

## *Com a palavra o Surdo: o que ele tem a dizer sobre os seus relacionamentos na escola*

Cristina Cinto Araujo Pedroso

Mestre em Educação Especial, Pesquisadora do "Atendimento interdisciplinar ao aluno surdo" da Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp).

Tárcia Regina da Silveira Dias

Doutora em Psicologia, Docente da Universidade de Ribeirão Preto e Pesquisadora do "Atendimento interdisciplinar ao aluno surdo" da Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp).

### Resumo

**A** Educação dos alunos com surdez tem sido discutida apenas por ouvintes sem considerar a opinião dos surdos sobre o assunto. Os resultados dessa prática não têm sido satisfatórios. O presente estudo, ao contrário, busca discutir relatos de surdos sobre o seu processo de escolarização, mostrando a importância de ouvi-los para garantir propostas curriculares mais apropriadas às suas necessidades e especificidades, principalmente, linguísticas e culturais.

Revela, com base nesses relatos, o valor da participação desses sujeitos na definição de suas vidas, principalmente, quanto aos aspectos relacionados à escola.

### Abstract

**T**he education of students incapable of hearing has been discussed only by the hearers

*without taking into consideration the opinion of deaf students about the topic. The results of this practice have been unsatisfactory. The present study, on the contrary, aims at discussing accounts of deaf students about their schoolarization process, pointing out the importance of listening to them, in order to guarantee more appropriate curricular propositions for their linguistic and cultural needs and specificities. Based on these accounts, this study reveals the value of participation of these subjects in the definition of their lives, especially as to the aspects related to school.*

**A** Educação dos surdos foi sempre discutida apenas por ouvintes, sem considerar o pensamento das pessoas surdas sobre o assunto. Os resultados desse processo não são nada satisfatórios.

A maioria dos surdos que esteve na escola nas últimas décadas, e os surdos que ainda estão, não puderam ser beneficiados por ela, principalmente considerando os atuais objetivos da educação, ou seja, promover o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

No início da década de 1990 com a chegada do Bilingüismo e os estudos socioantropológicos da surdez, esse panorama começa a ser modificado. No Bilingüismo, são contemplados os aspectos relacionados aos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais dos grupos minoritários. Dentro desse quadro, segundo MOURA (2000 p. 64), "o surdo recebe respaldo para fazer-se ouvir" e encontra um caminho que deixa falar o gesto e no qual a sua voz pode ser ouvida (SÁNCHEZ, 1990).

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Na implantação e implementação de uma escola verdadeiramente voltada para o aluno com surdez, na sua diferença, capaz de propiciar resultados diferentes dos atingidos ao longo da história e compatíveis com o seu potencial cognitivo, a participação do surdo faz-se fundamental. Só é possível adequar a tendência educacional à visão bilíngüe do surdo se houver clareza sobre quem é o surdo, sobre o que almejamos para ele e, acima de tudo, sobre o que "almeja para si próprio" (DORZIAT, 1999).

A participação das pessoas na definição das questões sociais, culturais, econômicas e políticas, relacionadas à sua vida, é prevista pelas convenções dos Direitos Humanos. O surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994/1997) proclama, no art. 40, a importância da participação das pessoas diferentes na definição do seu processo educacional. Adicionalmente, reconhece o direito dessas pessoas de realizar escolhas em relação à sua Educação.

Seguindo essas orientações, as pessoas surdas, como membros da comunidade escolar, têm o di-

reito de participar das decisões políticas a respeito do seu processo educacional. Normalmente, os profissionais do ensino traçam as competências e finalidades da escola sem considerar essas questões, nem as opiniões dos segmentos envolvidos no processo escolar. Isso acarreta desencontros, fal-

esse estudo buscou ouvi-los para melhor compreendê-los e, ao mesmo tempo, auxiliar a propor práticas educativas mais apropriadas às suas necessidades. Com este objetivo, investigou-se sobre o processo de escolarização dos surdos com base nos seus relatos, enfocando três temas centrais: Esco-

*...O surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional...*

ta de perspectivas e distanciamento entre as práticas propostas pelos especialistas e as necessidades concretas dos surdos – mesmo quando se tenta fazer o melhor possível.

Reconhecendo a importância da participação do surdo na definição das questões relacionadas à sua vida, especificamente, relacionadas à escola, buscaram-se ouvir as impressões do surdo sobre a sua história educacional por meio de entrevista<sup>3</sup>.

Buscando contribuir para a construção de um modelo educacional afinado às necessidades dos alunos surdos e acreditando no potencial deles para participar no delineamento de caminhos mais apropriados para a sua educação,

laridade, Relacionamento e Comunicação. Para este estudo, priorizou-se o tema *Relacionamento*.

A importância de se investigar sobre o relacionamento dos surdos durante o processo de escolarização está relacionada ao fato de a escola se configurar como um lugar privilegiado, por excelência, para propiciar o desenvolvimento lingüístico, pessoal, emocional, cognitivo e social, desses alunos, tendo em vista que 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes e, possivelmente, não encontram, no interior dos seus lares e nas relações com seus familiares, condições propícias ao desenvolvimento desses aspectos (MARCHESI, 1995). Portanto, a quali-

<sup>3</sup>Pedroso, Cristina Cinto Araujo Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização, São Carlos, SP, 2001, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-graduação em Educação Especial.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

dade das interações que se estabelecem na escola pode ser crucial para o desenvolvimento desses alunos.

## Método Local

O estudo foi realizado em Ribeirão Preto, cidade do interior do Estado de São Paulo, junto ao "Atendimento interdisciplinar ao portador de surdez", da Universidade de Ribeirão Preto – Unaerp.

## Participantes

Participaram do estudo 13 surdos adultos, com idade entre 22 e 43 anos, seis do sexo feminino e sete do masculino, egressos de diferentes modalidades de atendimento: classe comum, classe especial e escola de surdos.

## Instrumentos e Material

Procurando levantar as impressões de surdos sobre o seu processo educacional, considerouse a entrevista como o meio mais eficaz para a realização deste pro-

pósito. Para tanto, foi elaborado um roteiro semi-estruturado, que contemplou os três temas centrais: Escolaridade, Relacionamento e Comunicação, com um total de 30 questões abertas<sup>4</sup>.

## Procedimento de coleta de dados

As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas por vídeo (gravação). As perguntas foram feitas em LIBRAS e oralmente, possibilitando a leitura labial. Os participantes foram orientados a responder da maneira que preferissem se comunicar. Mediante essa instrução, a grande maioria utilizou LIBRAS com diferentes níveis de desempenho.

## Procedimento de análise de dados

As entrevistas foram transcritas da Língua de Sinais para o Português escrito. A pesquisadora pôde, nesse processo, contar com a colaboração do instrutor surdo. Não foi necessário que ele estivesse

se presente durante as transcrições, mas, mediante qualquer dúvida em relação à LIBRAS, buscou-se discutir a sessão com o instrutor. A partir daí, passou-se a analisar o material, levantando-se os temas mais relevantes dentro das áreas norteadoras da entrevista, ou seja, buscaram-se destacar os aspectos mais importantes relatados pelos participantes quanto à *Escolaridade*, *Relacionamento* e *Comunicação* na sua experiência educacional. Para o trabalho aqui descrito foram abstraídas as questões relativas ao tema *Relacionamento*.

## Resultados

Para se chegar a conhecer como o surdo vê a qualidade das interações que ocorrem na escola, os participantes foram solicitados a opinar sobre os relacionamentos com seus professores, com os colegas surdos e com os ouvintes, bem como com toda comunidade escolar. Além disso, investigou-se, sobre o papel do

\*Ao aluno surdo

<sup>4</sup>Roteiro da entrevista: *Escolaridade*: 1. Onde você estudou? 2. Quanto tempo você permaneceu na escola? 3. Você estudou em classe especial, classe regular, sala de recursos ou escola especial? 4. Em qual situação de ensino você foi mais feliz? Por quê? 5. Em qual situação você aprendeu mais? Por quê? 6. Como foram as outras situações? 7. Alguma vez você saiu da escola? Por quê? 8. Você repetiu de ano alguma vez? Por quê? 9. Quais as séries que você repetiu? 10. Em quais matérias você tinha mais dificuldade? Por quê? 11. Até qual série você frequentou a escola? *Relacionamento*: 12. Na escola seus amigos eram todos surdos ou você tinha amigos ouvintes também? 13. Você gostava mais de se relacionar com os amigos surdos ou com os ouvintes? 14. Na escola, você precisava de ajuda? De que tipo? 15. Tinha alguém, em especial, que te ajudava? Quem? 16. Como você se sentia quando era ajudado? 17. Você teve mais amigos na classe especial ou na normal? Por quê? 18. Era fácil fazer amizade com os ouvintes? Por quê? 19. Você se encontrava com seus amigos fora da escola? Com os surdos e com os ouvintes também? 20. Você se relaciona com seus amigos da escola ainda hoje? Com os surdos e com os amigos ouvintes também? *Comunicação*: 21. Como você se comunicava na escola? 22. Como a professora da classe especial se comunicava com você? E a da classe normal? 23. Você era compreendido pelos amigos ouvintes? E pela professora (da classe regular e especial)? E pelas outras pessoas da escola? 24. Na classe regular, quando você não entendia alguma coisa, você recebia atenção especial da professora? E na classe especial? 25. O ensino era diferente na classe regular e na classe especial? Por quê? 26. Era fácil ou difícil se comunicar com a professora, com os amigos, com os funcionários? 27. Quando era difícil se comunicar? Era fácil? 28. Você voltaria para a escola hoje? Em qual situação? 29. Você tem aproveitado, na sua vida hoje, o que você aprendeu na escola? O quê? 30. Qual a situação de ensino que você acha que é melhor para as pessoas surdas? Por quê?

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

“apoio” ou “ajuda” na vida escolar deles, ou seja, como isso acontecia, para eles, e os sentimentos que emergiam nessas situações, considerando tais experiências nas diferentes modalidades de atendimento. Primeiramente se levantou com quem os alunos surdos tinham amizade na escola.

Dentre os 13 surdos entrevistados, três informaram que tiveram apenas amigos ouvintes. Isso

como, por exemplo, a sensação de sempre estar incomodando, quando se dirigiam aos colegas ouvintes na sala de aula. Como foi colocado, por alguns participantes, os ouvintes não demonstravam interesse em interagir com os surdos, pelo contrário, deixavam transparecer o desagrado, a falta de paciência e o preconceito.

Quando questionados sobre a preferência em relação aos amigos 10 participantes colocaram

em companhia de ouvintes (na vizinhança) ou sozinhos, eram ver TV, exercitar-se e andar na rua, atividades que também não requerem diálogos dos envolvidos. Esses dados mostram que a ausência de uma língua comum, mediando as interações, impede um envolvimento afetivo dos interlocutores. Nesse sentido, quanto mais profundo o relacionamento ou mais complexa a atividade, mais necessária é uma língua comum.

Diferentemente, três participantes informaram que gostavam tanto dos amigos surdos como dos ouvintes. Em relação aos ouvintes, ressaltaram as dificuldades existentes nesses relacionamentos, decorrentes da falta de compreensão da Língua de Sinais, pelos ouvintes, e da língua oral, pelos surdos. Um dos participantes colocou que na infância gostava dos amigos ouvintes e depois de adulto passou a preferir os surdos, concordando com a questão apontada anteriormente, isto é, o surdo tem amizade com os ouvintes, preferencialmente quando não tem oportunidade de escolha. Esse depoimento vem reforçar a idéia de que, à medida que o surdo se desenvolve, se apropria da Língua de Sinais e pode fazer suas opções, tende em direção à comunidade surda. Essa opção acontece porque é com esse grupo que o surdo se identifica, ou seja, compartilha a mesma forma de viver, pensar, sentir, agir e se comunicar. Nesse sentido, MARCHESI (1995) reflete

*...A comunicação é um dos aspectos fundamentais no estabelecimento de vínculos (PICHON-RIVIÈRE, 1980/1998).*

se deu, segundo eles, em virtude da dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes, da falta de paciência, solidariedade e empenho em aceitar e entender a Língua de Sinais e do preconceito por parte dos ouvintes. Isso parece demonstrar que o fato deles terem estado juntos com os ouvintes na classe comum não garantiu o estabelecimento de vínculo e a ocorrência de interações significativas, porque não houve comunicação. A comunicação é um dos aspectos fundamentais no estabelecimento de vínculos (PICHON-RIVIÈRE, 1980/1998).

Nos depoimentos, os surdos revelaram impressões muito negativas das interações com ouvintes,

que gostavam mais de se relacionar com os surdos. As justificativas para tal indicação estão ligadas, principalmente, à possibilidade de comunicação, à identidade entre eles e à dificuldade ou impossibilidade de comunicação com os ouvintes. Como foi dito pelos informantes, apenas com os surdos é possível “bater papo” e “conversar”. Com os ouvintes só é possível realizar algumas brincadeiras, como nadar, andar de bicicleta, jogar bola; atividades que exigem pouca interação verbal. Dados semelhantes foram encontrados por DIAS e colaboradores (1999), no qual se verificou, segundo o relato de familiares de 29 surdos, que as atividades mais realizadas por eles,

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

que o aluno surdo educado em escolas comuns, com crianças ouvintes, ao término da escolaridade, começa a participar das associações e clubes de surdos, integrando-se às comunidades de surdos. Isso acontece, possivelmente, porque a participação na comunidade de surdos facilita a socialização lingüística desses indivíduos.

SOUZA (1998) obteve, em relato de surdo, dados adicionais sobre as dificuldades de relacionamento dos surdos com os ouvintes. Segundo esses depoimentos, em ambiente ouvinte o informante se sentia sozinho, incapacitado

quando ele conheceu uma família de surdos e, pela primeira vez, sentiu-se respeitado e aprendeu de verdade. Cabe destacar que Ricardo já havia estudado, anteriormente, em escola de surdos oralista, em regime de internato. No entanto, a experiência não foi suficiente para tirá-lo do isolamento e propiciar o seu desenvolvimento. Esse dado vem reforçar, mais uma vez, que o modelo de escola para surdos por si só não basta.

Reverendo a história da educação dos surdos entrevistados, percebe-se um desempenho muito pouco autônomo no processo

de dos colegas e da professora para compreender os conteúdos explanados, para realizar as atividades propostas, para se comunicar com os colegas e com a professora. Em muitos casos, pode-se perceber um envolvimento intenso da família, auxiliando nesse processo.

O tipo de apoio mais mencionado foi "pedir ajuda para entender o que a professora falava". Esse dado é bastante curioso e merece uma reflexão. Se o aluno surdo não compreendia o que a professora falava, isso podia desencadear duas condições decisivas para o resultado do seu processo educacional. Em primeiro lugar, não se estabelecia vínculo e interação com a professora, aspecto fundamental ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (OLIVEIRA, 1998)<sup>5</sup>. Em segundo lugar, se a fala era o principal, se não o único, canal de comunicação utilizado pela professora, a apreensão de conteúdos ficava comprometida, contribuindo fortemente para o baixíssimo nível de escolaridade atingido.

De acordo com os depoimentos os participantes encontravam dificuldade frente às explicações da professora e não eram atendidos na solução das suas necessidades. A professora não exercia, nessas circunstâncias, a sua função de viabilizar a aprendizagem do aluno, transferindo essa

*...Os depoimentos obtidos indicam que os surdos, realmente, sempre foram muito ajudados durante a vida escolar...*

para interagir, conversar, expor suas próprias idéias. Enfim, declarou não saber se comunicar, mesmo sabendo falar: apenas imitava os ouvintes. Disse que esse quadro de isolamento só se modificou quando, aos 15 anos, o informante conheceu e passou a frequentar a associação de surdos, relatando como esse acontecimento deu outro significado à sua vida.

Sobre esses aspectos, MOURA (2000) encontrou dados semelhantes no depoimento do sujeito de seu estudo, Ricardo. No caso de Ricardo, a sua vida se modifi-

educacional, supostamente em virtude das práticas inadequadas e da dificuldade de comunicação. Os depoimentos obtidos indicam que os surdos, realmente, sempre foram muito ajudados durante a vida escolar. A maioria absoluta dos sujeitos entrevistados (100% da amostra) colocou ter necessidade de ajuda durante todo o processo de escolarização, embora essa condição não tenha sido vista como problemática por nenhum deles.

Os depoimentos obtidos revelam que os surdos foram depen-

<sup>5</sup>De acordo com as discussões, realizadas pela autora, sobre os estudos de Vygotsky.

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

responsabilidade para a professora da classe especial. SILVA (2000), quando estudou relatos de professores de classe comum com surdos inseridos, constatou que eles se sentiam completamente despreparados para propiciar aprendizado aos seus alunos surdos, gerando-lhes sentimentos de angústia e frustração. Essa postura do professor pode ter decorrido da visão prevalecente sobre Educação Especial, sobre aluno com necessidades especiais, sobre Educação e, acima de tudo, sobre a função do professor, isto é, que o aluno com necessidades educacionais especiais não deve ser atendido na classe comum, não é função do professor da classe comum ensiná-lo, ele não foi preparado para isso, e que a Educação Especial é um sistema separado do sistema Educacional.

O fato de o professor de classe comum não atender ao aluno surdo, juntamente com outras condições escolares não favoráveis à aprendizagem desse aluno, como dificuldade de comunicação com os colegas e/ou o uso de instrumento de comunicação inadequado, contradiz a suposição de que a simples presença do aluno com necessidades especiais na sala de aula comum provoca mudanças de concepção dos professores e dos alunos, bem como ruptura no modelo de ensino praticado, da maneira discutida por WERNECK (1998). Na verdade, o que se observa é que a inserção

do aluno com necessidades especiais na classe comum chega a modificar a dinâmica geral da classe, ou seja, as interações entre os alunos e a prática do professor. Entretanto, essas modificações não são favoráveis ao aluno surdo na suas especificidades e necessidades.

Em síntese, de acordo com os depoimentos deste estudo, quando o aluno frequenta dois modelos educacionais concomitantes, um comum e outro especial, a tendência dos professores do ensino regular é transferir ao

“sofria muito” (p. 33).

Diante dessas dificuldades escolares dos alunos surdos, havia necessidade de compreenderem o que a professora e os colegas falavam para realizar as atividades e as provas. Para isso, solicitavam ajuda, que podia acontecer de forma diferente em cada uma das modalidades educacionais e que era oferecida por pessoas diferentes: professor da classe especial, colegas surdos, colegas ouvintes, intérprete, professor da classe comum e familiares.

Na classe comum, segundo

*..o que se observa é que a inserção do aluno com necessidades especiais na classe comum chega a modificar a dinâmica geral da classe, ou seja, as interações entre os alunos e a prática do professor...*

professor do ensino especial a função de ensinar os conteúdos. Essa atitude dos professores pode favorecer ainda mais a conduta do aluno surdo permanecer na classe comum apenas copiando, sem entender os conteúdos desenvolvidos e, possivelmente, em uma condição segregada e discriminada. Um depoimento de surdo, obtido por SOUZA (1998), também confirma essas dificuldades escolares dos surdos. O informante, no estudo dessa autora, coloca que “não sabia o que estava fazendo na escola”, que “era melhor ficar em casa” já que “não entendia nada” e “não participava de nada” e que “tinha vontade de fugir”, que

o depoimento de seis entrevistados, receberam ajuda do professor e dos colegas ouvintes. Nessa modalidade, cinco participantes disseram que não receberam ajuda de “ninguém”. Na classe especial, tanto os professores como os alunos surdos ajudaram os entrevistados. Foi destacado, por um dos informantes, que os amigos surdos mais velhos ajudavam, os mais novos não. Esse dado vem reforçar a importância do relacionamento entre crianças surdas e surdos mais velhos, na escola. Os surdos mais velhos podem assumir a mediação do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das crianças surdas,

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

como proposto no artigo 40 da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). Na escola de surdos, o professor, o colega surdo e o intérprete ajudaram um dos entrevistados.

Além de pessoas diretamente ligadas à escola, como colegas e professores, os familiares, principalmente a mãe, também ajudaram vários participantes em atividades educacionais.

Os relatos obtidos mostram, explicitamente, que os professores da classe comum não se envolvem com os alunos surdos e não procuram atendê-los em suas neces-

sa de Sinais e por intermédio de professores surdos, constituir a comunidade surda e preservar a cultura surda.

Voltando à questão da ajuda, todos declararam apenas sentimentos positivos que emergiram nestas situações. Apenas um informante fez uma ressalva em relação à diferença entre ser ajudado na classe especial e na classe comum. Parece que se sentia mais acolhido na classe especial, onde todos, provavelmente, se ajudavam e eram ajudados. Isso acontecia como decorrência do fato de o aluno surdo se identificar com esse

*..a escola comum está muito distante de poder atender às necessidades educativas especiais dos alunos surdos..*

sidades especiais. Os amigos ouvintes, igualmente, não se preocupam em ajudar. Dentro desse contexto discriminatório, preconiza-se, no movimento da inclusão, que o aluno surdo possa se desenvolver, aprender a ser cidadão, ser preparado para o trabalho e, ainda, possa aprender os conteúdos acadêmicos e ser feliz. Entretanto, a escola comum está muito distante de poder atender às necessidades educativas especiais dos alunos surdos, tal como aparece nos relatos obtidos. Na verdade, ela não corresponde aos anseios desta comunidade, ou seja: conviver com pessoas surdas, utilizar a Língua de Sinais, aprender por meio da Lín-

guagem de Sinais, o que não acontecia na classe comum. Seguindo o modelo ouvinte, o aluno podia se sentir, na classe comum, como diferente, aquele que os colegas precisavam socorrer, aquele menos inteligente e menos capaz.

A qualidade e quantidade de interações parecem ser melhores na classe especial. Os alunos surdos informaram que tiveram muito mais amigos nesse modelo de ensino, principalmente, segundo os depoimentos, pela viabilidade de comunicação em LIBRAS e pela identificação entre os alunos.

O fato de 10 participantes que estudaram em classe especial e em classe comum terem relata-

do que tiveram mais amigos na classe especial mostra a importância da possibilidade de comunicação e da identificação no estabelecimento dos vínculos afetivos. E, sob esses aspectos, a LIBRAS tem uma função essencial: mediar as interações.

Com as mesmas justificativas, os dois participantes que frequentaram a escola de surdos (com sinais) indicaram terem tido mais amigos nessa modalidade educacional.

Um participante, que estudou em classe comum e em escola de surdos oralista, relatou ter tido mais amigos na classe comum. Em seu depoimento, justificou a indicação pelo fato de ter frequentado por mais anos e por mais horas/diárias a classe comum, tendo, portanto, mais oportunidades de estabelecer vínculos afetivos com os ouvintes, nesse contexto.

Com o objetivo de conhecer mais detalhadamente os relacionamentos dos surdos e suas interações, com surdos e com ouvintes, perguntou-se aos participantes se era difícil fazer amizade com os ouvintes. Tal como colocado por 11 participantes (84.6%), relacionar com os ouvintes era muito difícil, e apenas dois (15.4%) colocaram que era fácil. Esses dois, cabe informar, tinham oralidade superior aos demais.

De acordo com o que foi relatado, constata-se que os participantes não demonstraram resistên-

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

cia em se relacionar com ouvintes, pelo contrário, tem-se a impressão de que os surdos até gostariam de ter tido amizade com os ouvintes, porém, isso não foi possível em decorrência da grande dificuldade de comunicação. Essa falta de entendimento entre surdos e ouvintes está atrelada à falta de um sistema lingüístico compartilhado (SOUZA, 1998), de um território lingüístico comum (GÓES, 2000). O participante colocou que era fácil fazer amizade com os ouvintes, condicionou esse fato à compreensão do ouvinte pela sua comunicação.

Resumindo, os alunos surdos, independentemente da modalidade de ensino, estabelecem vínculos afetivos mais significativos com os colegas surdos, principalmente pela possibilidade de interação e de comunicação.

A interação social e o desenvolvimento comunicativo são processos muito interligados. MARCHESI (1995), por exemplo, chega a afirmar que é difícil diferenciar as duas dimensões. Para este autor: "A interação social pode ser estudada não somente como dimensão do desenvolvimento ou como um processo em que intervem um conjunto de fatores comunicativos, mas, também, como elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem" (p.209).

Complementando o tema *Relacionamento*, julgou-se, também, importante saber se os vínculos estabelecidos na escola eram

transferidos para a vida fora do ambiente escolar, visando explorar se as amizades se estabeleciam condicionadas ao contexto em que se iniciavam, ou se podiam se fortalecer a ponto de extrapolar o ambiente educacional. Para tanto, perguntou-se aos participantes se eles se encontravam com os seus amigos fora da escola.

De acordo com os relatos,

*...Resumindo, os alunos surdos, independentemente da modalidade de ensino, estabelecem vínculos afetivos mais significativos com os colegas surdos, principalmente pela possibilidade de interação e de comunicação.*

sete participantes indicaram que se encontravam tanto com os amigos surdos como com os ouvintes, fora da escola. Outros cinco se encontravam só com os amigos surdos. Esses participantes esclareceram que com os surdos passeavam, conversavam, brincavam, iam a festas e, portanto, tinham uma interação mais diversificada. Quando tinham, também, amigos ouvintes, encontravam-se apenas para brincar na rua, pois eles eram seus vizinhos. Além disso, não conversavam com os amigos ouvintes, só se cumprimentavam. Apenas um (7.7%) participante relatou que se encontrava com uma amiga ouvinte porque não tinha oportunidade de conviver com os amigos surdos fora da escola.

Quanto ao relacionamento com os ouvintes os relatos indica-

ram que as interações eram superficiais, circunscritas a determinados locais e fragmentadas.

Finalizando a investigação sobre o *Relacionamento* dos alunos surdos, buscou-se conhecer se os vínculos estabelecidos, na escola, permaneceram até a vida adulta. Com esse objetivo, foi perguntado aos participantes se eles se encontram com os amigos da es-

cola ainda hoje e com quais amigos. Dentre os 13 informantes, 12 deles (92,3%) indicaram que se relacionam, na atualidade, com os amigos surdos. Pelos relatos desses participantes, percebe-se que a comunicação é o fator determinante desta situação, ou seja, os laços de amizade são condicionados à possibilidade de comunicação, em LIBRAS.

### Conclusões

Os dados indicaram que os participantes se relacionaram mais com os colegas surdos e que esses eram os seus amigos preferidos. Com os amigos ouvintes não interagiam e, portanto, não se estabeleceu vínculo de amizade. Com os surdos, a situação era bem diferente: ocorriam interações e vínculos que extrapolavam o con-

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

texto da escola, perdurando para além dos anos de escolarização e resultando em vários casamentos entre colegas de classe e /ou relacionamentos que se mantêm até os dias atuais.

Os participantes relataram que estabeleceram vínculos de amizade apenas quando havia comunicação de fato, nas interações mediadas pela Língua de Sinais, ou seja, com os colegas surdos e com os professores que sabiam sinais. Adicionalmente, com os colegas surdos era possível se identificar e aprender, considerando que a necessidade de receber ajuda foi sempre uma constante na vida escolar desses alunos. Nessas situações, eram auxiliados, principalmente, pelos colegas surdos, pelos professores da classe especial e pelos familiares. Os colegas ouvintes e os professores da classe comum não se mostravam dispostos a ajudar. Esses professores, em geral, transferiam ao professor da classe especial a responsabilidade de ensinar os alunos surdos, revelando inflexibilidade nas suas funções e limi-

tações na concepção de Educação e de alunos com necessidades especiais. De acordo com os relatos dos participantes, as relações entre eles e os ouvintes foram sempre fragmentadas e superficiais.

Os participantes tiveram mais amigos na classe especial,

esta for a realidade, a inserção de alunos surdos no ensino regular pode representar um grande equívoco.

Finalizando, este estudo mostra a importância de se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curri-

*...este estudo mostra a importância de se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente, as necessidades de seus alunos...*

possivelmente porque essas interações foram mais significativas, em decorrência da efetividade da comunicação e da identificação.

Devido às dificuldades de relacionamento apontadas pelos surdos na escola regular, pode-se questionar sobre a validade das experiências, nessa modalidade de ensino, para eles. Aqui, cabe considerar que a qualidade das interações estabelecidas na escola pode comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem. Se

culares capazes de atender, realmente, as necessidades de seus alunos. Considerando que há muito, ainda, a conhecer sobre o processo educacional dos surdos, o estudo apresenta alguns indicadores sobre as contribuições advindas da concepção socioantropológica da surdez e dos estudos bilíngües no delineamento de caminhos mais ajustados às necessidades dos surdos e em valorizar a participação dos mesmos na construção do seu projeto educacional.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre princípio política e prática em educação especial. Disponível em <http://www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm>. (Acessado em 29/04/97).

DIAS, T.R.S.; MANTELATTO, S. A.C.; DEL PRETTE, A.; PEDROSO, C.C.A. A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica. *Espaço*, (11), 29-36, 1999.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. . Em: C. SKLIAR (org.): *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. v.2. Porto Alegre: Mediação, pp. 27-40, 1999.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. Em: C. COLL; J. PALACIOS e A. MARCHESI (org.): *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 198-214, 1995.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. Trad. E.T.Zamikhowsky. 6ª

ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

SILVA, A .B. de P. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Campinas/SP: Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.

SOUZA, R. M. *Que palavra te falta? Lingüística, educação e surdez*, 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.