



EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES SURDOS: DISCUSSÕES QUE PRECISAM SER COMPARTILHADAS

Izilda de Carvalho Nolêto e Silva¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão pedagógica sobre a avaliação do aluno surdo no marco de um modelo educacional inclusivo que o reconheça como membro real e potencial de um grupo linguístico minoritário. Algumas considerações teóricas, metodológicas e linguísticas relacionadas a esse processo são elaboradas a partir de uma perspectiva qualitativa e apresentam uma sucinta análise teórica referente aos estudos em educação e sua aplicação no ensino inclusivo. Da mesma forma, faz recomendações vinculadas a técnicas e instrumentos de avaliação adaptados às necessidades particulares dos estudantes e oferece uma visão da atividade avaliativa centrada na experiência docente e na realidade da comunidade surda.

Palavras-chave: Avaliação. Alunos Surdos. Currículo Inclusivo. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The aim of this article is to contribute to the pedagogical reflection on the evaluation of deaf students within the framework of an inclusive educational model that recognizes them as a real and potential member of a minority linguistic group. Some theoretical, methodological and linguistic considerations related to this process are elaborated from a qualitative perspective and present a brief theoretical analysis regarding studies in education and its application in inclusive teaching. Likewise, it makes recommendations linked to assessment techniques and instruments adapted to the particular needs of students and offers an overview of the evaluative activity centered on the teaching experience and the reality of the deaf community.

Keywords: Evaluation. Deaf students. Inclusive Curriculum. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

No marco das mudanças substanciais impostas pela reforma educacional brasileira, em termos de currículo escolar, a avaliação surge como um dos aspectos mais importantes. A visão avaliativa apresentada assenta num processo democrático, construtivista, qualitativo e participativo. Em que o aluno constrói

¹ Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau - SP Licenciatura - Pedagogia Conclusão - 2002 Habilitação Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio, Magistratura das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Faculdade Monzartem de São Paulo. Licenciatura em : Artes Visuais Conclusão - 31/08/2014 Universidade Estadual de Maringá - PR Pós - Graduação em : Educação especial em Contexto de Inclusão Período - 02/05/2003 á 03/05/2005 Carga horaria - 360 Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Pós - Graduação Lato Senso em: Libras/Português - Tradução e Interpretação Período - 07/03/2008 á 2009 Carga horaria - 420 Mestrado em Maestria en Ciencias dela Educación - Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo; UTCD - Conclusão em, 12/2010. Nombre dela Tesis - "Reflexão Psicolinguística sobre as Construções Conceituais de Crianças Surdas". Universidade Cândido Mendes Pós - Graduação Lato Senso em: Docência do Ensino Superior. Período - 29/08/2012 á 17/05/2013 Carga horaria - 495 Centro Universitário Leonardo da Vinci Graduação Lato Senso em: Deficiência Intelectual- Teoria e Prática Período - 01/05/2013 á 22/10/2014 Carga horaria - 700 Centro Universitário Leonardo da Vinci Pós Graduação Lato Senso em: Educação Especial Inclusiva Período - 16/06/2015 á 01/12/2015 Carga horaria - 440 Experiencia Profissional de 20 anos na Educação como Docente e Pedagoga. Atualmente estou como Secretaria da Assistência Social e Cidadania e Coordenadora no Crás de Itaguajé - PR.



sua própria aprendizagem mediada pelas experiências de seu meio social e escolar. É por isso que o processo avaliativo, numa perspectiva qualitativa, ganha mais força quando falamos de alunos que necessitam de uma educação ajustada às suas diferenças, como é o caso dos surdos.

O objetivo fundamental deste trabalho é contribuir para a reflexão pedagógica sobre o tema da avaliação para alunos surdos em um modelo educacional inclusivo, o que permite avançar algumas considerações teóricas, metodológicas e linguísticas relacionadas ao aspecto mencionado, para chegar a um especificar os elementos constitutivos do referido processo.

EDUCAÇÃO DE SURDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante vários séculos, a educação dos surdos esteve voltada para compensar o que lhes faltava para ser considerado normal, ou seja, dotá-los de uma linguagem oral. A partir dessa perspectiva remediadora, mais ênfase foi colocada em suas limitações do que em seu real potencial. Portanto, seu funcionamento cognitivo foi definido como limitado, argumento utilizado para conceber o Surdo a partir de uma perspectiva patológica na qual ele era entendido como deficiente.

Nesse sentido, Morales (2008) argumenta que tem sido comum localizar o tema dos surdos, devendo-se acrescentar que em geral dos sujeitos considerados dentro da educação especial são portadores de um mal, de um defeito que os estigmatiza, de uma deficiência que os impossibilita de ter qualquer condição de normalidade. O autor cita, ainda, que é perceptível como ao analisar o que se relaciona com as diferenças cai-se no terreno perigoso das comparações para localizar onde estaria o correto, o adequado ou a norma.

Tal concepção contém uma representação do surdo que o situa na deficiência como sendo anormal, incompleto e deficiente. Uma visão clínico-reabilitadora, cujo objetivo central era a aquisição da linguagem oral como elemento normalizador e integrador da sociedade. Situação que se traduz numa espécie de fonoaudiologia e psicopedagogia para tentar compensar os défices acumulados no desenvolvimento da criança Surda.

A literatura especializada chega a relatar uma *Psicologia do Surdo* (DAVIS; SILVERMAN, 1971; CAMACHO, 1982) como se ele exibisse determinadas patologias ou conflitos inerentes à surdez. As manifestações de hiperatividade,



atenção dispersa, agressividade ou inibição apresentadas por muitas crianças surdas, nos fizeram pensar em alterações específicas.

Skliar (1999) refere que, o surdo é visto como doente e a surdez como uma patologia que afeta algo mais do que a audição, e por isso, o Surdo é obrigado a permanecer no campo da medicina e da terapêutica.

Ao contrário, nunca se especulou se tais desvios poderiam ser decorrentes da presença de uma barreira linguística que os impedisse de expressar sentimentos ou ideias sobre o mundo que os cercava (MORALES, 2001). Uma barreira produzida e agravada por uma sociedade que não compreendia ou não reconhecia a existência de uma língua natural nos Surdos que devia ser garantida desde cedo. Uma língua com características totalmente diferentes das línguas orais, mas nem por isso menos complexa ou de menor valor linguístico.

Acrescente-se que os estudos sobre a surdez como diferença partem da chamada *Concepção Sócio-Antropológica da Surdez* (BEHARES, 1987) em que os surdos se reúnem em comunidades em torno da língua de sinais como um meio vital aspecto de sua identidade. Uma característica que já havia sido explicada por Stokoe (1960) ao apontar que a língua de sinais era a língua natural da comunidade surda americana, símbolo de sua pertença e instrumento fundamental de comunicação.

As línguas de sinais foram estudadas nas suas características comuns e universais, demonstrando de forma irrefutável o estatuto linguístico que possuem (MASSONE; JOHNSON, 1991). Assim, confirma-se que a língua de sinais é uma língua que pode ser descrita da mesma forma que as línguas orais e que têm o mesmo estatuto linguístico. Vista dessa forma, a língua de sinais é um sistema arbitrário por meio do qual os surdos realizam suas atividades comunicativas dentro de uma determinada cultura.

Ou seja, os surdos desenvolveram e transmitiram de geração em geração uma língua cuja modalidade de recepção e transmissão é diferente das línguas orais. A variedade de nosso país tem sido chamada de LIBRAS. Portanto, as línguas de sinais pertencem ao mesmo conjunto das chamadas línguas naturais, no entendimento de que são sistemas linguísticos criados pelo homem e por ele utilizados em seu cotidiano dentro de um grupo específico.

Os surdos são percebidos não mais como doentes ou deficientes, mas como membros de uma comunidade linguística minoritária, descartando assim a



visão preconceituosa que se manteve na história desse grupo humano; há o reconhecimento de que eles têm uma identidade social diferente da dos ouvintes, situação que também determina uma cultura específica.

A esse respeito, Morales (2001) acrescenta que a surdez é vista mais como um fenômeno social e cultural do que fisiológico ou médico.

Nesta ordem de ideias, começa a tomar forma uma nova concepção da surdez assumida como socioantropológica e com ela a necessidade de oferecer novas abordagens educativas que respondam às necessidades e interesses dos surdos. Isso leva a considerar que uma educação bilíngue parece ser a mais adequada.

É pertinente observar neste ponto que o termo Surdo, utilizado basicamente para se referir a uma situação audiológica, começa a ser substituído por uma letra maiúscula para aludir a agrupamentos sociais e identificações culturais que emergem das interações das pessoas com deficiência auditiva.

No entanto, é necessário observar que a referida convenção ainda não foi adotada de forma geral na literatura especializada em português, nem em outras línguas escritas acadêmicas de origem românica. Somente em inglês é possível encontrá-la utilizada de forma consistente, principalmente a partir de meados da década de 1980.

O desenvolvimento desses eventos produziu diferentes propostas educativas inclusivas para surdos. Tudo isso evidencia a relevância que a língua de sinais adquire no contexto educacional, uma vez que se constitui no veículo de transmissão de conhecimentos, bem como de valores e crenças. O que permite a construção de uma identidade e uma cultura própria. É por isso que os surdos são assumidos não como deficientes, mas como diferentes, ou seja, como membros de um grupo linguístico minoritário.

Das considerações anteriores decorrem necessariamente os modelos educativos, no que se refere à visão do sujeito pedagógico que constitui o surdo. Um deles, o inclusivo, que trabalha com a ideia de que um grupo exposto a uma situação bilíngue requer uma educação adaptada às suas necessidades e interesses linguísticos.

Pérez (2001) esclarece que a diferença fundamental está na visão de linguagem assumida por este modelo (embora este autor o chame sob o termo tendência) e explica que uma língua, mais do que um conjunto de padrões



estruturais fixos, é um instrumento de comunicação que varia de acordo com as características de seus usuários e de acordo com o contexto em que é utilizado. Isso significa partir da premissa de que os surdos possuem uma linguagem como qualquer outro grupo humano.

Assim, a educação bilíngue é entendida como um tipo de programa educacional em que duas línguas são usadas para instrução (PELUSO, 1999). Ambas as línguas são utilizadas em contextos de uso diferenciados, de forma que o aluno consegue manejá-las separadamente mas com igual eficiência. Daqui se origina um ensino enquadrado em duas esferas culturais distintas, pelo que a educação bilíngue é sempre e necessariamente bicultural.

O referido modelo educacional inclusivo alude à presença da língua de sinais como primeira língua no aluno surdo, especialmente para o nível de educação inicial e educação básica, como níveis fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, além da aprendizagem de uma segunda língua sob uma abordagem comunicativa.

Viader (1995) enfatiza que tal proposta pode ser válida não apenas para favorecer a construção do conhecimento em crianças surdas, mas também para promover sua participação ativa nas sociedades nas quais estão predestinadas a intervir como membros plenos.

Em consonância com o exposto, Shea e Bauer (1999) expressam que educar para o pluralismo implica educar para a igualdade. Por outro lado, acrescentam que esse novo pluralismo sustenta a necessidade de abordar a diversidade. Assim, sugere-se que os membros de grupos étnicos, culturais e linguísticos continuem com seus costumes enquanto participam de grupos maiores. Se antes se esperava que o indivíduo se assimilasse à sociedade, agora se espera que ele demonstre sua singularidade, na diversidade, no respeito ao outro, ao diferente, àquele que vem de outra cultura, que fala outra língua ou tem outra religião.

Uma opção bilíngue como a referida assenta numa linha de respeito pelas diferenças numa perspectiva intercultural, no entendimento de que os surdos têm uma cultura diferente. Essa argumentação envolve descrever e delimitar o campo de atuação tanto dos professores ouvintes quanto dos professores surdos, dentro de uma formação inclusiva para esse grupo linguístico.



Nesse sentido, Morales (2001) propõe que as tarefas do professor ouvinte tenham a ver com o ensino de segundas línguas, além de organizar e gerir o currículo escolar. Assim, alguns aspectos devem ser considerados, como coordenar o trabalho com a equipe técnica interdisciplinar que atua nas escolas especiais. Esse ponto merece destaque especial, uma vez que o professor especialista realiza tarefas pedagógicas e linguísticas alheias, muitas vezes, às atividades avaliativas dos profissionais que compõem essas equipes (entendidos como assistente social, fonoaudiólogo ou fonoaudiólogo e psicólogo). Isto tem a ver com o desconhecimento dos resultados das avaliações feitas aos alunos e das suas implicações educativas. Reconhece-se que essas equipes interdisciplinares carecem de formação especializada em aspectos relacionados à comunidade surda, razão pela qual seus pontos de referência se limitam apenas ao mundo ouvinte.

Outra preocupação é ter em conta o processo de avaliação que deve ser aplicado ao aluno Surdo em contexto intercultural. Este tópico supõe quadros de referência diferentes dos ouvintes, particularmente no que diz respeito ao processo de escrita, como segunda língua. É necessário estabelecer uma relação estreita entre a cultura ouvinte e a dos Surdos, atribuindo a cada um o devido valor, reconhecendo e aceitando identidades particulares.

Tal ponderação levará a assumir como prioridade, nos diferentes contextos educativos, a criação de condições para a realização de provas em ambas as línguas (LIBRAS e português) previstas num currículo inclusivo. Tal desígnio não implica uma modificação superficial na didática ou no uso de uma língua por outra, ou em simples adaptações do currículo vigente, mas no legítimo processo de uma mudança ideológica substancial diante da diferença que a surdez acarreta, um termo escrito com letra maiúscula para aludir à diferença socioantropológica e não à limitação sensorial

Por outro lado, as tarefas que um professor surdo deve realizar no currículo inclusivo seriam, entre outras, (a) promover ambientes linguísticos em língua de sinais que normalizem o desenvolvimento da linguagem, principalmente na educação infantil; (b) considerar o ensino da língua de sinais como disciplina em contextos formais de uso, assim como a disciplina “Língua e Literatura” está contemplada no currículo para alunos ouvintes; (c) criar espaços de conhecimento e transmissão da cultura surda, no ambiente escolar bilíngue para a incorporação



de disciplinas ou conteúdos específicos ligados à cultura surda em que a participação de professores surdos ou auxiliares de ensino surdos desempenha um papel significativo; e (d) fazer parte de equipes interdisciplinares vinculadas a processos avaliativos como voz autorizada em assuntos linguísticos dada sua vinculação direta com a comunidade surda.

Pode-se afirmar, então, que o núcleo central dessa educação se especifica em buscar o espaço educacional e curricular que corresponda à língua de sinais como primeira língua na pessoa surda e no direito que lhe assiste de ser bilíngue, além de respeito e promoção de sua cultura (MORALES, 2007).

Assim, a língua de sinais deve ser concebida não apenas por meio de ambientes linguísticos que garantam as condições para um ótimo desenvolvimento linguístico, mas também entendida como uma disciplina dentro de um currículo escolar que permita ao aluno surdo desenvolver habilidades de comunicação em sua primeira língua, como faria um aluno ouvinte. O desenvolvimento dessas competências garantirá à criança surda a apropriação de sua cultura em um meio social propício à verdadeira participação.

Em outra ordem de ideias, destaca-se que, em um currículo inclusivo, deve estar claramente expresso que o desenvolvimento da linguagem no ser humano, nos primeiros anos de vida, constituirá a principal conquista a ser alcançada, e isso pode ser materializado através da prática social da linguagem e dos vários meios de expressão e comunicação.

Por outro lado, ao mencionar o termo currículo, faz-se referência ao conjunto de objetivos ou realizações que um aluno deve atingir em determinado tempo e grau. Além disso, pode-se acrescentar que o currículo constitui o esforço conjunto e planejado de cada escola, visando conduzir a aprendizagem dos alunos a resultados de aprendizagem predeterminados. Em outras palavras, a educação de surdos não deve ser baseada apenas em seu caráter inclusivo, mas também deve ter um currículo que organize o processo de ensino e aprendizagem como um todo coerente.



CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E PARA ALUNOS SURDOS

A avaliação do aluno Surdo tem sido tradicionalmente um processo abrangente e interdisciplinar. As razões podem ser encontradas na herança clínica que ainda fundamenta a modalidade de educação inclusiva. Esse processo se caracteriza pela presença de uma equipe de profissionais de diversas disciplinas: fonoaudióloga, assistente social e psicóloga, que compõem a chamada Equipe Técnico-Pedagógica.

Sobre eles recai a tarefa de avaliar o aluno surdo quando ele chega pela primeira vez a uma escola, além da avaliação pedagógica realizada pelo professor. Este processo deve ser permanente e transdisciplinar, entendendo-se que as decisões não recaem sobre uma só pessoa mas são tomadas em conjunto, estabelecendo-se uma relação entre os membros da equipa para a actualização das informações sobre o aluno, nomeadamente nos domínios cognitivo e linguístico esferas, o que configura uma visão abrangente do desempenho escolar.

Ressalta-se que a função mais importante é desenvolvida pelo professor dentro do processo de avaliação da criança surda. Portanto, deve ser um processo planejado, assim como a instrução. A avaliação pedagógica alimenta e orienta a instrução, assim como o desenvolvimento do ensino permite ajustes na avaliação. Avaliação e ensino devem ser lados da mesma moeda em qualquer processo educacional.

Planejar o processo de avaliação pedagógica é fundamental para localizar todas as fontes que possam fornecer dados valiosos sobre o desempenho do aluno Surdo. Nesse sentido, será fundamental localizar as informações gerenciadas pela equipe técnica da instituição escolar; é o que diz respeito às avaliações da assistente social, da fonoaudióloga e da psicóloga, e até de professores anteriores.

Tais dados tornam-se essenciais nos casos em que o aluno ingressa na escola pela primeira vez ou quando é promovido de série com outro professor e são necessárias informações atualizadas e completas do aluno.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho numa perspectiva qualitativa de avaliação e apoiado na concepção socioantropológica da Surdez, permitiu identificar algumas práticas no processo de avaliação pedagógica seguido por professores especialistas em educação de Surdos.

Nesse sentido, destaca-se o fato de a aplicação dos diferentes tipos de avaliação (exploratória, formativa e final) ser realizada sem contemplar padrões de rigor, sistematicidade e abrangência ajustados às necessidades da população atendida.

Da mesma forma, nesses processos avaliativos são considerados os mesmos parâmetros utilizados na avaliação de alunos ouvintes, desconsiderando o fato de trabalharem com uma comunidade Surda, imersa em condição inclusiva. Soma-se a essa situação o baixo valor atribuído ao uso da língua de sinais nos processos de intervenção e avaliação pedagógica, elemento relevante em uma educação bilíngue bicultural para surdos.

Outro aspecto diz respeito ao desenho dos instrumentos de avaliação aplicados, que não revelam a situação inclusiva em que esses alunos estão imersos. Pelo exposto, considera-se que a avaliação neste campo educacional deve ser interdisciplinar, ou seja, com a participação de todos os atores envolvidos na tarefa pedagógica. Isso supõe não só a participação da Equipe Técnico-Pedagógica (assistente social, fonoaudióloga, psicóloga e professora), mas também dos assistentes surdos como modelos linguísticos e vozes autorizadas a fornecer informações úteis na tomada de decisões em diferentes áreas: educacional, familiar, social, linguísticas e psicológicas, que favorecem um processo integral de avaliação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L. **Comunicação, linguagem e socialização do surdo: uma visão geral**. Montevideu, Universidade da República do Uruguai. 1987.

DAVIS, H.; SILVERMAN, **Audição e surdez**. México; A Imprensa Mexicana. 1971.



MASSONE, M. I.; JOHNSON, R. E. Termos de parentesco na língua de sinais argentina. **Sign Language Studies**, 73: 347-360, 1991.

MORALES, A. **A comunidade surda de Caracas: uma narrativa sobre seu mundo**. Trabalho inédito de doutorado em educação, Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. 2008.

PELUSO, L. Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: El caso Montevideo. En Skliar, C. (Comp.), **Actualidad de la educación bilingüe para sordos**. Vol. 2, pp. 87-102, 1999.

PEREZ, Y. A produção de histórias escritas por escolares surdos: uma experiência pedagógica baseada na lingüística textual. **Investigação e Pós-Graduação**, 17(2), 11-52, 2001.

SHEA, T.; BAUER, A.M. **Educación Especial: Un enfoque ecológico**. México: Mc. Graw Hill. 1999.

SKLIAR, C. **A educação do Surdo. Uma reconstrução histórica, cognitiva e pedagógica**. Argentina, Universidade de Cuyo. 1999.

VIADER, M. **Diseños y análisis de experimentos en ciencias del comportamiento**. Barcelona: PPU. 1996.