relatadas pelos surdos remetem às considerações de Goldfeld (1997) quanto à utilização do oralismo de forma constante sem considerar outras formas de comunicação com o surdo, ou seja, a utilização plena da linguagem oral sugere que o interlocutor entende a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva. Pressupõe que essa estimulação da oralidade possibilitaria a

aprendizagem da Língua Portuguesa, além de levar a criança surda a uma reabilitação em direção à normalidade. Por outro lado, pode-se considerar que a não aceitação da surdez conduz a busca ininterrupta da condição de normalidade, no caso, o aprendizado da linguagem oral mesmo na ausência ou prejuízo da audição o que pode atrasar o desejado desenvolvimento do surdo.

Em aceitando a condição de surdez, há a possibilidade de compreender a relevância da Língua de Sinais que conduz o surdo à compreensão de orientações e de novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências. A linguagem não pode ser apenas uma função mecânica entre muitas, mas uma característica muito difusa da pessoa, cujas experiências, ações e concepções alteram-se na experiência verbalizada ou expressada de formas diversas (SACKS,1998). A literatura aponta que, para atender os alunos surdos de maneira adequada e satisfatória, é fundamental que o professor compreenda e utilize a Língua de Sinais de modo a oferecer um ensino de melhor qualidade (SCHIAVON, 2012).

A aquisição da Língua de Sinais pelos surdos é defendida pelo Bilinguismo porque pode ser adquirida mais espontaneamente pela criança surda, que passa a desenvolver-se linguística e cognitivamente sem dificuldades. É possível evitar atrasos na linguagem melhorando todas suas intercorrências como nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória se a aquisição da Língua de Sinais ocorrer em idade semelhante à que crianças ouvintes adquirem a língua oral. (GOLDFELD, 1997).

Segundo as dificuldades apontadas nas respostas anteriores, haveria possibilidade de alguma estratégia diferenciada, tanto dos jovens surdos como de seus professores, para melhorar os processos de comunicação na escola? Para obter esse dado foram formuladas as questões cinco e seis com a intenção de compreender como acontecia a comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte no momento da aula e como as dúvidas eram sanadas.

Nas respostas à questão 5 - De que forma você sanava suas dúvidas durante as aulas? - , S1 e S2 enfatizaram a omissão de informações, a falta de compreensão sobre o que era dito com relação ao conteúdo da aula; ressaltaram que os professores não dominavam a Língua de Sinais e que não conseguiam explicar-lhes o que não entendiam, embora tentassem. Aparentemente, os professores não tinham clareza do impedimento que a condição de surdez traz para o processo comunicativo, embora percebessem que o aluno surdo não os estava compreendendo. Os professores não sabiam ou não tinham domínio dos caminhos que favoreceriam essa compreensão como, por exemplo, o uso da LIBRAS. O resultado com certeza era de comunicação insatisfatória e aprendizado insatisfatório.

S1: Mais ou menos a professora me ajudava, mas algumas informações eram omitidas. Eu escrevia, mas era confuso, melhor se os professores ensinassem em Língua de Sinais, seria mais fácil. (aceitação parcial) (comunicação insatisfatória)

S2: Por não saberem a Língua de Sinais os professores não ensinavam e fiquei sem aprender muita coisa, parecia um carro rodando num mesmo lugar, não conseguia aprender por mais que escreviam ou tentassem. Eu pedia aos professores que me ensinassem, pois queria progredir na vida, mas eles não sabiam a minha língua e isso me fazia muito mal. Eu notava que os professores eram obrigados a me ensinar e por não saberem a Língua de Sinais se confundiam muito, pulavam matérias e eram desorganizados. (não aceitação) (comunicação insatisfatória) (aprendizagem insatisfatória)

S3 relatou ser ensinado após os alunos ouvintes e com a utilização de recursos (desenhos, escrita) para facilitar a compreensão, havia dificuldades, no entanto, afirma que os docentes o auxiliavam. (aceitação) (comunicação satisfatória)

Com relação à dificuldade que os professores tinham nesse processo comunicativo, abordada na questão 6 - Você percebia se os professores tinham dificuldade com relação à comunicação com vocês? -, os jovens surdos percebiam a falta de paciência e de colaboração dos professores para que pudessem aprender melhor, pois lhes ensinar era mais uma obrigação. Na verdade, os jovens surdos não conseguiam perceber ou compreender que, provavelmente, seus professores não estavam preparados para ensinar surdos; que não tinham entre seus saberes estratégias outras de comunicação a não ser a linguagem oral e que isso provavelmente refletia em atitudes de impaciência ou de sensação de impotência de difícil superação para o professor.

S1: Parecia que professor não tinha muita vontade de me ensinar, era difícil a comunicação. Era como se ele fosse obrigado a ter paciência comigo.

S2: Eu tinha muita vontade de aprender, mas os professores não colaboravam muito. Foi então que comecei a estudar e aprender usando o dicionário, às vezes os professores não se importavam muito e diziam que isso era problema meu. Por estudar usando o dicionário eu entendia melhor as aulas.

S3: Sim eu tinha dificuldades, principalmente em Física e Química, mas os professores me ajudavam muito.

Interessante notar que S3 respondeu relacionando suas próprias dificuldades e não a dos professores, demonstrando não ter compreendido plenamente o questionamento realizado em LIBRAS durante a entrevista, conforme ocorreu anteriormente com S1 para a questão 3, novamente expondo a dificuldade entre as línguas de domínio de ouvintes e de surdos.

Fica evidente que essas posturas dos professores, relatadas pelos surdos, revelavam a não aceitação dos professores com relação à condição de surdez dos alunos. Tal fato parece

ser explicado quando Paiva e Silva (2000) destaca que a imagem idealizada da professora com relação ao aluno surdo desconsidera as dificuldades do aluno e cria no aluno a ilusão de que está aprendendo porque alguém está ensinando, mas, na realidade, o processo de aprendizagem não se consolida.

As respostas à questão 7 - O que de fato a comunicação em sala de aula impactou na sua aprendizagem? – revelaram de forma unânime o impacto negativo da dificuldade de comunicação em aula, pois S1 e S2 relatam que a falta de uma intérprete deixou-os em desvantagem com relação aos demais alunos ouvintes e S2, inclusive, aponta que a oralização dificultava a compreensão do significado das palavras, mas a mímica e as palavras mais simples auxiliavam, isso apareceu mais intensamente, visto que esse jovem surdo não tinha e continua não tendo domínio da oralidade. Considerando o domínio da oralidade, observa-se que na descrição realizada por S3, que é oralizado, a referência há um pouco de compreensão desde que as palavras não fossem “difíceis”. Houve unanimidade na percepção de aprendizagem insatisfatória.

S1: Professor falava e explicava, mas como não tinha Intérprete eu não aprendia nada. Era muito difícil. (aprendizagem insatisfatória)

S2: Visto que eu era o único surdo da classe e não tinha intérprete ficava em desvantagem pois a oralização não favorecia e os significados das palavras. As mímicas e as palavras mais simples facilitavam meu entendimento. Às vezes me sentia perdido e isso era ruim. (aprendizagem insatisfatória)

S3: Havia muitas palavras difíceis que eu não entendia apenas copiava depois os professores explicavam melhor algumas delas. Recebia ajuda de uma amiga na classe que muitas vezes emprestava seu caderno para repor matéria. (aprendizagem insatisfatória)

A questão 8 - Como era a comunicação entre você e seus colegas? E com os funcionários? - abordou a relação comunicativa dos surdos com os colegas e os funcionários da escola, uma vez que a comunicação no ambiente escolar é importante para o desenvolvimento do indivíduo. Para essa questão, S1 apontou uma boa relação com os colegas, por que falavam devagar e utilizavam uma linguagem mais simples, mas com os funcionários, lembrou que apenas davam ordens, seguindo as regras escolares, e não tentavam melhorar a comunicação com os alunos surdos. Já S2 respondeu que os colegas aprenderam a Língua de Sinais para facilitar a comunicação e relatou compreender bem os colegas, mas com os funcionários, também, enfatizou que apenas davam ordens, utilizando gestos: “[...] ir para a sala, ir comer [...]” (S2). Nessa mesma direção, S3 relatou que com os colegas era uma comunicação simples e eficiente, provavelmente por ele ser oralizado, o que favoreceu a

compreensão dos sentimentos, mas com relação aos funcionários disse que apenas recebia ordens.

S1: Com meus amigos ouvintes conversávamos, brincávamos, contávamos piadas, era fácil entendê-los, pois falavam devagar e um português simples. Já os professores falavam mais tempo e palavras difíceis, eu não entendia. Com os serventes e inspetores não havia conversa, apenas ordens por meio de gestos. (linguagem oral e gestos) (comunicação satisfatória com amigos – insatisfatória com funcionários)

S2: Eu gostava de conversar com os meus amigos, alguns até aprenderam a Língua de Sinais, brincávamos e contávamos piadas. Mas com os professores a comunicação era difícil, as explicações eram longas, já o pouco que meus amigos falavam entendia muito bem. Com os funcionários da escola era apenas ordens, 'vai para a classe, vai comer, vai estudar', eu sinalizava para eles terem mais calma e paciência comigo, mas não tinha conversa eu apenas obedecia ordens.(linguagem oral, língua de sinais e gestos) (comunicação satisfatória com amigos – insatisfatórios com funcionários e professores)

S3: A comunicação em sinais era simples 'oi, tudo bem, casa onde', mas visto que falo bem eles entendiam meus sentimentos. Os inspetores davam apenas ordens e não faziam sinais.(linguagem oral e língua de sinais) (comunicação satisfatória com amigos – insatisfatória com funcionários)

Nota-se que nas colocações de S3 há reconhecimento de que a oralidade, dominada por ele, auxiliou nos processos de comunicação com colegas e professores ouvintes e oralizados. Nesse sentido, a fala de S3 reforça as considerações da teoria que defende o Bilinguismo em que afirma-se que a Língua de Sinais é a mais utilizada pelo surdo, no entanto, isso não quer dizer que a linguagem oral não possa servir como instrumento de pensamento para os surdos (GOLDFELD, 1997).

De acordo com os participantes desta pesquisa, o processo comunicativo entre mãe ouvinte e filho surdo ocorre, predominantemente, por meio da linguagem oral, da oralidade e uso de gestos. Da mesma forma, ocorre o processo comunicativo entre professora ouvinte e aluno surdo, ou seja, o processo comunicativo predominante é estabelecido por meio da linguagem oral. Na percepção das mães e das professoras não há prejuízos para o processo comunicativo, pois, na maioria das vezes, consideram-no como eficiente. No entanto, dois elementos emergem dessas percepções: a falta de informação sobre a importância da aquisição da Língua de Sinais desde a primeira infância para evitar atrasos de linguagem nas crianças surdas e a não aceitação da surdez pela negação dessa condição na espera que a audição e a fala vão se desenvolver e tudo caminhará para a normalidade, ou seja, para a utilização da linguagem oral.

Em contrapartida, os relatos dos jovens surdos apontaram que durante sua infância não tiveram boas interações comunicativas no lar e nem na escola, pois houve predomínio do uso de linguagem oral e gestos pelas mães e professoras, dificultando muito a compreensão do que era falado e dos sentimentos envolvidos nas interações. Os três entrevistados concordaram que se a Língua de Sinais fosse mais utilizada, ou se houvesse intérpretes dela na sala de aula, o aprendizado poderia ter sido mais satisfatório. Vale destacar que dois dos jovens tinham domínio parcial ou pleno da oralidade e revelaram, nas entrelinhas de suas respostas, que isso foi um fator positivo no seu desenvolvimento além de indicarem que o apoio à linguagem escrita da Língua Portuguesa mostrou-se útil para ampliar a compreensão dos conteúdos apresentados em sala de aula. Essas respostas encontram-se em acordo com a proposta do Bilinguismo que defende que o Surdo deve adquirir primeiro a Língua de Sinais, pois ela é considerada a língua natural deles e, como segunda língua a língua oficial do seu país (GOLDFELD, 1997).

As análises apontam que há diferentes aspectos determinantes para o desenvolvimento de pessoas com surdez como: a informação sobre os melhores caminhos a serem percorridos para a aquisição de linguagem de forma a favorecer o desenvolvimento da criança surda logo nos primeiros meses de vida; a informação sobre a surdez não ser uma marca biológica e a importância de utilizar estímulos diversos para promover uma comunicação satisfatória.

Dessa forma, fica evidente que o Bilinguismo, teoria defendida na educação atual dos surdos, poderia trazer benefícios, porque defende a aprendizagem da Língua de Sinais, desde a infância, associada à aprendizagem da Língua Portuguesa, mas essa teoria, ainda, não está sendo colocada em prática. O que de fato ocorre é a busca da normalização do surdo por meio do desenvolvimento da fala e da audição desconsiderando a Língua de Sinais.

Pode-se apontar, também, que há discrepâncias entre a percepção de mães e professoras e de jovens surdos sobre o processo de comunicação vivenciado: mães e professoras, apesar de relatarem dificuldades, consideram que a comunicação com as crianças surdas ocorre de forma satisfatória, mas os jovens surdos relatam, em suas memórias sobre as interações com mães e professoras vivenciadas no decorrer do tempo, processos comunicativos não satisfatórios gerando muita dificuldade de interação, de compreensão das mensagens e de aprendizagem. Essas discrepâncias configuram-se entraves na tríade mãe-professoras-jovens surdos cujas interações são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

6.3. As Expectativas de Aprendizagem Segundo Mães e Professores

Para que fosse possível compreender quais as expectativas que mães e professoras têm sobre o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos ou alunos surdos, independente de como tenha sido o processo comunicativo por elas descrito, o roteiro da entrevista previu uma questão específica sobre o que elas esperavam que as crianças alcançassem no decorrer de sua educação escolar. Com esse objetivo foi elaborada a questão 5 - Quais são suas expectativas com relação à aprendizagem do seu(ua) filho (a) surdo ou de seu(ua) aluno(a) surdo(a)?

6.3.1 Expectativas das Mães

As respostas das mães apontaram a expectativa da conquista da fala e ou continham relatos de melhorias já obtidas no aprendizado, sinalizando a dificuldade de compreender a condição de surdez dos filhos e de almejar um futuro que possa ser concretamente alcançado por eles.

M1 relata preocupação com o futuro do filho, porque ele não consegue falar nenhuma palavra. Essa resposta revela dificuldades de aceitação da surdez que poderá impedir o desenvolvimento da linguagem oral. É possível perceber que, para a mãe, a expectativa é com relação ao desenvolvimento da linguagem oral e da audição, como se após o desenvolvimento da fala todas as dificuldades estariam resolvidas, ignorando que o desenvolvimento da linguagem oral pode ser bastante lento ou não ocorrer no aluno surdo ficando evidente a não aceitação da surdez.

M1: Então, a única dificuldade que eu tenho com ele, é que já faz dois anos que ele faz fono, e ele não conseguiu falar uma palavra ainda, eu “to” um pouco preocupada com isso, mas até o começo do ano passado ele fazia xixi na roupa, ele fazia coco na roupa, e a moça que cuidou dele esse ano passado, tirou a fralda dele, agora ele faz tudo sozinho, ele entende tudo, a única preocupação que eu tenho e, que ele não conseguiu falar ainda (desenvolvimento da linguagem oral)

Na resposta de M2, evidencia-se a satisfação com relação à aprendizagem da filha: *“Ai, eu acho que está sendo maravilhosa”*. Na verdade, revela que o fato da filha falar e ouvir são considerados suficientes para o avanço dela, mesmo não indicando se o desenvolvimento da linguagem oral e da audição são plenos. Fatores, esses, reforçados na complementação da resposta após a entrevistadora perguntar novamente sobre suas expectativas futuras, que a filha

M2(complemento): Espero que ela seja igual o irmão dela, menina trabalhadeira, menina estudiosa, que aprenda. (desenvolvimento da linguagem oral, desenvolvimento da audição e da aprendizagem escolar)

As expectativas de M3 direcionam-se ao desenvolvimento da linguagem oral, entendendo que ainda falta muito para isso, pois relata que a filha não constrói frases e textos; não compreende o que lê. Dessa forma, é possível considerar que o fato da filha ter sido estimulada desde a tenra infância com a utilização de linguagem oral pode não ter auxiliado a superação das dificuldades encontradas na aprendizagem de leitura e escrita da criança, que são significativas com relação a sua idade e ano escolar.

M3: Que ela avance sempre mais. Atualmente, ela não consegue formar frases e não constrói textos. Matemática ela apresenta facilidade. Hoje ela faz a tarefa sozinha, consegue ler, mas muitas vezes não compreende o que lê, e solicita ajuda. O professor utiliza um aparelho amplificador, que sua fala vai direto para o ouvido dela, ela gosta pois facilita a compreensão. (desenvolvimento da linguagem oral; da escrita; da aprendizagem escolar)

As respostas foram concordantes com a negação da condição de surdez pelas atitudes de busca da cura da audição, do desenvolvimento da linguagem oral e da negação da Língua de Sinais, visto que, as expectativas das mães, se voltaram para a conquista da fala.

6.3.2 Expectativa das Professoras

As respostas das professoras convergiram na mesma direção das expectativas esboçadas pelas mães das crianças surdas: dificuldade em compreender a condição da surdez ora esperando melhora da audição, ora esperando melhora na linguagem oral.

P1: Eu espero que o aparelho dele sempre tem ajuste, aumente, eu espero que ele ouça melhor com o aumento do aparelho, e compreenda melhor o que está sendo falado para ele, porque eu acho que ainda não consegue compreender muitas palavras, só o básico. (desenvolvimento da audição) (linguagem oral)

A evidência da expectativa da cura da surdez aparece claramente na resposta de P1 revelando que espera que o aluno “ouça melhor” e que possa assim “compreender melhor o que está sendo falado” (P1), centralizando a melhora no aprendizado na condição de ser ouvinte.

É possível perceber que, para a professora, a expectativa é com relação ao desenvolvimento da linguagem oral e da audição, como se após o desenvolvimento da fala todas as dificuldades estariam resolvidas, ignorando que o desenvolvimento da linguagem oral pode ser bastante lento ou não ocorrer no aluno surdo ficando evidente a não aceitação da surdez.

P2 espera avanços no aprendizado e que o conhecimento seja significativo para que ele evolua, preocupa-se com a aprendizagem escolar. No entanto, não sinaliza o que seria necessário para isso, tornando a resposta bastante generalizada sem que apontasse as dificuldades presentes para que uma criança surda alcance o almejado: “Espero que apresente avanços na aprendizagem e, que o conhecimento seja significativo para que ela possa ter evolução” (P2). Considerações semelhantes aparecem na resposta de P3 que expõe expectativas gerais de desenvolvimento voltadas para valorização pessoal e autonomia de crianças em geral.

P3: Penso que ela é capaz de realizar quaisquer atividades como qualquer outra pessoa, mas necessita de um trabalho de valorização e melhora da autoestima para que se sinta capaz. Esse trabalho já foi iniciado e precisa ser contínuo para que adquira autonomia e seja menos dependente. (aprendizagem escolar)

As colocações das professoras referem-se a expectativas de futuro padronizadas a qualquer criança ouvinte. Nenhuma delas citou a questão da condição da surdez e das formas de comunicação para que os avanços na aprendizagem dos alunos surdos possam acontecer efetivamente. Parecem não ter informação sobre o Bilinguismo, a filosofia educacional que parece melhor atender ao desenvolvimento de pessoas surdas.

6.3.3 Relato dos Surdos no Desenvolvimento na Aprendizagem

Na entrevista dos jovens surdos, a última questão - Você prosseguiu seus estudos após o ensino básico? Em caso negativo, por quê? Em caso positivo: o que fez? – foi formulada com o objetivo de verificar o quanto conseguiram progredir nos estudos para procurar alguns parâmetros de comparação com as expectativas traçadas por mães e professoras de crianças surdas com relação a aprendizagem.

S1 e S2 relataram ter finalizado o ensino médio e estão com expectativa de cursar o Instituto Federal no futuro próximo, pois sabem que lá há intérprete de Língua de Sinais. Já S3 prosseguiu seus estudos fazendo Curso Técnico que o preparará para o mercado de

trabalho, mesmo sendo fluente em Língua de Sinais e oralizado, buscou uma instituição que disponibiliza ao aluno surdo a presença de um intérprete de Língua de Sinais.

Com relação às expectativas de aprendizagem, percebe-se que mães e professoras mantêm-se na espera do desenvolvimento da fala e audição, ou seja, buscam a cura da surdez e a aquisição da linguagem oral como fatores relevantes para a melhora do processo de ensino aprendizagem. Não houve em nenhuma resposta a menção ao aprendizado da Língua de Sinais como um fator relevante para promover a interação e a ampliação da possibilidade de melhor compreensão do mundo e dos conceitos envolvidos no aprendizado. Outro ponto relevante é que entre as mães que esperam a utilização da fala pela criança surda, apenas M1 cita que o filho faz terapia com fonoaudiólogo, as demais, apenas, esperam a melhora. Frente a esse fato, não há indícios da busca por melhores condições no processo comunicativo, seja pela utilização da Língua de Sinais ou pela busca por acompanhamento com profissional da fonoaudiologia.

Os jovens surdos, em contrapartida, querem se profissionalizar e buscam instituições em que haja um profissional intérprete de Língua de Sinais, conscientes de que se trata de um apoio relevante para a compreensão dos conteúdos a serem trabalhados em sua formação. Importante ressaltar que todos são fluentes na Língua de Sinais e dois deles têm uso de oralidade, o que pode nos indicar benefícios na utilização e no domínio de duas línguas para avançar nos estudos em que os professores predominantemente utilizam a linguagem oral.

6.4 Conhecimento Sobre Legislação

Para todos os participantes da tríade mãe ouvinte, professora ouvinte e jovens surdos foi realizada uma última questão sobre conhecimento da legislação vigente a respeito da inclusão de surdos no contexto escolar. A relevância dessa questão está na importância de se fazer cumprir o que está previsto pelas políticas públicas de inclusão. Para que isso ocorra é preciso que haja conhecimento das leis e dos direitos dos surdos, uma vez que são frutos de lutas para o reconhecimento das LIBRAS como língua oficial da comunidade surda brasileira.

Nas respostas das mães, apenas M3 diz ter conhecimento da legislação básica, decretos específicos não foram citados. M1 e M2 não possuem conhecimento de nenhuma legislação sobre os direitos ou sobre inclusão escolar para pessoas com deficiência em geral, nem especificamente com surdez. Na resposta sobre o conhecimento de legislação vigente, as professoras P1 e P2 afirmam ter conhecimento de algumas leis, mas não citam nenhuma em específico e P3 afirmou não conhecer nenhuma. Considero essas respostas como agravantes

no processo de inclusão educacional, pois conhecê-las é requisito básico para que o processo de fato aconteça.

Por sua vez, os jovens surdos demonstraram conhecer alguma coisa sobre legislação, principalmente aqueles aspectos relacionados à Língua de Sinais. Fato importante para que possam cada vez mais solicitar o direito de ter um intérprete em seus estudos futuros.

A lei sobre o reconhecimento das LIBRAS como língua oficial, lei nº 10.426 de 2002, é, de certa forma, recente. Além dessa que prevê o reconhecimento das LIBRAS, mas não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita, há o decreto nº 5626 de 2005 que amplia os direitos de pessoas com surdez indicando a necessidade da presença de intérpretes em repartições públicas e a disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura, proporcionando assim formas de igualdade de condições para que surdos vivam em sociedade e tenham seus direitos garantidos. O conhecimento, pelo menos, desses recursos legais seria muito importante para que mães e professoras passassem a se interessar em aprender e utilizar a Língua de Sinais como recurso de comunicação com seus filhos e alunos.

Finalizando as discussões decorrentes dos dados obtidos nesta pesquisa, considera-se que a maioria dos questionamentos iniciais pode ser respondida segundo a percepção das mães ouvintes com filhos surdos, das professoras ouvintes com alunos surdos e de jovens surdos.

Quanto a haver ou não uma comunicação satisfatória entre mãe ouvinte e filho surdo e entre professora ouvinte e aluno surdo, constatou-se que as mães e as professoras acreditam que a comunicação é satisfatória na maioria das vezes, embora no aprofundamento de seus relatos evidencia-se um processo de comunicação com filho aluno surdo com predominância da utilização da linguagem oral e de gestos caseiros. Outro ponto relevante é que as mães e as professoras ouvintes acreditam e têm plena certeza de que seus filhos ou alunos surdos conseguem compreendê-las pela audição, salvo alguns momentos em que basta fazer gestos caseiros ou indicativos, mostrar o objeto ou solicitar a ajuda de um coleguinha para consolidar a compreensão. Além do mais, nenhuma das entrevistadas demonstrou a utilização ou o entendimento da importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança surda desde a tenra infância nos processos interativos com suas mães e na construção da linguagem relacionada ao mundo em que habita. Dessa forma, os dados revelam que a percepção das mães e das professoras sobre um processo comunicativo satisfatório é errônea, os processos relatados apresentam muitos entraves provavelmente pautados na ausência de informações mais claras para as famílias e na formação dos professores.

Obviamente que não perceber os processos de comunicação não satisfatórios conduz as professoras à utilização de práticas docentes pouco eficazes na contribuição da compreensão do aluno surdo em sala de aula. Nos relatos sobre estratégias de comunicação utilizadas, evidenciou-se que as professoras ouvintes utilizam ações como, por exemplo, proximidade com o falante ou contato visual na tentativa de fazer a criança ouvir melhor ou pedir auxílio para o colega de classe mostrar como realizar a atividade favorecendo processos de cópia ou basear-se na prática obtida com outros alunos surdos ignorando os fatores de individualidade como, por exemplo, diferentes tipos de surdez.

A compreensão da surdez pela professora ouvinte parece ainda distante da realidade, posto que se mantém à espera da normalidade e, assim, considera normal a utilização da linguagem oral e da audição. A condição de surdo e a valorização da Língua de Sinais parecem inexistir para o esperado desenvolvimento de seu aluno surdo.

Foi possível dar voz ao jovem surdo sobre suas experiências comunicativas no lar e na escola, pois eles conseguiram descrever as dificuldades que enfrentaram, além de exporem, sem que fosse diretamente questionado, as angústias relacionadas aos processos não satisfatórios de comunicação. Nas entrevistas, os jovens surdos relataram os mesmos processos de comunicação ocorridos na infância narrados pelas mães e professoras ouvintes: predomínio da linguagem oral, utilização de gestos caseiros e falta de domínio da Língua de Sinais pelos adultos. Porém, diferentemente das mães e das professoras, consideraram que os processos de comunicação eram insatisfatórios, com pouca compreensão de sentimentos e muita dificuldade na compreensão das mensagens emitidas por linguagem oral. Essas formas de comunicação permaneceram durante grande parte de suas vidas, pois os adultos, com os quais conviveram, utilizavam predominantemente a linguagem oral e ocasionalmente utilizavam gestos caseiros. Na escola onde o predomínio também era da linguagem oral, muitas informações se perderam e, dessa forma, os jovens surdos sentiram-se em desvantagem com relação aos ouvintes devido à falta de qualidade na comunicação, ficando evidente falhas no processo comunicativo que causou impactos negativos no processo de ensino e de aprendizagem. Revelaram suas angústias relacionadas a como as professoras se expressavam, unicamente por linguagem oral, fazendo colocações que revelaram desagrado com algumas professoras, gerando sentimentos de raiva, ou de isolamento, além da percepção de que não eram compreendidos.

Na percepção dos jovens surdos a comunicação passou a ser satisfatória somente quando começaram a ter a intermediação de um tradutor intérprete de Língua de Sinais, e, com isso, o processo de ensino e de aprendizagem passou a ser significativo, visto que os

jovens surdos relataram compreender melhor o conteúdo das aulas. Segundo seus relatos, os prejuízos e desvantagens deles com relação aos ouvintes devido à falta de utilização da Língua de Sinais estiveram longe de ser sequer amenizados e ficou evidente que a utilização da Língua de Sinais por mães e professoras desde a infância poderia ter favorecido o processo de comunicação e de aprendizagem, além de proporcionar igualdade de condições entre surdos e ouvintes. A fluência na Língua de Sinais foi considerada como algo que os auxiliou no desenvolvimento em geral, assim como a presença de intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, apesar de alguns dados apontarem que a utilização, também, da oralidade contribuiu com a melhoria dos contatos entre os jovens surdos e seus interlocutores ouvintes.

Repassando todos os dados, pode-se perceber que muitas vezes haveria necessidade de aprofundar ainda mais as entrevistas para descortinar as singularidades de cada caso, no entanto a convergência de muitas das informações possibilitaram traçar os entraves existentes, principalmente, aqueles desencadeados pela falta de informações mais detalhadas às mães e às professoras sobre as condições de surdez da criança para que pudessem agir de formas mais satisfatórias; também do obscurecimento da aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais pela criança surda e seus familiares desde a tenra idade e, na fase escolar, da presença da interprete de língua de sinais nas aulas, visto que poucos professores de classes regulares são fluentes em LIBRAS.

Com relação ao conhecimento da legislação vigente sobre inclusão de alunos surdos no contexto escolar, duas mães e uma professora responderam conhecer de forma breve sem abrir espaço para novos questionamentos, ou seja, dizem conhecer, mas não exploram ou usufruem dessas leis. Os jovens surdos foram unânimes em responder que conhecem a legislação vigente sobre inclusão, no entanto somente leis específicas do reconhecimento da Língua de Sinais, o que é um fator favorável para que a Língua de Sinais seja utilizada e respeitada como forma de comunicação dos sujeitos surdos. Fica evidenciada a necessidade de um trabalho mais intenso de orientações a mães e professores sobre os direitos das crianças e jovens surdos na fase escolar, para que, aos poucos, com força provinda das reivindicações das famílias e das escolas, possa-se oferecer aos surdos condições mais favoráveis de aprendizado, além do usufruírem da presença de intérpretes de Língua de Sinais em ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre os processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães, professoras e jovens surdos revelou inúmeras informações que de forma nenhuma esgotaram o assunto, mas caracterizaram os processos de comunicação entre mãe ouvinte com filho surdo no lar, professora ouvinte com aluno surdo no ambiente escolar e, sob a ótica de jovens surdos, sobre como vivenciaram esses processos no lar e na escola, reforçando que a surdez deve ser repensada na singularidade de cada caso.

A análise dos resultados identificou que tanto as mães ouvintes de crianças surdas quanto as professoras ouvintes de alunos surdos fazem uso constante da linguagem oral e utilizam gestos caseiros para se comunicarem. Esse comportamento conduz a uma comunicação insatisfatória, embora as mães e professoras erroneamente não a considerem assim. É fato que algumas mães e professoras buscaram mudar de estratégia de comunicação ao perceberem dificuldades de compreensão pelas crianças, mas, talvez até por falta de conhecimento, continuaram utilizando a oralidade como via de principal e não houve menção à utilização da Língua de Sinais. A raiz inicial dessas atitudes pode estar na não aceitação da condição de surdez, induzindo a necessidade de buscar a normalidade da audição e da fala. Orientações específicas como, por exemplo, o acompanhamento das famílias e das professoras poderiam minimizar essas dualidades e favorecer os processos de comunicação tão necessários nas interações mãe e filho, assim como entre professor e aluno.

Em consonância com essas condições de comunicação expressas por mães e professoras, os jovens surdos reforçaram que as mães e as professoras não faziam uso da Língua de Sinais ou mesmo de gestos significativos. Enfatizaram que apenas quando passaram a fazer uso da Língua de Sinais e a contar com a presença de intérpretes de LIBRAS em sala de aula é que começaram a compreender melhor e a ter um aprendizado mais significativo. Ficou evidente o pouco preparo das professoras para utilização de estratégias diversas de comunicação para se fazer entender pelo aluno surdo.

Os jovens surdos citaram a percepção de que os professores pareciam ter sentimento de compaixão ou de falta de paciência ao se relacionarem com eles. A utilização de uma linguagem rebuscada e a falta de domínio mínimo da Língua de Sinais foram consideradas pelos jovens surdos como fatores negativo no processo de aprendizagem. Em sendo assim, consideram que a Língua de Sinais é a língua com a qual se comunicam de forma mais satisfatória e, assim, têm preferência por sua utilização como forma de comunicação, facilitando a compreensão do mundo. É necessário ressaltar que os jovens surdos participantes

desse estudo não foram expostos ao Bilinguismo, ou seja, a utilização da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa escrita desde a tenra infância, o que provavelmente teriam ajudado no desenvolvimento e no aprendizado escolar. Os surdos que participaram desta pesquisa relataram que aprenderam a Língua de Sinais de forma tardia e só quando começaram a fazer uso dessa língua passaram a compreender os conteúdos escolares de forma significativa. Por outro lado, o surdo oralizado relatou ser mais bem compreendido devido a sua oralização.

Em relação à condição da surdez, ficou claro que mães e professoras esperam a normalidade por meio do desenvolvimento da fala e do desenvolvimento da audição, pois quando as crianças falavam ou escutavam com auxílio de amplificação sonora individual, mesmo que não houvesse comunicação plena, as mães e professoras as consideravam normais e se sentiam satisfeitas com relação ao desenvolvimento escolar e geral que observavam. As mães e professoras entrevistadas esperam que seus filhos surdos ouçam e falem.

Nessa perspectiva, é importante repensar a atuação docente, pois ela deve ser permeada por metodologias diferenciadas, práticas pedagógicas e estratégias diversificadas, além de uma reestruturação em suas atitudes enquanto agentes formadores da sociedade na qual será incluído o aluno surdo. Cabe a esses profissionais estarem abertos a diálogos com os pais, buscando orientá-los sobre melhores condições de comunicação com seus filhos surdos, uma vez que a escola e a família constituem duas fundamentais bases do desenvolvimento humano. Reforça-se também a hipótese de que as mães de filhos surdos precisam ser melhor orientadas quanto aos possíveis processos de comunicação alternativas à linguagem oral e sobre a relevância dessa comunicação para o desenvolvimento infantil.

Além disso, ajudaria muito que as famílias com filhos surdos e os professores conhecessem e fizessem valer as políticas públicas atuais sobre a inclusão de surdos no contexto escolar e o reconhecimento da LIBRAS como segunda língua oficial do Brasil, além dos direitos que os surdos têm com relação à presença de intérpretes de LIBRAS em ambientes públicos e privados de modo que possam exercer plenamente sua cidadania.

Foi possível entender, neste estudo, que o bilinguismo está longe de acontecer de forma plena, pois mães e professoras não se posicionaram em favor da Língua de Sinais como forma de comunicação com filhos ou alunos surdos. Nota-se que a falta de conhecimento sobre os benefícios da aprendizagem da Língua de Sinais desde a primeira infância para indivíduos surdos ainda é um entrave para o desenvolvimento satisfatório deste indivíduo. Ocorre o caminho inverso ao que o Bilinguismo defende, pois primeiro os pais buscam, a todo custo, o aprendizado da linguagem oral e o desenvolvimento da audição e não o aprendizado da Língua de Sinais como primeira língua, desconhecendo que por meio do

conhecimento da Língua de Sinais se processaria o desenvolvimento da língua portuguesa na modalidade escrita e oral.

Nesta pesquisa, configura-se a presença de entraves nos processos comunicativos mães-professoras-jovens surdos prejudicando o desenvolvimento da linguagem do surdo, pois para mães e professoras destaca-se a oralidade, mas para os surdos a Língua de Sinais. Na opinião dos jovens surdos, há indícios de que a utilização da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, nas modalidades escrita e oral, são fundamentais para que o desenvolvimento aconteça de forma satisfatória e que a criança surda não fique em desvantagem com relação à criança ouvinte.

Evidenciou-se a necessidade de programas de orientações para mães ouvintes e professores ouvintes nas interações com seus filhos e alunos surdos com objetivos de favorecer essas interações desde a primeira infância e durante o período escolar, e de permitir que o surdo consiga desenvolver-se apoiado na compreensão e aceitação da surdez pelos adultos que o cercam. As orientações precisam abordar o reconhecimento de que a Língua de Sinais favorece a compreensão do mundo pelo surdo desde que faça parte das possibilidades de comunicação oferecidas pela família e pela escola, assim como, na compreensão de que o Bilinguismo é reconhecidamente favorecedor do desenvolvimento da linguagem e dos processos de aprendizagem necessários para a cidadania do surdo e para sua participação plena na sociedade. Portanto, recomenda-se que os programas de orientação para famílias com crianças surdas e para professores, com alunos surdos frequentando suas salas de aula, abordem conteúdos relacionados as causas da surdez e suas consequências e as possibilidades de desenvolvimento da criança surda segundo diferentes formas de comunicação desde a primeira infância, incluindo o aprendizado da Língua de Sinais e os preceitos do Bilinguismo, e por fim, que abordem a legislação vigente sobre os direitos dos surdos na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1995. 225 p.

BRASIL. **Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. **Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 12/05/2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 13/07/2017.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 12/05/2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**, 10 de junho de 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 16/05/2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n.º 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 16/05/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 21/05/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 22/05/2017.

CICCONI, Marta. **Comunicação Total: Introdução, Estratégia, a Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª Edição, Ed. Ática, São Paulo, 2009.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2014.

FORMIGONI, Maria Cecília Leal Giraes. **Meu filho, que nome tem? Língua de Sinais e função materna**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FRANCO, Lidiane Helena Reinaldo. **Língua Brasileira de Sinais: uma ponte de amor entre pais ouvintes e filhos surdos**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GESSER, Audrei, **LIBRAS: Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. Ed. Plexus, São Paulo, 1997. 171p.

LACERDA, Cristina, B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, n. 46. Campinas, setembro 1998, p. 68.

LIEBER, Sofia Nery. **Aspectos da Constituição de uma criança surda pela fala do ouvinte: Entre traços e significantes**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 128p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim, organizadora. **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. 103p.

MARTINS, Francielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. **Estudos da contemporaneidade: sobre ouvintismo/audismo**. Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDONÇA, Suelen Regina Danola. **Trajetórias sócio –educacionais de adultos surdos: Condições sociais, familiares e escolares.** Tese (Doutorado em educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social- teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2013. 108 p.

NEVES, Regiane Timoteo das. **Políticas Públicas de Inclusão de alunos com deficiência de 1994 a 2014:** limites e perspectivas na inclusão de alunos surdos no município de Colombo-PR. Dissertação (Mestrado em Educação – linha de políticas públicas e gestão da educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2016.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky:** Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. 81p.

PAIVA, Angélica Bronzatto Silva, **O aluno surdo na escola regular:** imagem e ação do professor. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2000.

PAIVA, Angélica Bronzatto Silva. **Aspectos Psicossociais da Surdez:** a representação social de mães ouvintes. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP, 2006.

PAIVA, Angélica Bronzatto Silva; CUNHA, Maria Cristina; ZANOLI, Maria de Lurdes. Mães ouvintes com filhos surdos: Concepções de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jul-Set 2007, v.23 n.3, p. 279-286.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 124 p.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos; tradução Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196 p.

SANTANA, Ana Paula. O processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias de implante coclear. **Distúrbios Comun**, São Paulo, v. 17, número, agosto, 2005.

SCHEMBERG, Simone; GICARINELLO, AnaCristina; MASSI, Gisele. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Rev. bras. educ. espec.:** Marília, v.18 n.1 jan./mar. 2012.

SCHEMBERG, Simone; GICARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Gisele. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v.18 n.1 jan./mar. 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - São Paulo. **Programa Mais Educação: subsídios para a implantação.** São Paulo: SME / DOT, 2014. 116p. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf>. Acesso em 28/05/2017.

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Prática pedagógica com alunos surdos:** sala de recursos e classe comum. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara-SP.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 189 p.

TAVARES, Mércia. **Os efeitos do diagnóstico nos pais da criança surda:** uma análise discursiva. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VIEIRA, Maria Inês Silva. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios de Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 169 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 247 p.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS E MÃES OUVINTES COM ALUNOS/FILHOS SURDOS (áudio gravado)

- 1) De que forma acontece a comunicação entre você e seu filho/aluno surdo?
- 2) Você considera que há uma interação comunicativa plena e satisfatória entre você e seu(ua) filho(a) /aluno surdo(a)?
- 3) Quando não há compreensão efetiva, qual sua reação?
- 4) Você busca formas diferentes das habituais para compreende-lo(a) melhor?
- 5) Quais são suas expectativas com relação a aprendizagem do seu filho/aluno surdo?
- 6) Você tem conhecimento de alguma legislação vigente sobre inclusão de surdos no contexto escolar

Apêndice 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM JOVENS SURDOS (vídeo gravado conduzido por interprete de língua de sinais)

- 1) De que forma acontecia a comunicação entre você e sua mãe, em casa durante sua infância?
- 2) Narre como você se sentia em seu lar com relação a comunicação com sua mãe?
- 3) Nas escolas era realizada a comunicação diretamente com seus professores ou havia intermediários?
- 4) De que forma acontecia a sua comunicação com seus professores?
- 5) De que forma você sanava suas dúvidas durante as aulas?
- 6) Você percebia se os professores tinham dificuldade com relação a comunicação com você?
- 7) O que de fato a comunicação em sala de aula impactou na sua aprendizagem?

- 8) Você prosseguiu seus estudos após o ensino básico? Em caso negativo, por que? Em caso positivo: o que fez?
- 9) Você tem conhecimento de alguma legislação vigente sobre inclusão de surdos no contexto escolar?