

“DESEJOS E ABNEGAÇÕES DE SURDOS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E NA VIDA: um olhar presente”

Amanda Hakime Andreotti

Iolanda Delgado Costa

Thaís De Souza Perez

Orientadora: Profa. Ma. Heloisa Helena Vallim De Melo

Resumo: Para chegarmos ao tema, observamos a área pela qual mais nos identificamos e pela curiosidade devido a vivência dentro de sala de aula. A relevância deste tema se dá a partir da necessidade de vida e educacional, não só de alunos e sim, também, de pessoas surdas. Procuramos, portanto com esta pesquisa, dar ouvidos às necessidades de pessoas surdas, sejam elas alunos ou não e trabalhar a respeito das dificuldades encontradas pelos pais, professores e sociedade quando se deparam com um surdo. Observando as dificuldades que nós mesmas encontramos para trabalhar com um aluno surdo, refletimos então, como é muito mais complexo para eles, por serem a minoria na sala e excluídos de muitos projetos tanto educacionais quanto na vida social e privada. Seguindo este parâmetro resolvemos também procurar saber mais sobre sua vida e a de seus pais. Para o levantamento de dados do nosso trabalho, nos embasamos em diversos autores entendedores do assunto surdez, como Oliver Sacks e Ronice Muller Quadros, dentre outros. Utilizamos pesquisa na web e pesquisa bibliográfica, além de entrevistas com pais ouvintes de filhos surdos sendo que estes também foram entrevistados, com a finalidade de sabermos o modo como cada um vê a situação da surdez. A entrevista foi elaborada por meio de perguntas que abrangem desde a época da descoberta da surdez até o processo de alfabetização e a inclusão. Pretendemos, então, trazer para a sociedade uma nova visão sobre a deficiência auditiva e conscientizá-la sobre a importância da inclusão.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Família. Educação. Vivências.

Abstract: In order to decide on the theme, we observed the area which we identify ourselves the most with and also the curiosity due to the everyday living in the classroom. The relevance of this theme proves itself on the educational and living needs, listening to deaf people's needs, whether they are students or not and work on the difficulties faced by the parents, teachers and society when dealing with a deaf person. Observing the difficulties that we confronted to work with a deaf student, we reflected upon how it is much more complex for them, for being the minority in class and being left out of many projects, whether they are educational or in their social and private lives. Following this parameter we also decided to know more about their lives and their parents. To survey data of our work, we based in many connoisseurs authors of the subject deafness, as Oliver Sacks and Ronice Muller Quadros, among others. We use web and bibliographic search, as well as interviews with hearing parents of deaf children, and these were also interview, in order to know how each of them sees the situation of deafness. The interview was carried out by means of questions ranging from the time of discovery of deafness, to the process of literacy and inclusion. We intend then to bring to the society a new vision of hearing impairment and educate it about the importance of inclusion.

Keywords: Deafness. Hearing Deficiency. Children. Teachers.

1 Introdução

Através deste trabalho, propomos sanar as dúvidas que tanto pais, como professores encontram diante do diagnóstico da surdez e como alfabetizar/letrar essas crianças, à partir de embasamentos teóricos dos estudiosos Oliver Sacks e Ronice Muller Quadros, dentro outros. Além de produzirmos perguntas para pais ouvintes e filhos surdos, em que nelas abrange-se a transição da descoberta da surdez ao processo de alfabetização e inclusão e análise dessas respostas.

Ao dialogar com pais, questionamos quais foram suas primeiras reações diante do diagnóstico de surdez, qual tipo de especialidade que procuraram e como foi o processo de adaptação e aprendizagem da língua brasileira de sinais - LIBRAS.

Além de dialogarmos com pais, dialogamos, também, com professores e alunos surdos. Para os professores questionamos sobre quais tipos de materiais pedagógicos eram usados para o letramento, e para os alunos quais foram as dificuldades no processo escolar, respectivamente.

Nosso trabalho foi organizado em oito capítulos. No primeiro capítulo discorreremos sobre o processo histórico da educação de surdos na escola e na sociedade com a intenção de problematizarmos a maneira pela qual as pessoas com surdez foram tratadas historicamente.

A proposta mais atual na educação de surdos, o bilinguismo, é enfocada no segundo capítulo, em que os conteúdos ministrados em sala de aula sejam na língua nativa dos alunos surdos, ou seja, a LIBRAS e também abrangendo a língua portuguesa, para seu desenvolvimento. E dando sequência, no terceiro capítulo, sobre o ensino de Libras e a prática bilíngue.

Um ponto muito importante de nosso trabalho é o quarto capítulo, que trata sobre a família e o surdo, que aborda a relação dos pais ouvintes com seus filhos surdos.

No quinto capítulo, trataremos da responsabilidade da escola, de modo especial, o professor, por este necessitar de uma nova formação e criar estratégias

para que os alunos surdos sejam incluídos no ambiente escolar e principalmente, que consigam aprender o conteúdo assim como os colegas de classe, proporcionando a esse aluno uma aprendizagem mais facilitada e acessível.

Para que o surdo pudesse chegar até essa etapa, de conseguir se incluir, criamos o capítulo seis, discorrendo sobre protestos que houve em busca de leis e direitos que garantissem a eles também, uma boa educação, acesso às universidades e que eles passassem a ser mais inclusos em atividades que apenas pessoas ouvintes se incluíam.

Depois de realizadas todas essas pesquisas teóricas, no sétimo capítulo, trabalhamos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, podendo analisá-los através de uma tabela com os dados de três alunas surdas, de diferentes idades e que receberam aula de Língua Portuguesa. Na tabela, preenchemos dados como: idade, se a aluna é implantada e se faz leitura labial; com esses dados acrescentados à pesquisa, foi possível fazer uma análise.

Com o intuito de acrescentar e sanar dúvidas sobre o exame BERA, que é citado por uma das mães entrevistadas, criamos o oitavo capítulo para explicar mais sobre esse exame, a fim de que a entrevista da mãe fosse melhor compreendida.

2 Processo histórico da educação de surdos na escola e na sociedade

De acordo com Fernandes (2012), nos primórdios, cerca de 400 anos, os surdos eram considerados incapazes e sua inteligência considerada inferior às demais, por isso, principalmente os surdos que não adquiriram a linguagem, eram excluídos da sociedade e não frequentavam escolas.

Os primeiros educadores de surdos surgiram apenas na Europa no século XVI, e utilizavam a língua auditiva-oral nativa, datilologia e língua de sinais e ainda outros códigos visuais, criando assim, diversificadas metodologias de ensino.

O autor ressalta que um reconhecido professor de surdos do século XVI, foi o monge espanhol beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), que criticava os argumentos médicos, o qual afirmava que surdos não poderiam

aprender, porque tinham lesões cerebrais. Aderiu o alfabeto manual (datilológico) para o ensino da palavra falada.

Anos mais tarde, segundo Fernandes (2012), outro importante educador de surdos surgiu e colaborou para o desenvolvimento da educação, Juan Pablo Bonet (1579-1629), que propunha o alfabeto digital ensinando a leitura; e a Língua de Sinais para ensinar a gramática. Bonet, em relação a capacidade de aprendizagem do surdo, afirma que:

Para ensinar ao mudo o nome das letras simples [...] o professor e seu aluno devem estar sozinhos, sendo uma operação que requer a maior atenção para a qual convém evitar qualquer movimento de distração [...] o que escrevemos basta provar que o surdo-mudo não deve ser considerado com um ser incapaz de falar e de refletir, mas como um surdo capaz de aprender as línguas e as ciências (MEADOW apud SÁNCHEZ, 1991, p. 23).

Na intenção de fazer os surdos falarem, foi a metodologia de Samuel Heinicke (1727-1790), um alemão que foi conhecido por ser o fundador do *Oralismo*, que ganhou notoriedade. Heinicke postulava que para o avanço do aluno, era necessário o uso da oralização, para que estes não se isolem apenas aos seus semelhantes, mas sim a todos os contatos sociais.

Ao fundar sua primeira escola para surdos na Alemanha, em 1778, Samuel Heinicke ganhou vários seguidores que aperfeiçoaram técnicas e metodologias oralistas, que também proibiram, terminantemente, qualquer manifestação que não fosse à fala.

Na segunda metade do século XIX, por esse ato de proibição, surgiram opositores ao *Oralismo*, dentre eles o religioso Charles Michel de L'Épée que propiciou ao surdo não oralizado a oportunidade de ser visto como humano, e realizar as tarefas que antes eram apenas designadas às pessoas consideradas "normais". Essa fase foi nomeada "época de ouro para os surdos":

Esse período – que agora parece uma espécie de época áurea na história dos Surdos – testemunha a rápida criação de escolas para Surdos, de um modo geral dirigidas por professores Surdos, em todo o mundo civilizado. A saída dos Surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores Surdos, engenheiros Surdos, filósofos Surdos, intelectuais Surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1990, p.37).

L'Épée, permitiu aos surdos que lessem, escrevessem e compreendessem a linguagem a partir de um intérprete sinalizador, que traduzia através de sinais metódicos, sinais esses que foram a junção da língua de sinais com a gramática francesa. Propiciou-se assim, que a “mímica” constituía a língua natural dos surdos.

Assim, o estudo de L'Épée ganhou notoriedade na educação de surdos e com isso, aderiu vários adeptos de sua pesquisa. Seu trabalho demonstrou que “o poder da linguagem sinalizada para a comunicação e a elaboração mental é mesmo, ainda que se, concretize em uma língua tão particular como a língua de sinais” (FERNANDES, 2002, p.30).

Se tratando de um marco histórico na educação de surdos surge o Segundo Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, que aconteceu no ano de 1880, na Itália, e que simbolizou o triunfo do *Oralismo*. Neste evento, representantes do mundo todo, aprovaram o *Oralismo*, como sendo o método mais eficaz para a educação de pessoas surdas. Contudo, Skliar (1997), cita pressupostos que foram utilizados neste Congresso, que são de confluência religiosa, filosófica e política, mas menos educacional.

Desta forma, com estes pressupostos, surdos foram impedidos de utilizarem a língua de sinais e obrigados a falarem como se fossem ouvintes. Sustentando-se assim os métodos oralistas, aliando suas práticas aos avanços da medicina. Sobre isso, Sánchez (1990) afirma que:

Com base na confiabilidade do esquema médico-pedagógico, pode-se proclamar, irresponsavelmente, que todos os Surdos podiam falar, que a surdez era superável, que poderia ser curada. Porém, ao mesmo tempo, eram dadas explicações do porquê, individualmente, os Surdos não aprendiam a falar, os Surdos não eram curados, coisas que sempre se soube [...] para perpetuar o engano [...] com testemunhas mais que duvidosos, referidos a pessoas com perdas auditivas parciais ou pós-linguísticas, montou-se o grande circo dos oralizados (SÁNCHEZ, 1990, p.60-61).

A concepção oralista procedeu até meados de 1960, como uma filosofia educacional, que fazia com que os surdos dependessem da oralização, tanto em ambientes de aprendizado, quanto em ambientes informais. Durante esse

período, os surdos não tinham voz e muito menos direito ao voto, quanto às discussões que acabaram por definir seus destinos.

3 O que é bilinguismo

Ao se tratar das propostas para a educação de surdos no Brasil, Quadros (1997) ressalta que elas se apresentam em duas fases que podem ser claramente delineadas, e são respectivamente o Oralismo e o Bimodalismo sendo que ainda há uma terceira, a qual compõe o atual processo de transição dessa educação, o Bilinguismo.

A educação oralista como sendo a primeira fase dessa transição, ainda hoje apresenta resquícios de suas ideologias. A proposta dessa fase iniciante, basicamente fundamenta-se na “recuperação” da pessoa surda, chamada de “deficiente auditivo” (CHOMSKY apud QUADROS, 1997), menciona as línguas de sinais como possível expressão da capacidade natural para a linguagem. Contudo, a proposta educacional oralista, acreditando que esse tipo de linguagem atrapalha o desenvolvimento da oralização, não permite que a língua de sinais seja usada em nenhum ambiente, seja ele escolar ou familiar, nem se formado por pessoas surdas que usam língua de sinais, o que contraria totalmente as suposições apresentadas por Chomsky.

Tomando como base a proposta de educação do Oralismo no Brasil, esta não foi eficiente, para grande maioria dos alunos com surdez, e ainda apresenta defasagens nos resultados de desenvolvimento da linguagem e comunicação de surdos, em razão de, em escolas brasileiras, alunos surdos passarem por muitos anos de vida escolar nas séries iniciais e ainda não apresentarem uma produção escrita compatível com a série.

Outro tipo de defasagem se refere à questão da aquisição da língua oral. De acordo com as pesquisas realizadas no Florida Atlantic University (Estados Unidos) constatou-se que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (DUFFY, 1987).

A segunda fase diz respeito ao Bimodalismo, o qual propõe que a língua de sinais seja usada como recurso para o ensino da língua oral, tal prática passa a ser chamada de *português sinalizado*, com o objetivo de desenvolver a linguagem na pessoa surda. Com o uso simultâneo de sinais e da fala, esse ensino passa a utilizar não somente o oral, mas sim os dois modos, portanto, o Bimodalismo, que passa a ser, na visão de seus defensores, a melhor alternativa de ensino para o surdo. Contudo, surgiram críticas quanto a essa segunda fase, como Ferreira Brito (1993) que critica o uso do português sinalizado observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo e ainda diz que, as expressões faciais e movimentos com a boca na LIBRAS são impossíveis de serem usados, concomitantemente, com a fala (QUADROS, 1997).

Sacks (1990) também critica o Bimodalismo, sobre a efetuação da transliteração de uma língua falada em Sinal, palavra por palavra:

(...) não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes. Imaginamos com frequência, vagamente, que a língua de sinais é Inglês ou Francês: não é nada disso; ela é própria, Sinal. Portanto, o “Inglês Sinalizado”, agora favorecido como um compromisso, é desnecessário, pois não precisa de nenhuma pseudolíngua intermediária. E, no entanto, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos em Inglês que não podem ouvir (SACKS, 1990, p. 47).

Apesar de mudanças da primeira para a segunda fase, o Bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado, como ressaltado por Duffy (1987) e Ferreira Brito (1993), pois ainda se encontram defasagens tanto na leitura quanto na escrita de alunos surdos, assim como nos conhecimentos dos conteúdos escolares.

Com o objetivo de repensar sobre o ensino para pessoas surdas, sobre o letramento dos mesmos, surge a terceira fase do processo de transição da educação, chamada de Bilinguismo. Esse novo método tem como proposta tornar acessível à criança, duas línguas no contexto escolar, a língua de sinais e o português, estruturando um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda e ainda configure a captação do direito bilíngue:

ANDREOTTI, A.H.; COSTA, I.D.; PEREZ, T. S.; MELO, H.H.V.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 27).

Além de essa proposta ser bilíngue, ela precisa estar associada com as realidades psicossocial, cultural e linguística, ou seja, a escola precisa estar preparada para a realidade e necessidades do aluno, e também ter coerência para saber explicar para a família que eles estão diante de outra forma de cultura e de outra forma de comunicação, ou seja, a de uma língua visuo-espacial. E, sobretudo a família deve estar ciente, detalhadamente, de todas as propostas oferecidas pelo ambiente de ensino.

Ainda, Davies (1994) postula as características do professor em uma escola bilíngue para surdos:

- a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;
- b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridas para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) o professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança (DAVIES, 1994, p. 111-112).

Portanto, para um bom rendimento e entendimento da LIBRAS para os alunos surdos, é necessário que os conteúdos a serem ministrados sejam na língua nativa desses alunos, ressaltando que, a disciplina de língua portuguesa, deve ser trabalhada em momentos específicos das aulas, visando o objetivo de desenvolver tal língua.

4 O ensino de libras e a prática bilíngue

A comunidade surda possui uma diferença cultural que tem como maior diferencial a utilização de uma língua própria, sendo esta de modalidade gestual-visual, diferenciando-se assim da língua oral, a qual possui uma modalidade oral-auditiva. Isso posto, verificamos que Kyle (1999) adota a posição de que toda criança surda deveria ser bilíngue, pois naturalmente elas desenvolvem a língua de

sinais, e adotando-a como primeira língua ou língua materna, os surdos terão seu desenvolvimento escolar e social mais positivo e efetivo.

De acordo com Jokinen (1999), a filosofia educacional bilíngue de surdos, apresenta o método educacional aplicado, no qual a língua falada no país é ensinada como segunda língua na modalidade escrita e, caso o aluno tiver condições, na modalidade oral. Aprendendo a língua de sinais como língua materna, esta passa a ser utilizada em todas as áreas.

No Brasil o método de educação de surdos reconhece a LIBRAS como a língua materna, e o Português escrito é como segunda língua, pois dessa forma, o aluno tem o livre arbítrio pela opção da linguagem oral. HAHN et al. (2009) realizaram um estudo em uma escola estadual e segundo a diretora, o aluno surdo quando aprende e conhece a LIBRAS, pode se expressar de uma maneira melhor e reconhecer-se como pessoa integrante da comunidade surda, pois essa língua é sua por primazia e sem o ensino da língua de sinais o aluno se sentirá incapaz de interagir com a sociedade surda.

A realidade presente é que, se o surdo não souber qual é sua identidade e não ter tido uma educação bilíngue, ele se sentirá incapaz diante de uma sociedade que é ouvinte. Portanto, evidencia-se que o indivíduo que aprende a prática bilíngue poderá comunicar-se através da escrita, uma vez que, com esse ensino, terá acesso facilitador à modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que, além do aluno surdo aprender e compreender a LIBRAS, é importante que os educadores e os demais alunos em uma escola regular, também saibam utilizá-la, não apenas como uma língua desvinculada de uma cultura, mas sim como uma língua que pertence à uma cultura surda

5 A família e o surdo

O primeiro contato social e os primeiros atos de comunicação, são iniciados principalmente no contexto familiar, porém, este pode ser um fator de impedimento entre a interação mãe ouvinte e filho surdo. Desse modo, o pesquisador Pasqualin (1998, p. 79), enfatiza que “a família é o espelho social que

fornece imagens da criança e informações ao seu respeito, as quais terão forte repercussão em seu desenvolvimento futuro”, pois, é a partir da experiência vivenciada neste primeiro agrupamento social, e as relações estabelecidas na família, que a criança desenvolverá o conhecimento do outro e de si mesma. Portanto, a visão e o modo que a família encara a vida e a representação da surdez influenciará no seu desenvolvimento repercutindo no seu futuro.

Em se tratando de famílias ouvintes que têm um filho surdo, quando aquelas recebem o diagnóstico da surdez, geralmente, no início da descoberta, sentem-se decepcionadas por não ter o filho idealizado, ou seja, “normal”. De acordo com Kelman et al (2011, p. 353) “o diagnóstico de surdez leva a maioria das famílias, num primeiro momento, ao sentimento de luto pela morte simbólica de seu filho idealizado”.

Assim, é de extrema importância que a família tenha boa relação com o filho e esclarecimentos sobre a representação da surdez na sociedade, pois é a partir desses conceitos que contribuirá ou limitará o desenvolvimento da criança. Inicialmente, então, a família deve ter em mente o que é a surdez.

A surdez é um fenômeno que provoca a ausência de resposta aos estímulos sonoros e, uma intensa dificuldade na aquisição da fala, principalmente quando o nível de perda se encontra acima de 70 decibéis (surdez de severa à profunda), sendo comum nesses casos, a criança chegar aos 4 ou 5 anos sem ter aprendido a falar (FERRINI, 2003, p.15).

Partindo do pressuposto de que é na família que se estabelecem os primeiros vínculos comunicacionais e, conseqüentemente, ocorrem as trocas dialógicas, por ter o impedimento auditivo, a criança surda, filha de pais ouvintes, terá sua comunicação comprometida. Como ressalta Kelman et al (2011):

[...] o surdo fica à margem das experiências típicas com o seu meio social porque seus pares imediatos (pais e familiares), na maioria das vezes, não comungam do mesmo sistema de comunicação, pois são, geralmente, ouvintes. Essa situação de incompatibilidade comunicativa compromete o desenvolvimento cognitivo, sensível e social da criança surda (SILVA apud KELMAN, 2011, p. 351).

Conforme citado anteriormente, quando a família recebe o diagnóstico de que seu filho é surdo, muitas delas ficam em estado de choque e, logo após,

passam pela fase da negação, como afirma Pasqualin (1998), ou seja, quando os profissionais, apresentarem aos pais, duas posturas:

A oralidade ou a língua de sinais, diante de diferentes visões, encorajando-os a preferirem a fala, a leitura labial e, especialmente, os implantes cocleares, com o objetivo de que o filho tenha capacidades iguais às das pessoas ouvintes e negando a condição de surdo” (FERRINI, 2003, p. 19).

Alguns pais, infelizmente, têm o preconceito em aceitar a surdez de seu filho, tentando encobri-la, tratando-o como ouvinte e, passando a superprotegê-lo. Dessa forma, o surdo estará privado da sua própria identidade, da sua própria língua.

Quando pais ouvintes, ao saberem que seu filho relativamente idealizado é surdo, passam a se culparem, mudando o comportamento entre pai e filho. Se essa mudança brusca não for recuperada de forma rápida, as crianças surdas sofrerão com a rejeição e não terão uma boa relação com seus próprios pais, transpondo o sofrimento presente em seu futuro, refletindo em forma de agressividade, dificuldades no aprendizado, difícil socialização, dentre outras coisas negativas.

De acordo com Pasqualin (1998) são quatro etapas que as famílias passam após o diagnóstico: a reação de choque (de receber a notícia da surdez); de impotência (de como lidar com o filho surdo e suas dificuldades); de negação (opção de duas posturas, quanto à comunicação) e a fase da superproteção, ainda passam por uma quinta e última etapa, que é a de reorganização, que é a responsabilidade e a dedicação de encarar os problemas da criança, apoiando-as para a vida e sociedade.

Passando por essas fases e principalmente pelas duas últimas, a família, ao ter o conhecimento de que seu filho surdo faz parte de uma comunidade, possuindo língua e cultura própria, enxergam-no com capacidades, não de uma pessoa com deficiência, e sim como de qualquer outro ouvinte, apenas necessitando de estímulos específicos.

Assim, segundo Lodi & Harrison (1998), a conscientização dos pais sobre a surdez de seu filho e a necessidade da aquisição da língua de sinais, deve

ser o primeiro aspecto a ser abordado, como passo decisivo para o desenvolvimento da criança. Também é cabível que a família saiba a definição da surdez, que saibam que o surdo tem seus potenciais e capacidades como de um ouvinte e que sejam o alicerce da criança diante da sociedade, mostrando-a que ela faz parte de uma comunidade e, sobretudo, que a entendam como ser diferente, não como deficiente.

5.1 Relação pais ouvintes / filhos surdos

Na sociedade existem preconceitos quanto à questão da normalidade padrão, ou seja, aqueles que não têm características para se adequar a esse conceito cultural de normalidade, estão sendo rotulados como “incapazes”, “desviantes”, como afirma Figueira (1996). No caso da surdez, a falta da audição, acarreta também na falta da comunicação oral, tornando os surdos, principalmente na sociedade em que se comunica pela fala, seres humanos diferentes do padrão de normalidade, muitas vezes sendo menosprezados.

Deste modo, quando casais ouvintes recebem a notícia da gravidez, naturalmente desejam que seu filho seja também um ouvinte. Contudo, quando recebem o diagnóstico de um filho surdo, perpassam por longos processos de aceitação (como já citado no capítulo “A família e o surdo”, deste mesmo trabalho), que interferirá na construção da imagem social da criança e também no modo de comunicação desta.

Pode-se citar como exemplo de processo de aceitação, o documentário feito por Igor Ochronowicz (2009) “*Sou surda e não sabia*”, que relata como Sandrine descobriu sua surdez. No filme ela revela que, quando seus pais não sabiam que ela era surda, havia um elo de harmonia e carinhoso.

Nasci em uma família de ouvintes, como a maioria das crianças surdas. Naquela época, eu não sabia que era surda. Ignorava isso e meus pais também. Minhas primeiras lembranças são visuais. As cores, as paisagens... as expressões de quem me cercava. Tudo isso me causava emoções. O sorriso da minha mãe... um sorriso que queria dizer: “Eu te amo”. Também lembro dos cheiros, do cheiro da família. Havia o toque. Ser tocada, as carícias... uma mão no meu rosto. Tudo isso era uma ligação.

“DESEJOS E ABNEGAÇÕES DE SURDOS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E NA VIDA: um olhar presente”

Meus pais demoraram para descobrir que eu era surda. Mas durante esse tempo, formou-se uma ligação entre nós (SOU SURDA e não sabia, 2000).

Porém quando receberam o diagnóstico da surdez de Sandrine, esse elo se desfez. Sandrine relata ainda que tinha a impressão de que não a viam mais como um bebê e sim como um ouvido ambulante.

Quando souberam que eu era surda, ficaram arrasados... totalmente perdidos. E a ligação que tínhamos, aquela harmonia, se desfez. Tinha a impressão que eles não me viam mais como um bebê. Mas como um ouvido, um enorme ouvido, um ouvido ambulante. [...]. Eu sabia que algo mudara, que não me viam da mesma forma. Tentei restabelecer o contato, mas algo nos separava. Tinha a sensação muito forte de que choravam por dentro. O olhar deles me afastava, e eu me perguntara o que fizera de errado. Eu podia ter feito alguma besteira, alguma coisa grave. Eu não sabia (SOU SURDA e não sabia, 2000).

Durante toda a infância de Sandrine, os pais a levaram em clínicas de fonoaudiologia e psicologia com o intuito de que sua filha aprendesse a fala, e ofereceram o aparelho auditivo, para que pudesse escutar como as outras pessoas. Assim, os pais de Sandrine a matricularam em uma escola onde havia um projeto especializado para surdos com o propósito de utilizarem-se da oralidade, ou seja, para aprenderem a falar e não poderiam utilizar a língua de sinais, de maneira alguma. Entretanto, falar não era o desejo da menina.

É a concepção que os pais têm em relação à surdez, que irá direcionar a modalidade de comunicação do filho, optando ou pela oralidade ou pela língua de sinais. No caso de pais ouvintes, é natural que inicialmente optem que o filho surdo se comunique pela fala.

Contudo, quando vêem que esta opção não foi produtiva ou que não está havendo interação social, mudam de escolha para a língua de sinais e na medida que a interação acontece, por conta desta mudança, os pais tendem a privilegiar tal modalidade, não só pela interação, mas também pelo seu progresso na linguagem interna e até mesmo oral.

6 O papel do professor diante da inclusão escolar

ANDREOTTI, A.H.; COSTA, I.D.; PEREZ, T. S.; MELO, H.H.V.

Para que se promova a inclusão social, a atuação do professor é fundamental, pois ele que viabilizará um ambiente estimulador e receptivo para todos os alunos, oferecendo apoio e estímulos necessários para todos, sem discriminação. Além da transmissão de conhecimentos, o professor precisa estar consciente da sua responsabilidade na formação de cidadãos e na promoção do desenvolvimento pessoal, considerando as diferenças e buscando formas adequadas para a transmissão de conhecimentos e de avaliação do aproveitamento de cada aluno, levando em conta suas habilidades e dificuldades.

Os professores têm boa vontade e preparações mais isso não é suficiente para poderem garantir uma escola inclusiva. Segundo Marchesi (2004):

É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2004, p. 44).

As mudanças necessárias para que haja o acolhimento das crianças com necessidades especiais exige dos professores uma nova visão da sociedade, um acolhimento que se baseie na ética, igualdade e solidariedade. Complementando essa fala, Martins (2006) afirma:

O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer (MARTINS, 2006, p. 44-45).

É necessário que, o professor que já está exercendo esta função, reflita sobre sua formação e o preparo que possui para trabalhar na escola que é para todos. Dele se espera que possa desempenhar sua função de forma adequada, promovendo uma educação com qualidade e considerando a diversidade do grupo.

Nas últimas décadas os debates sobre inclusão vêm ganhando força e percebemos que é necessário haver uma mudança em todo o sistema educacional, para que haja uma educação de qualidade para todos os alunos, não por uma imposição de leis, mas por sabermos que a exclusão fere todos os direitos humanos. O professor deve ver cada um de seus alunos como um sujeito que tem uma história própria.

6.1 A necessidade de uma nova formação

Ao se ter o primeiro contato com a sala de aula e se deparar com um aluno surdo, o que passa pela cabeça do professor é a insegurança, o medo do novo, já que na sua formação aprendeu a lidar apenas com a teoria e não com a prática. A presença dessa criança, adolescente ou até mesmo adulto surdo exige do professor a capacidade de adequar novas atividades de aprendizagem para que este consiga adquirir o conhecimento de forma adequada.

É muito importante que o professor tenha um planejamento flexível, levando em consideração as necessidades de cada um de seus alunos, pensando não somente no conteúdo, mas também de que forma e maneira irá adequá-lo às necessidades dos mesmos, sabendo utilizar o espaço que é delimitado a cada aluno. De acordo com Mantoan (2009, apud SOARES & FIGUEIREDO, 2007, p.142) [...] “Compreender esse espaço é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores”.

Cabe a nós professores promover um ensino igualitário, para quando usarmos a palavra INCLUSÃO não estejamos apenas nos referindo a alunos “especiais”, mas sim ao conjunto escolar como um todo. Ainda conforme Mantoan (1997):

[...] “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico” (MANTOAN, 1997, p. 120).

Dentro do ambiente escolar, encontramos, por parte da rede de ensino, uma resistência grande para incluir esses alunos no ensino regular, pois os professores não possuem a experiência necessária para recebê-los e ensiná-los, além de não saberem lidar com a criança que acaba não se encaixando com o perfil da sala de aula. Do outro lado da história se encontra a dificuldade da formação destes professores, visto que as universidades não os preparam adequadamente para lidar com estes alunos. Temos muito que fazer, pois a formação que recebemos não é coerente para que possamos trabalhar com a inclusão.

Para que haja um ensino de qualidade o professor precisa ser capacitado para que desenvolva suas habilidades. Falta muito para que este processo seja concluído de forma eficaz, portanto o professor precisa estar disposto a participar de cursos de formação continuada, e possuir um domínio sobre a sua sala de aula.

6.2 O papel do professor como facilitador da aprendizagem

Para o aprendizado do aluno surdo ser significativo, é imprescindível que educadores saibam as necessidades daquele e contemplem as mudanças no método de ensino, assim como adaptem o currículo educacional, para que haja avaliações e metodologias adequadas (FRIAS, 2010). Cabe ressaltar que como o ambiente escolar dispõe de um ambiente acolhedor a todos, ou seja, inclusivo, professores devem promover interação entre os alunos surdos com o restante da classe, para garantir as mesmas oportunidades, avanços e transformações independentemente do aluno ser surdo ou não.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo VI enfatiza sobre "a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva", garantindo aos estudantes surdos, o acesso à educação com educadores bilíngues tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como docentes de diversas áreas do conhecimento cientes da particularidade linguística dos alunos surdos.

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).

Contudo, Gonçalves e Festa (2013) constataram que os professores analisados em sua pesquisa, desconhecem a língua de sinais, não estabelecendo assim o diálogo e interação com o aluno surdo que tanto necessitam, transmitindo toda a sua responsabilidade, como educador, para o intérprete, gerando uma

relação deficiente, pela ocorrência de o professor/educador desconhecer as necessidades do aluno surdo (SOUZA; GÓES, 1999).

As crianças surdas, geralmente, devem se comunicar por LIBRAS, e para que haja o desenvolvimento dessa língua, é necessária a presença de um professor intérprete na sala de aula. Mas ainda há muitos casos em que a criança não se comunica e nem conhece a LIBRAS.

Na busca pela educação inclusiva é necessária a colaboração dos pais, e a estes cabem acompanhar o desenvolvimento de seu filho quando estiver em casa e assim auxiliar o professor. Nesta caminhada os pais e os professores deverão ser parceiros, com uma única meta: a de educar aquela criança surda. Entretanto, o professor deverá se responsabilizar para que não haja uma diferenciação dos alunos surdos com os demais e com isso mudar as estratégias de suas aulas para que o aluno se desenvolva mesmo com as limitações da surdez.

O trabalho pedagógico considerado apropriado é aquele que tem como ponto de partida os conhecimentos que aquele aluno já possui para que o professor possa ampliar e trazer novos conhecimentos. Cabe ao professor, também, ficar atento a tudo o que possui significado em sua vida, usar exemplos que aquela criança convive para enriquecer e associar nas matérias da sala de aula.

É muito importante que o professor fale sobre a surdez com os demais alunos da sala, e que responda as curiosidades que lhes forem surgindo, antes de mais nada, a criança ou adolescente surdo não deixa de ser uma criança ou adolescente devemos tratá-lo em sua totalidade e não enfocando apenas sua surdez. É indispensável reconhecer suas habilidades, elogiar suas qualidades e lhes chamar a atenção quando necessário. Quando não compreendê-lo demonstre a ele, pois ao ver que você está interessado em lhe compreender fará com que ele busque formas para que vocês se entendam. Estimular a interação de todos os colegas de classe é tarefa do educador, o qual deve estar sempre atento a todo comportamento em sala de aula, orientando e levando seus alunos a uma atitude reflexiva sobre suas atitudes.

7 A luta do surdo para se incluir na sociedade e na escola

ANDREOTTI, A.H.; COSTA, I.D.; PEREZ, T. S.; MELO, H.H.V.

As comunidades surdas têm se manifestado sempre que podem a favor do reconhecimento da sua cultura e língua, assim como de seus direitos.

Sacks (1990) destaca que, entre várias lutas enfrentadas pelas comunidades surdas, no ano de 1988 houve uma greve muito significativa no Gallaudet University, em Washington, DC, (então, a única faculdade de ciências humanas para surdos do mundo e núcleo da comunidade surda) onde os surdos exigiam um reitor surdo. Após sete dias de muita agitação e repercussão em todo país, os surdos conseguiram ser “ouvidos”.

[...] há uma nova “imagem” e um novo movimento, não meramente no Gallaudet mas em todo o mundo surdo. As notícias, em especial na televisão, tornaram os surdos articulados e visíveis em todo o país. Mas o efeito mais profundo, obviamente, foi sobre os próprios surdos. Fundiu-os numa comunidade, em uma comunidade mundial, como jamais acontecera (SACKS, 1998, p. 171-172).

A repercussão deste ato acabou por gerar várias outras manifestações por parte das comunidades surdas em diversos países. Brito (2013) descreve em sua tese as primeiras ações de ativistas surdos brasileiros que passaram a desenvolver as primeiras ações coletivas em busca dos seus direitos.

[...] ainda na primeira metade dos anos 1990, observamos uma guinada impressionante no movimento social surdo brasileiro, que aumentava exponencialmente a sua capacidade de mobilizar recursos humanos, materiais e simbólicos para produzir ações coletivas de ampla visibilidade, como passeatas e entrega de abaixo-assinados para autoridades públicas. Não há nenhum exemplo que nos pareça mais significativo da dimensão e do alcance dessa evolução do que a trajetória da FENEIS, a principal organização do movimento. Em 1987, quando ela foi criada pelos ativistas surdos, representava apenas 16 entidades de e para surdos de sete estados brasileiros e do distrito federal (FENEIS, 1987). Dez anos depois, as instituições de e para surdos filiadas eram 88, situadas em 19 estados brasileiros e no distrito federal (FENEIS, 1997a). Além disso, membros surdos e ouvintes da sua diretoria ocupavam cadeiras permanentes nos colegiados de órgãos públicos federais, estaduais e municipais, assegurando a representação pública do movimento nessas instâncias (BRITO, 2013, p. 87).

De acordo com a autora, esses foram os primeiros passos que acabaram por culminar no reconhecimento oficial da LIBRAS, o qual foi presenciado por ativistas surdos, no congresso, que vibraram e comemoraram essa vitória. A oficialização da LIBRAS, por meio da Lei 10.436/02, ocorreu graças à luta e ao envolvimento da comunidade surda.

Essa bandeira foi tradicionalmente chamada de oficialização da LIBRAS. Em torno dela, convergiram diversos atores sociais que compuseram uma multifacetada teia de relações entre indivíduos, grupos, associações de surdos que convergiu progressivamente em uma verdadeira campanha nacional, a mais importante do movimento social surdo no período histórico estudado (BRITO, 2013, p. 122).

Brito (2013) ressalta que a luta por uma causa coletiva possibilitou ao movimento surdo mais dinamismo que conseguiu atingir muitas pessoas as quais acabaram por transformar os velhos paradigmas sociais, culturais e políticos em relação à surdez. Portanto, podemos constatar que a luta pelo reconhecimento, pelos direitos e pela valorização da língua de sinais tem sido uma constante nas comunidades surdas em todo o mundo.

Atualmente, se delinea a luta em prol dos direitos relacionados ao processo de inclusão. Pesquisando a respeito da inclusão de alunos surdos nas escolas e universidades, verificamos que, apesar de todo aparato legal, ainda não é muito fácil incluí-los na maioria dos casos, muito embora haja leis que garantam tal inclusão.

No Brasil, a Resolução 02 de 2001 já previa a obrigatoriedade de se oferecer o acesso aos conteúdos curriculares por meio da língua de sinais.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001).

A lei é clara, e para que todos se conscientizem da sua importância, citaremos agora um trecho da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que garantiu o ensino por meio da educação especial, modalidade que era oferecida, então, em salas especiais.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que,

ANDREOTTI, A.H.; COSTA, I.D.; PEREZ, T. S.; MELO, H.H.V.
decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal,
social e econômico (BRASIL, 1989).

Após a inclusão, defendida a partir da Declaração de Salamanca (1994) fica determinado que:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Apesar de a lei levar em consideração a especificidade linguística dos surdos, cada vez mais as escolas especializadas têm sido criticadas e o sistema têm buscado formas de extingui-las. Passa-se, então, a privilegiar a inclusão nas salas regulares e o atendimento paralelo por meio de salas de recursos.

Com o reconhecimento da LIBRAS, como língua oficial da comunidade surda brasileira, através da Lei 10.436/02, e regulamentada pelo decreto 5.626/2005 institui-se a obrigatoriedade da inserção dessa disciplina em cursos de licenciaturas e cursos afins, conforme artigo abaixo.

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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Portanto, é indiscutível a necessidade do ensino da LIBRAS para que cada vez mais áreas tenham conhecimento dessa língua e, conseqüentemente, condições de atender adequadamente as pessoas com surdez.

A seguir, é possível verificar a obrigatoriedade de tratamento prioritário e adequado e educação bilíngue, nas diversas áreas, entre elas, por exemplo, a área da educação, em escolas regulares de ensino.

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2011, p. 50).

Vimos, nestas citações, que, qualquer pessoa surda, tem o direito à escola regular, visando à educação de surdos e de outras deficiências, com o intuito de implementar sua participação na vida, no âmbito social e principalmente em ambientes de aprendizagem.

Veremos agora, outro artigo da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que também assegura mais um dos vários direitos das pessoas com deficiência.

"IV - na área de recursos humanos:

a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;

b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências;" (BRASIL, 1989).

Aqui encontramos a garantia de uma pessoa devidamente qualificada para atender as pessoas com necessidades educacionais especializadas, dessa forma, no caso do sujeito da nossa pesquisa, o aluno surdo tem o direito a atendimento especializado, assim como a um interlocutor.

Mesmo com todas as leis que garantem a inclusão é fácil encontrar no cotidiano, pessoas que relatam o não cumprimento destas leis. Podemos citar, por exemplo, o caso de uma das alunas que tem contribuído para nossa pesquisa, que a mãe nos relatou ter precisado entrar com processo para conseguir que a filha ingressasse na escola.

Fica claro que mesmo com todo aparato legal, ainda encontramos barreiras para incluir pessoas com deficiência, talvez porque isso implique em custos para a instituição ou para o governo, por precisar contratar um funcionário para cada pessoa com necessidade educacional especializada, por isso, devemos sempre lembrar de exigir os direitos desses alunos e, principalmente, um meio de orientar efetivamente essas pessoas, conscientizando-as, para que sejam menos vitimadas pelo preconceito e se incluam cada dia mais.

8 Análise dos dados obtidos nas pesquisas

Para a realização da pesquisa de campo, foram pesquisadas três alunas surdas de diferentes idades, as quais nos referiremos, a partir de agora, como alunas 1, 2 e 3.

Primeiramente a orientadora contatou as alunas 2 e 3 e marcou um encontro nas dependências do Uni-Facef. Participaram deste encontro as alunas, seus pais, a orientadora e duas orientandas desta pesquisa. Nesta oportunidade foi esclarecido aos pais o intuito da pesquisa e também oferecida a proposta de atendimento às suas filhas por meio de um Projeto de ensino de português para surdos, que será descrito a seguir. Em relação à aluna 1, vale ressaltar que esta já vinha sendo atendida por uma das orientandas que desenvolvia um trabalho como estagiária interlocutora, em uma escola de ensino fundamental 1. Esse fator contribuiu bastante no sentido de nos despertar bastante interesse pelo assunto.

O projeto citado acima tem como principal objetivo melhorar a escrita de pessoas surdas, auxiliar nas dificuldades que elas sentem e principalmente fazer com que, por meio de uma escrita mais elaborada, passem a se comunicar de forma mais eficiente utilizando o português por escrito.

No encontro citado acima, após a orientação aos pais e a permissão tanto para a pesquisa como para a adesão ao atendimento, abrimos espaço para que cada um colocasse suas experiências, vivências, anseios e expectativas. Em seguida, para que conseguíssemos viabilizar este projeto e concretizar a entrevista e o questionário, fizemos um Termo de Consentimento, o qual foi assinado pelos pais, nos dando o direito de usar todo o assunto que havia sido discutido. O documento também foi assinado pelos pesquisadores, garantindo sigilo dos dados pessoais,

além de garantir que tudo seria feito de maneira natural, a fim de que não constrangesse e nem forçasse as alunas a responderem o que não desejassem. O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) está anexado após as referências.

Desta maneira, iniciamos uma conversa informal com os pais das alunas 2 e 3 e eles relataram o que sentem em relação a todo esse processo que envolve um filho com surdez. Esta conversa foi documentada através de um questionário que mães responderam de comum acordo com os pais e que as alunas também responderam. Para agilizarmos, cada pesquisadora atendeu a uma família, a orientadora atendeu a aluna 2, fazendo uso da língua de sinais, e a aluna 3 teve como tradutor o próprio pai e nos surpreendeu quando respondeu de próprio punho a primeira pergunta do questionário.

A Aluna 1 e seus pais, foram entrevistados pela pesquisadora que é, também, sua interlocutora, na escola, no horário de aula. Todas as respostas dos questionários foram registrados. Além destas coletas de dados, foram feitas algumas provas de nível básico, médio e avançado, durante os atendimentos do projeto, para que pudéssemos avaliar em qual nível as alunas se encontravam e assim iniciar as aulas de Língua Portuguesa.

Todos os dados foram analisados de maneira comparativa ao desenvolvimento que todas têm em relação à faixa etária, sendo assim, além da idade, levamos em consideração na análise os seguintes dados: se a aluna já é implantada, se é oralizada, se usa LIBRAS, se escuta algo, se é alfabetizada e se faz leitura labial. Essas informações são de grande importância na comunidade surda, já que são aspectos característicos das pessoas que tem tal deficiência. Cada um desses aspectos significa um avanço na vida dessas pessoas, é como se a cada etapa, fosse um degrau de uma escada difícil de subir, mas que ao mesmo tempo é muito significativo e essencial para a melhoria e a qualidade de vidas das pessoas surdas.

Importante esclarecer que a partir de tais aspectos que pudemos direcionar o atendimento, de acordo com as necessidades de cada aluna.

Abaixo apresentamos o quadro dos dados das alunas pesquisadas. Utilizamos números para designar as alunas, com o objetivo de preservar suas identidades.

Tabela 1 – Dados pessoais das alunas

Alunas	Idade	Implantada	Oralizada	Usa LIBRAS	Escuta algo	Alfabetizada	Leitura Labial
Aluna 1	7	Sim	Não	Pouco	Não	Em processo	Não
Aluna 2	8	Sim	Pouco	Sim	Sim	Em processo	Regular
Aluna 3	18	Sim	Pouco	Sim	Sim	Sim	Boa

Em relação à aplicação dos questionários importante ressaltar que nos dividimos para atendermos tanto as alunas, como os pais. As perguntas e respectivas respostas foram as seguintes:

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

1) Quando foi que percebeu que seu filho (a) não ouvia?

RESPOSTA MÃE ALUNA 1 – “Ainda recém-nascida, no teste da orelhinha”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 2 – “7 meses”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 3 – “Percebi com 8 meses”.

2) Qual foi a sua primeira reação?

RESPOSTA MÃE ALUNA 1 – “Fiquei apavorada”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 2 – “Fiquei preocupada com medo de não conseguir falar com ela e não ouvir ela me chamar de mãe”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 3 – “Nossa filha é adotiva, quando nós a ganhamos a pediatra nos informou que alguma doença ela teria, então fizemos todos os exames e todos davam negativos. Mas ainda não tinha feito o Bera (exame da audição). Nós nunca nos perguntamos o porquê? E sim para que? Ganhamos 2 presentes ao mesmo tempo, ela e a perda da audição dela. Somos muito felizes.

Como falei, descobri com 8 meses, foi quando falei para ela pela primeira vez que ela não tinha nascido de nós e sim que ela entrou em nós, entrou em nossas vidas”.

3) Qual tipo de especialidade você procurou?

RESPOSTA MÃE ALUNA 1 – “Fono”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 2 – “Procurei a fono que eu já conhecia”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 3 – “Procuramos a pediatra, conversamos com ela e fomos encaminhados para Ribeirão Preto – HC para fazer o Bera (neste exame, detectou que ela tem perda profunda, perda total da audição)”.

4) Você sentiu muita dificuldade para se comunicar com ele (a)?

RESPOSTA MÃE ALUNA 1 – “Sim”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 2 – “Sim muita”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 3 – “Não tivemos dificuldades, isso porque sempre conversamos com ela. Sempre falamos de frente e ela sempre leu os lábios. Ela até hoje faz sessão de fono onde nos ajuda muito”.

5) Atualmente como se comunicam? Pela Língua de sinais, ou por sinais criados por vocês?

RESPOSTA MÃE ALUNA 1 – “Pelas duas formas”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 2 – “Por LIBRAS e sinais criados por nós”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 3 – “Hoje nos comunicamos das duas formas: em sinais e oralidade. Sentimos que ela precisa das duas formas”.

6) Se você usa Língua de sinais, como foi o seu processo de adaptação e aprendizagem? Você participava das aulas junto ao (a) seu filho (a) ou optou por aprender em outro momento?

RESPOSTA MÃE ALUNA 1 – “Fiz um curso, durante quatro meses”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 2 – “Fiz um cursinho de LIBRAS na escola que ela frequentava. Ela iniciou primeiro no curso, logo abriram inscrições para os familiares”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 3 – “Ela aprendeu com a professora, na escola quando participou da sala especial. Ela que me ensinou e me ensina até hoje (a mãe). Quanto ao pai ele fez curso de LIBRAS”.

7) Como foi o processo de alfabetização do seu (sua) filho (a) na sua visão?

RESPOSTA MÃE ALUNA 1 – “Bom”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 2 – “Ela ainda não foi alfabetizada”.

RESPOSTA MÃE ALUNA 3 – “Sou formada no magistério (mas não dou aula). Comecei a ensiná-la em casa desde pequena. Com um caderno fui colando figuras e escrevendo o nome de cada uma, ela tinha que copiar. Fiz várias vezes, repetindo muitas vezes até ela aprender. Depois só colava a figura e ela tinha que escrever o nome. Depois fomos formando frases. Hoje ela é alfabetizada”.

QUESTIONÁRIO PARA AS ALUNAS

1) Você sentiu muita dificuldade no processo de alfabetização?

RESPOSTA ALUNA 1 – “Sim”.

RESPOSTA ALUNA 2 – “Difícil escrever”.

RESPOSTA ALUNA 3 – “Fácil”.

2) Quanto tempo durou esse processo?

RESPOSTA ALUNA 1 – “Está em processo”.

RESPOSTA ALUNA 2 – “Quatro anos na escola. Ainda em processo”.

RESPOSTA ALUNA 3 – “Quatro anos. Entrou na escola com 2 anos de idade já teve início do processo de alfabetização. Com 8 anos de idade já escrevia e lia com dificuldade, já sabia ler e escrever o primeiro nome”.

3) Com quantos anos você deu início a esse processo?

RESPOSTA ALUNA 1 – “Com 7 anos de idade”.

RESPOSTA ALUNA 2 – “Com 4 anos de idade”.

RESPOSTA ALUNA 3 – “Com dois anos, já começou no maternal”.

4) Você encontra muitas dificuldades para se comunicar com outras pessoas?

RESPOSTA ALUNA 1 – “Sim”.

RESPOSTA ALUNA 2 – “Sim, é difícil”.

RESPOSTA ALUNA 3 – “É muito difícil”.

5) Na escola, você se comunica com seus colegas de classe? Se sim, como?

RESPOSTA ALUNA 1 – “Sim. Por sinais criados por mim”.

RESPOSTA ALUNA 2 – “Comunica com amigos da escola. Brinca. Amigos ajudam”.

RESPOSTA ALUNA 3 – “Comunica com dificuldades usando pouco de sinais e também falando com dificuldade”.

6) Quando começou a se comunicar com outras pessoas e percebeu que elas entendiam o que você falava e também respondiam, como você se sentiu?

RESPOSTA ALUNA 1 – “Não se comunica oralmente e entende pouco de LIBRAS”.

RESPOSTA ALUNA 2 – “Não se comunica oralmente e pouco em língua de sinais”.

RESPOSTA ALUNA 3 – “Sente muito bem em ser entendida”.

A aluna 1, está implantada desde os três anos de idade, contudo ela não escuta nenhum tipo de som. Médicos da criança, dizem que ela escuta sim os sons, porém, ignora.

As alunas 2 e 3, que estão implantadas há bastante tempo, conseguem ouvir com mais facilidade sons agudos e ambas as mães fizeram uma observação interessante, que elas conseguem ouvir o celular tocar.

As duas alunas conseguem ouvir quando chamam seus nomes, mas para isso é preciso pronunciar um pouco mais alto que o normal e com entonação mais forte. A aluna 1, infelizmente ainda não escuta, mesmo sendo implantada.

Após essa conversa, podemos concluir que ambas tiveram a surdez descoberta ainda quando pequenas, o que ajuda muito no que diz respeito a tratamentos, também na alfabetização e na aprendizagem de Libras.

Todas as famílias demonstraram certa dificuldade no início, quando descobriram a surdez, e para se comunicarem, mas também demonstraram ter bastante interesse no bem estar e no futuro das filhas.

Diante das respostas obtidas, e da conversa informal com os pais, foi possível estabelecer uma relação com as cinco etapas de reações sofridas pelos pais, descritas pelo pesquisador Pasqualin (1998) que enfoca que são respectivamente: reação de choque (de receber a notícia da surdez), pois os pais da aluna 1 e aluna 2 ficaram preocupados diante do diagnóstico da surdez, sentindo-se impotentes diante de suas filhas, preocupando-se com o modo que iriam estabelecer diálogo com elas. Com isso, passaram também pela fase da negação em que optam pela comunicação oral, primeiramente, ao invés da LIBRAS, já que ambos os pais procuraram a fonoaudióloga e relutaram muitos anos em aceitar a língua de sinais.

Além dessas etapas em que os pais entrevistados percorreram, passaram, também, pela fase da superproteção, em que achavam que seus filhos eram inaptos diante das outras pessoas ditas "normais" e por isso os privavam de experiências por acharem constrangedoras e desnecessárias. Por fim percorreram e ainda percorrem pela fase de reorganização.

Vencidas todas essas etapas os pais tiveram conhecimento sobre a LIBRAS, bem como sua necessidade de aquisição como passo decisivo para o desenvolvimento de suas filhas, se conscientizaram sobre o que é a surdez e principalmente que suas filhas surdas apesar de algumas limitações, tem habilidades, potenciais e capacidades como qualquer outra pessoa. Conscientizaram-se, também, da importância do apoio para elas, pois são os alicerces para suas crianças diante da sociedade, mostrando-as que elas fazem parte de uma comunidade e, acima de tudo, que as amam e as entendem como pessoa diferente e jamais como deficiente.

9 BERA – Exame do potencial evocado auditivo do tronco encefálico

Quando a mãe da aluna 3 citou, na entrevista, o exame “BERA”, surgiu em nós uma grande curiosidade para saber o que vem a ser tal exame. Por este motivo, traremos aqui o seu significado e sua função.

De acordo com o Instituto Brasileiro do Sono Centro de Diagnóstico BERA - Exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico é um exame que tem como finalidade principal, determinar se tem ou não perda auditiva, e se tiver, detectar com precisão qual o tipo de surdez e seu grau.

O exame é realizado através de eletrodos, que são fixados na pele atrás das orelhas e na testa (a pele precisa estar limpa), além de fones. O paciente fica deitado, de maneira mais relaxada possível e receberá estímulo sonoro através do fone, assim, quando o nervo auditivo e as estruturas do tronco encefálico forem ativados pelo estímulo sonoro, será gerada uma quantidade (mínima) de eletricidade que se registrará no equipamento.

É de grande importância, que o paciente fique o mais imóvel possível e deitado, para que não haja nenhuma interferência no resultado do exame. No caso de crianças, estas devem estar dormindo para a realização do exame.

Segundo o Instituto Brasileiro do Sono Centro de Diagnóstico, o exame, é indicado para:

- Diagnóstico precoce da perda auditiva na criança de qualquer idade, ou mesmo adultos, pessoas nas quais não tenha sido possível realizar uma testagem subjetiva confiável;
- Acompanhamento da maturidade das vias auditivas no quadro de hiperbilirrubinemia neonatal;
- Queixa de zumbido;
- Auxiliar na informação de problemas no nervo auditivo ou tronco encefálico (retrococleares);
- Detecção de tumores do nervo auditivo;
- Nas afecções como: esclerose em placas, leucodistrofias, doença de Alzheimer e tumores intracranianos da fossa posterior;
- Confirmação e monitoramento nos limiares da audiometria tonal das perdas induzidas por níveis de pressão sonora elevados (PAINPSE);

- Monitorização de cirurgia da fossa craniana;
- Monitorização em pacientes em Unidade de Terapia Intensiva (UTI/CTI), em coma ou sedados, com o objetivo de avaliar o prognóstico do paciente e também como auxiliar do diagnóstico da morte cerebral (principalmente em pacientes doadores de órgãos);
 - Avaliação da audição em crianças e adultos “difíceis” de serem avaliados por métodos subjetivos (inclusive prováveis simuladores na audiometria).

Sendo assim, o exame é utilizado tanto para descobrir se realmente há surdez, quanto para monitoramento dos pacientes.

10 Conclusões

Conforme nos propusemos, no início deste trabalho, procuramos dar ouvidos às necessidades de pessoas surdas e refletir a respeito das dificuldades encontradas pelos pais, professores e sociedade quando se deparam com um surdo.

Para tal, neste trabalho, buscamos o percurso bibliográfico onde optamos em abordar aspectos como: o processo histórico da educação de surdos na escola e na sociedade, a relação da família com o surdo, as dificuldades de inclusão, principalmente nas escolas, o papel e o perfil dos professores para trabalhar junto com esses alunos e ter bons resultados, o que é bilinguismo e como é essa prática, além de uma pesquisa com pais e crianças surdas que nos gerou muita reflexão e foi enriquecedora para que pensássemos sobre a vivência da pessoa surda, suas dificuldades e, principalmente, permitiu-nos colocarmos no lugar desses seres humanos que, assim como todos nós, também tem desejos e sentimentos.

Conforme nossa pretensão inicial, de trazer para a sociedade uma nova visão sobre a deficiência auditiva e conscientizá-la sobre a importância da inclusão, acreditamos ter cumprido com o objetivo, oportunizando um outro olhar da sociedade, conscientizando-a sobre as leis, e mostrando, através das entrevistas, como a família e o surdo se sentem, suas dificuldades e os processos de crescimento que cada um tem.

Uma das questões mais sérias que abordamos foi a relacionada à necessidade de os pais de crianças surdas serem esclarecidos, logo após o diagnóstico, sobre a importância de se desenvolver a linguagem interna da criança surda, por meio da língua de sinais para que seu desenvolvimento linguístico não seja prejudicado. Consideramos imprescindível tal conscientização por parte da família.

Vimos, também, que o apoio familiar é essencial para que a criança se sinta amada, fortalecida e capaz, e isto podemos constatar nas famílias pesquisadas, as quais demonstraram muito envolvimento para com as necessidades de suas filhas.

Outro ponto fundamental é o que diz respeito à atuação do professor, pois constatamos que é ele que viabilizará um ambiente estimulador e receptivo para todos os alunos, oferecendo apoio e estímulos necessários, sem discriminação, promovendo, dessa forma, uma real inclusão social.

Este trabalho foi muito importante para o crescimento do grupo, foi enriquecedor, pois nós mesmas temos hoje uma visão diferente e mais bonita do que quando iniciamos a pesquisa. Vemos hoje que mesmo com tantas leis, ainda falta muito para atingirmos uma verdadeira inclusão, falta inclusão por parte das escolas, das famílias e da sociedade de modo geral.

Após todas estas experiências e reflexões, concluímos que seria necessária uma proposta de ensino da LIBRAS nas escolas como uma disciplina específica no currículo escolar, para que todos os alunos, desde pequenos, tivessem acesso à língua de sinais. Assim, se conscientizando da existência dessa língua, a exclusão seria minimizada. Este seria o grande ponto positivo, pois todos passariam a se comunicar e diminuiriam a exclusão, sem contar com o fato de que o próprio aluno surdo poderia ajudar os colegas, o que contribuiria para que ele se sentisse reconhecido, valorizado, mais acolhido e incluído, por conseguir se comunicar e entender o que todos falam, sentindo-se, desse modo, parte de um todo.

Referências

BERA – Exame do Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico. Instituto Brasileiro do Sono Centro de diagnóstico. Disponível em: <http://www.institutobrasileirodosono.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107&Itemid=179>. Acesso em 18 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília: LTr, 1989.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNB/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em 12 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001^a.

_____. Lei nº 10.463, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 12 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Direito à educação: subsídios para a gestão de sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília, MEC/SEESP, 2004, p. 23-25.

_____. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRITO, Fábio Bezerra. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013, s.n. (Tese em Programa de Pós-Graduação em Área de Concentração: Educação Especial). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CONSELHO nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40.

CONVENÇÃO sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DAVIES, S. *Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children*. In *Bilingualism in deaf education*. Ahlgren & Hyttenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl. 1994. p. 111-112.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 12 out. 2015.

DUFFY, J. T. *Ten reasons for allowing deaf children exposure to american sign language*. 1987.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar)

FERREIRA BRITO, L. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERRINI, Cyntia Maria Silva. *Surdez e educação: pais de crianças surdas e ansiedade*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2003. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=812>. Acesso em 12 jun. 2015.

FIGUEIRA, Emílio. Imagem e conceito social da deficiência (quarta parte). *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 5, n.27, p. 38-41, jul./ago. 1996.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do ensino regular*. Paraná: Módulo, 2009.

GIA. Revista Espaço: *Informativo Técnico-Científico do Ines*, n. 10, p. 41-6, dez. 1998.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Revista eletrônica do curso de pedagogia Opet*, 2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em 18 out. 2015.

HAHN, Ana Rita Oliveira et al. *O bilinguismo aplicado à educação especial de surdos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/wiki/Discussao:O_BILINGUISMO_APLICADO_A_EDUCACAO_ESPECIAL_DE_SURDOS>. Acesso em 30 set. 2015.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKILAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 105-127.

KELMAN, C. A.; SILVA, D. N. H.; AMORIM, A.C.F. de; MONTEIRO, R.M.G.; AZEVEDO, D.C. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, vol. 17, n. 33, p.349-366, 2011.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LODI A. C. B.; HARRISON, K. M. P. Língua de sinais e fonoaudiologia. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 10, p.41-46, dez. 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: _____. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus; (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução de Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed. 2004.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PASQUALIN, L. *O médico, a criança com deficiência e sua família: o encontro das deficiências*. 1998. Tese (Doutorado em Pediatria) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1998. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17144/tde-18042005-123113/>>.

Acesso em 12 de abr. 2015, 09:13:03.

QUADROS, Ronice Muller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 21–33.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes – Uma jornada pelo mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, C. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

_____. *C. La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Mérida: Diakonia, 1991.

SILVA, A. B.; ZANOLLI, M. L.; PEREIRA, M. C. C. *Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem*. Tese de Mestrado. 2007. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOU SURDA e Não Sabia [Sourds et Malentendus]. Direção: Igor Ochronowicz. Autores: Sandrine Herman e Igor Ochronowicz. Produção: Poin du Jour avec la participation de France 5. Tradução: Thelma Médici Nóbrega. Legendagem: 4Estações / Digigraph PDJ Production, 2000. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=obUemeDjgcl>>. Acesso em 09 set 2015.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O Ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão”. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-187.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do Trabalho de Conclusão de Curso “DESEJOS E ABNEGAÇÕES DE SURDOS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E NA VIDA: um olhar presente”, de responsabilidade dos pesquisadores Heloísa Helena Vallim de Melo, Amanda Hakime Andreotti, Iolanda Delgado Costa Thaís de Souza Perez.

Título do Projeto: “DESEJOS E ABNEGAÇÕES DE SURDOS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E NA VIDA: um olhar presente”

- **Pesquisador Responsável:** Heloísa Helena Vallim de Melo
- **Telefone para contato:** (16) 99182-3726
- **Endereço:** Rua Ana Maria Pinho Gonçalves, nº 640 Parque Castelo

- **Orientanda:** Amanda Hakime Andreotti
- **Telefone para contato:** (16) 99195-5551
- **Endereço:** Rua Lybia Vilela Junqueira, nº 650 Paulistano 2

- **Orientanda:** Iolanda Delgado Costa
- **Telefone para contato:** (16) 99395-6069
- **Endereço:** Avenida Santa Cruz, nº 3255 Bloco 43 – Apto 401 Santa Cruz

- **Orientanda:** Thaís de Souza Perez
- **Telefone para contato:** (16) 99398-9400
- **Endereço:** Rua Félix Garcia Garcia, nº 3129 Ângela Rosa

Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso: Propor a inclusão de pessoas surdas, em especial os alunos, além de procurar entender sobre a vida social e o processo de alfabetização. Isto inclui também pais e professores, ou seja, de como estes reagiram no diagnóstico da surdez e alfabetizá-lo, respectivamente.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Uni-FACEF Centro Universitário de Franca.

Desconfortos e riscos associados: Não terá riscos ou desconfortos para a família, voluntários e demais participantes, pois todas as informações pessoas serão



“DESEJOS E ABNEGAÇÕES DE SURDOS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E NA VIDA: um olhar presente”

ocultadas e caso não queiram responder as perguntas, serão respeitados e não terão penalidade alguma.

Benefícios esperados: O voluntário terá o benefício de apreender mais sobre a Língua de Sinais e conhecer seus direitos.

Caso o responsável do voluntário tenha alguma dúvida, referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, favor procurar um dos pesquisadores.

A participação neste trabalho é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento.

Garante-se a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

Nome do voluntário: _____ Idade: _____
RG: _____ Responsável legal: _____
RG: _____
Eu, _____, portador do documento

de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “DESEJOS E ABNEGAÇÕES DE SURDOS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E NA VIDA: um olhar presente”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Franca, _____ de _____ de _____ .

Pesquisador Responsável

Data

Orientanda Amanda Hakime Andreotti

Data

Orientanda Iolanda Delgado Costa

Data

Orientanda Thaís de Souza Perez

Data



ANDREOTTI, A.H.; COSTA, I.D.; PEREZ, T. S.; MELO, H.H.V.

Testemunha

Testemunha