



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

DORILDE ZARDO

SURDEZ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

CHAPECÓ (SC), 2015

SURDEZ E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Dorilde Zardo¹
Jane Teresinha Donini Rodrigues²

RESUMO

Este trabalho tem como propósito promover uma reflexão acerca da inclusão dos surdos nas escolas do ensino regular/comum da rede pública de educação. Pretende provocar indagações a respeito das políticas de inclusão quanto aos paradigmas conceituais e os princípios que são defendidos com frequência nos documentos normativos nacionais e questionados com frequência por muitos teóricos quanto à sua efetivação. O processo de inclusão de surdos encontra muitos obstáculos e desafios especialmente àqueles relacionados às práticas pedagógicas, que são sempre voltadas para os ouvintes. Para desenvolver esta pesquisa de cunho bibliográfico, buscou-se ancoragem teórica em autores como Skliar (1997,1998,1999), Costa (2010), Beyer (2005), Góes (2004) e Laplane (2004). A partir dos estudos desenvolvidos para a produção deste trabalho, foi possível refletir e problematizar diversas questões que envolvem tanto as proposições legais sobre inclusão quanto as questões práticas da vida na escola, cuja minha experiência como professora me permitiu problematizar. Não tive a pretensão de apontar soluções aos problemas identificados, mas trazê-los ao conhecimento para assim poder pensar outras possibilidades de inclusão dos surdos em idade de escolarização.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Política de Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela escolha desse tema não é recente, tem relação com a convivência e percepção das dificuldades que os surdos enfrentam na comunidade em geral, as barreiras impostas pela comunicação no convívio com os ouvintes. Essas barreiras linguísticas estão presentes, por exemplo, em uma compra, em uma ida ao médico, em uma audiência, na forma geral da cultura, enfim no exercício da própria cidadania, eles estão impossibilitados. Em muitas ocasiões relatam que se sentem como estrangeiros em seu próprio país.

1Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. E-mail: dorizardo@yahoo.com.br

2Docente do curso de Pedagogia, orientadora do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). E-mail: jane.rodrigues@uffs.edu.br

Antes de cursar Pedagogia, eu trabalhava no comércio local. Lá o movimento era grande, com muitos clientes, entre eles os surdos (aqui começa meu trabalho). Até aí tudo bem não fosse a “fuga” dos funcionários do comércio diante da dificuldade de atender alguém que “não fala”. Isso me incomodava muito e também me desafiava a tentar, de alguma forma, estabelecer um diálogo com eles. Eu não sabia nada sobre surdos ou Libras, mas percebia que entre eles havia uma forma de comunicação não falada e que se entendiam. Para atender às suas necessidades, eu escrevia perguntas em um papel e, para minha surpresa, eles maneavam a cabeça como se não reconhecessem o que estava escrito, e eu pensava, e agora? Então creio que por “instinto” começava a gesticular, apontando as mercadorias fazendo acenos para poder minimamente atendê-los bem. Lembro bem da frustração que sentia nestas ocasiões, das barreiras impostas, tanto de minha parte em não conhecer Libras, bem como da parte deles por não dominarem o Português escrito.

Por intermédio de um casal que trabalhava com surdos, tive a oportunidade de presenciar, pela primeira vez, uma interpretação simultânea do Português para Libras. A partir daí, não parei mais e aqui estou, tentando de alguma forma trazer uma contribuição para a vida das pessoas que como eu, no convívio social ou profissional, especialmente na docência, possam encontrar pessoas surdas.

Quando comecei a ter contato com os surdos, o que mais me intrigou foi o fato de pouquíssimos deles dominarem a língua escrita, mesmo palavras isoladas lhes pareciam estranhas, isso me inquietou. Comecei então a pesquisar a respeito e, de fato, percebi que muitos surdos não dominavam a Língua Portuguesa escrita e tinham sérias dificuldades para se comunicar.

A partir disso, comecei a ficar intrigada com tudo o que ouvia falar sobre a inclusão de surdos nas escolas comuns. Se estão na escola e a escola trabalha com a Língua Portuguesa, como e por que os surdos não dominam, minimamente, esta língua? De qual inclusão estamos falando então?

Em algumas experiências, pude perceber que na prática, a inclusão não se dava de fato, ou, pelo menos, não da forma como se divulga ou como se determina na legislação. Via alunos surdos em meio aos alunos ouvintes sem qualquer tipo de comunicação, trocas ou construções coletivas.

Por isso, este trabalho tem por objetivo considerar, questionar e refletir sobre algumas realidades vivenciadas pelos alunos surdos, inseridos em turmas de ensino regular/comum e a efetiva contribuição da escola inclusiva ao desenvolvimento e à aprendizagem escolar desses estudantes.

Acredito que sempre que se fala em inclusão, deve-se dar vez e voz a quem mais tem interesse nesse assunto, os próprios sujeitos da inclusão. Por isso, é importante estar atentos aos seus clamores. Gosto particularmente de perguntar ao surdo sua opinião acerca da inclusão e no geral eles trazem à tona as dificuldades e barreiras que encontram em seu dia a dia como, por exemplo, a falta de instrutor e/ou intérprete na escola, na sala de recursos, falta também maior aproximação por parte dos professores regentes, que pela barreira linguística não se aproximam dos surdos para explicar o conteúdo.

Percebo a falta de iniciativa dos professores tentarem se comunicar, ficando sempre na dependência do intérprete para explicar o conteúdo que dificilmente é adaptado aos surdos. As grandes dificuldades em sala de aula estão ligadas principalmente aos conteúdos de Português, considerados muito profundos para o surdo e que não estão adaptados nem para a sua realidade, tampouco para a sua língua. Entendo que o próprio currículo de ensino de Português deveria passar por uma adaptação, a começar pela conjugação verbal, na qual encontram a maior dificuldade. Esse ensino não deveria ser disponibilizado da mesma forma para surdos e ouvintes.

Não me reporto a uma recusa à ideia de que a escola precisa ser inclusiva, mas precisa estar preparada para receber o surdo, e isso inclui a presença de intérpretes e a inclusão do ensino da língua de sinais para ouvintes através de uma disciplina específica. O que se encontra, na maioria dos casos, é a quase inexistência de projetos direcionados a divulgar informações que incentivem ao conhecimento sobre o que seja a cultura surda e como vive o surdo. Isso pode resultar no agravamento da exclusão dos surdos frente a uma sociedade predominantemente ouvinte.

Embora já se tenha avançado no que diz respeito à inclusão, isto é muito pouco frente a escassez de recursos linguísticos e culturais que as escolas oferecem. Uma outra questão na escola é a escolha de trabalhos que os professores fazem com os alunos envolvendo as mídias, como por exemplo filmes, vídeos. Os professores deveriam ter o cuidado de escolher essas ferramentas, levando em consideração o surdo que está presente e, portanto, ter o cuidado de passar filmes/vídeos que tenham legenda, tudo isso promoveria de fato a inclusão do surdo. Outra

queixa frequente é que não existem livros ou materiais específicos para os surdos, tudo gira em torno da escola para alunos e professores ouvintes. O professor explica, e o surdo fica isolado. No geral, os professores não sabem Libras e precisariam aprender o básico para ter comunicação, evitando que o surdo passasse por tantas dificuldades recorrentes em seu convívio escolar.

Essas e outras situações me motivaram a realizar este estudo teórico bibliográfico no intuito de aprofundar os conhecimentos acerca dos dois elementos envolvidos nessa problemática: a surdez e a inclusão. Procuro me aproximar de autores como Skliar (1997,1998,1999), Costa (2010), Beyer (2005), Góes (2004) e Laplane (2004), que com seus estudos e pesquisas puderam me ajudar a compreender a surdez de um outro modo e a inclusão em sua proposta e em sua prática. Com esse propósito, organizei esse trabalho em quatro seções, que de modo contínuo e interligado, vão mostrando as construções que fiz durante esse tempo e as aprendizagens que vão me constituindo como professora.

A primeira seção trata do meu primeiro contato com os surdos e o que me motivou a buscar conhecimento nesta área. Ainda, mostro uma forma que encontrei de problematizar e introduzir o tema escolhido para este trabalho. A segunda seção traz uma revisão de abordagens teóricas que procuram elucidar alguns conceitos sobre a surdez ao longo da história. Na terceira seção, apresento a inclusão como política educacional, problematizando/questionando se a mesma proporciona novas possibilidades aos surdos. Na quarta e última seção, procuro cruzar as condições de inclusão estudadas e as condições de inclusão que tive experiências. Encerro com algumas considerações sobre esse processo de construção do TCC e as possibilidades de contribuição com o espaço escolar inclusivo que responda às necessidades dos sujeitos surdos em seus aspectos culturais, linguísticos e de cidadania.

Destaco que a escolha desse tema para compor meu TCC não tem a pretensão de responder as questões que o motivaram, senão de lançar mais perguntas, de problematizar. Isso tem me desafiado na busca de novas reflexões sobre a inclusão desses sujeitos, muitas vezes ignorados nos espaços escolares.

1.1 Uma forma de problematizar o tema

Sabemos que a escola se constitui num espaço onde as relações de troca acontecem, troca de informação, de cultura, dos processos ensino aprendizagem e, principalmente, das

práticas pedagógicas, bem como as políticas públicas educacionais, todas corresponsáveis, para a construção dos sentidos que cada sujeito tem de si e do outro. Portanto, ao se pensar em todos esses processos e para que este trabalho adquira consistência e significado, é necessário adentrar ao tema proposto para entender quais as barreiras que são impostas, seja pela via da linguagem ou por outros obstáculos que geram prejuízos às pessoas surdas, dentro ou fora da escola.

Também é importante lembrar que a pessoa surda tem uma forma diferente de ver, perceber, estabelecer relações e valores os quais devem ser considerados na construção do conhecimento e, principalmente, na formação da identidade. O documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca(1994), na Espanha, sugere que [...] “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter”. Isso muitas vezes é interpretado erroneamente, e os surdos acabam sendo considerados público alvo da educação especial, atribuindo-lhes a condição de deficiência e não de diferença. Contudo, a não inserção dos surdos na educação especial não quer dizer que a única saída seria a escola regular/comum inclusiva, como nos adverte Skliar (1997).

A distinção entre diversidade e diferença conduz ao debate sobre o lugar que corresponde aos surdos na educação especial e na educação em geral. A aproximação com esta temática pressupõe uma diferenciação entre o significado que tem a escola especial e o sentido possível para uma educação de surdos, anulando a sua habitual sinonímia. Também é necessário romper com a tradição segundo a qual, uma vez reconhecido o fracasso da escola especial, aparece de maneira implacável uma única opção: a escola inclusiva. Isto é, o imperativo da integração escolar dos surdos nas escolas regulares. (SKLIAR, 1997, p. 133).

Para Skliar, o debate se faz necessário principalmente para que seja construído no espaço escolar um território mais significativo para a educação de surdos, uma vez que se trata de um trabalho de aproximação de culturas, em que estão envolvidos alunos e professores com o objetivo de construir conhecimentos de forma coletiva. Para tanto, a aproximação da educação dos surdos com outras linhas de estudos, como o bilinguismo, pode trazer vantagens à participação de surdos e ouvintes num mesmo contexto escolar.

Reconhecendo que estamos todos inseridos em um meio social e que esse meio marca o indivíduo em suas diferenças, não se pode negar, que muitas vezes, dessas diferenças, surgem preconceitos, o que impede o avanço na realização de mudanças efetivas e necessárias. É importante destacar o preconceito linguístico que é muito presente entre a maioria dos profissionais da educação, principalmente quando se trata da Língua Brasileira de Sinais, o que

ocorre, na maioria das vezes, por não terem conhecimento acerca da surdez e suas peculiaridades linguísticas.

Considerando as argumentações de Skliar (1997), essa situação pode explicar por que muitos profissionais veem no surdo um problema, uma figura estereotipada de um sujeito que não tem condições de aprender, que ainda precisa ser “curado”, o que, não raro, reflete no desenvolvimento da criança surda em seu momento mais importante que é a aquisição da linguagem no processo de aprendizagem. Negligenciar esse momento pode provocar um atraso significativo da linguagem e conseqüentemente da ordem emocional, social e cognitiva. Como resultado, tem-se um alto índice de defasagem na escolarização e um quadro de fracasso que, em geral, é atribuído ao próprio surdo. Skliar (1998) descreve um ponto importante no que diz respeito ao fracasso educacional desses alunos surdos:

A falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para trabalho, etc., foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação dos surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso – fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por este fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino – o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos (SKLIAR, 1998, p. 18).

Como se pode ver, sempre que se fala em barreiras, fracasso ou dificuldades dos alunos, como as relacionadas acima; estas, sempre recaem ou sobre os surdos, os professores, ou até mesmo sobre a metodologia de ensino, evitando-se, assim, a todo custo, que a responsabilidade recaia sobre a instituição-escola e as políticas educacionais de responsabilidade do estado ou município.

Esse debate é muito importante no sentido de conscientizar os profissionais que atuam na área da Educação, para que conheçam os alunos surdos e suas necessidades, não no sentido de salientar o que lhes falta, atribuindo-lhes uma série de adjetivos que os desqualificam em relação aos seus desempenhos. Normalmente, essas ideias vão se cristalizando pelo fato de se conhecer muito pouco das particularidades positivas e potencialidades do sujeito surdo que, por sua diferença, se torna “o sujeito da inclusão”.

Quando se fala em inclusão há sempre perguntas a serem feitas, principalmente no campo da Educação e, invariavelmente, essas perguntas também se voltam para nós com o

desafio de olharmos com mais cuidado aos sujeitos a que se refere esta pesquisa – os surdos. Se entendermos inclusão como equiparação de oportunidades, que tipo de oportunidades têm os surdos no meio educacional? Quais as oportunidades de sucesso escolar quando não lhe é possibilitado o acesso ao conhecimento através da sua condição comunicativa? Se inclusão é entendida como garantia de participação de todos em todos os lugares, como está sendo garantida a participação dos surdos nos processos de educação escolarizada?

Essas são algumas das questões que me motivam a continuar pesquisando, estudando e que resultou na construção deste trabalho que pretende ser conclusivo nesta etapa da minha formação.

2 PARA ENTENDER DO QUÊ E DE QUEM ESTAMOS FALANDO: UMA REVISÃO DE ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A SURDEZ

Em minhas buscas por entendimentos mais aprofundados sobre a surdez, fui construindo muitos aprendizados, mas posso destacar alguns que são fundamentais.

Primeiro procurei compreender conceitualmente a surdez para além de sua face biológica. Nessa busca, pude conhecer pelo menos duas formas de conceber a surdez: surdez patológica, a partir da qual o surdo é visto numa perspectiva clínica, como deficiente/doente e que necessita ser “tratado” para que se torne “normal”. E a outra olha a partir de uma perspectiva sócio antropológica, que defende o surdo como sujeito cultural e de relações sociais.

A primeira, uma visão ainda muito corrente nos contextos sociais, inclusive educacionais. Isso porque, geralmente, não conhecem quem são os surdos e, conseqüentemente, fazem suposições equivocadas sobre os mesmos. Nessa forma de conceber a surdez, é possível localizar, na própria história, situações que podem ser consideradas como raízes do preconceito e patologização do sujeito surdo. Segundo Costa (2010), até o século XVI o surdo era visto como não humano, sem identidade, sem cultura, não falante, incapaz de aprender, sem possibilidades de desenvolvimento moral e/ou intelectual. Um sujeito de direito à vida, mas não à educação, considerado naturalmente um sujeito, sem raciocínio, idiota (termo usado naquele momento histórico). Era visto como alguém que não tinha capacidade de construir pensamentos e expressar sentimentos. Considerado fora do universo humano, era rejeitado socialmente e despertava medo.

Nesse contexto, de acordo com Costa (2010), à maioria dos surdos era reservada a “adoção” por congregações religiosas que faziam caridade.

Com o início da educação dos surdos após o século XVI, eles passaram a ser vistos como sendo aptos para a linguagem, a comunicabilidade, aos pensamentos, aos sentimentos, ao trabalho, que não é mais rudimentar. O surdo passou a ser visto como capaz de ocupar a posição daquele que poderia ser ensinado. Ainda que o objetivo fosse ensiná-lo a ser e comportar-se como ouvinte, ou seja, a falar, a ler e escrever.

Esse avanço, no entanto, não foi sem conflitos. Havia várias posições e ora prevalecia aquelas que defendiam os surdos em suas condições linguísticas, ora ganhavam força aquelas que defendiam a oralidade como única forma aceitável de comunicação e expressão do conhecimento. Dessa forma, a partir de um Congresso que aconteceu em Milão, na Itália, em 1880, todos os surdos foram proibidos de usar sua língua de sinais – sendo obrigados a oralizar. A fala passa a ser vista como condição para a aceitação social do surdo. Pode-se dizer que foi um recuo do ponto de vista da comunicação para esses sujeitos que, naquele momento histórico, já estavam bem integrados e participantes da vida social, fazendo uso de seu próprio recurso linguístico, ou seja, através dos sinais, a partir dos quais alcançavam níveis elevados de compreensão e expressão de ideias.

Skliar (1998) nos adverte para a necessidade de esclarecer e discutir acerca dessas questões, que entre outras coisas ajudam a descortinar os efeitos devastadores do oralismo, que resultou em um fracasso escolar massivo dos surdos. Fracasso este fruto de um produto da hegemonia ouvinte/falante, carregada de uma ideologia clínica dominante e aliada à prática e ao discurso da medicina. São fracassos, historicamente, remetidos aos próprios surdos e naturalizados, colocados como resultado das “limitações” dos alunos. Mas, como afirma o autor

O fracasso é o resultado de um complexo mecanismo que reúne fatores sociais, políticos, linguísticos, históricos e culturais, e que provém daqueles profissionais que, dando-se conta ou não, voluntariamente ou não, representam e reproduzem a idéia de um mundo homogêneo, compacto, sem variações, sem fissura. (SKLIAR, 1997, p. 13)

Infelizmente, no campo educacional, as práticas e os discursos do modelo clínico-terapêutico, perduraram mais tempo que se possa supor, como nos esclarece Skliar (1998):

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela prática institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da

língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 1).

Assim, durante um século, os surdos seguiram obrigados a se apropriarem da língua oral em todos os meios escolares e, socialmente, não podiam utilizar sua língua. Desse modo, a língua de sinais só resistiu a toda repressão por ter sido praticada clandestinamente pelos surdos. Essa atitude dos surdos foi o que manteve viva a língua e a cultura para que avanços fossem alcançados, tanto no âmbito da educação quanto no da sociedade e do trabalho. É verdade, porém, que no passar deste século “escuro”, os movimentos de resistência dos surdos foram se fortalecendo e ganhando apoio, especialmente, de estudiosos, pesquisadores e do meio acadêmico. Com isso, aos poucos foi-se alcançando os campos políticos até que, legalmente, com a Lei nº 10.436/2002 foi reconhecido que a língua de sinais é uma língua como todas as outras. Uma língua com estrutura linguística própria e que é legítima a luta dos surdos por utilizá-la como meio de comunicação.

Nesse movimento, outra forma de conceber a surdez foi sendo produzida e foi se desenvolvendo na sociedade, especialmente a partir do final do século XX e início do século XXI. Trata-se da concepção socioantropológica de surdez com base em fundamentos culturais, que segundo Skliar (1997) refere-se a uma perspectiva em que o sujeito assume uma identidade própria. Essa foi a segunda forma de conceber a surdez a que tive conhecimento a partir de minhas pesquisas e buscas por compreensões mais aprofundadas sobre esse tema.

Na visão sócio-antropológica, o sujeito surdo é visto como um ser que não precisa ser posto à prova periodicamente para que sua surdez seja curada. Pelo contrário, ele possui uma língua que lhe é natural, que pode ser compartilhada e com isso transmitir seus valores culturais, modos de socialização, tendo na língua o elemento identitário. Pela língua de sinais, os surdos se aproximam e vão constituindo uma comunidade, com suas próprias normas, pois o surdo, como qualquer outro cidadão, possui deveres e direitos. Nessa condição, pode ser protagonista da própria história, tem condições de tomar suas próprias decisões, opinar e escolher o que é melhor para sua vida.

Essa concepção possibilita olhar as peculiaridades da surdez não como uma patologia incurável ou como uma deficiência, mas sim como uma diferença, e que afinal de contas é nas

diferenças que nos tornamos semelhante; pouco importa quais sejam as diferenças, devemos sim respeitá-las. Atualmente, em razão da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008), e no Brasil documentos como o DECRETO Nº 6.949, de 2009, a nomenclatura adotada é “pessoa com deficiência”. Isso nos diz que até mesmo nas definições são percebidas essas mudanças, pois quando se usa a expressão “pessoa” antes do adjetivo patológico da deficiência como “surdo”, por exemplo, se exalta o indivíduo e sua especificidade, subtraindo o juízo de valor, os quais são sempre padronizados sobre a dimensão patológica. Até poucos anos atrás, na verdade, se dizia “deficiente” ou “incapaz”; ao mudar para “pessoa” com alguma deficiência inclui-se e pressupõe-se um crescimento cultural, uma dimensão de dignidade ao indivíduo, com o reconhecimento dos direitos e de oportunidades, mas também envolve um papel de relacionamento social, que a interação promove por meio da inclusão.

3 INCLUSÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: NOVAS POSSIBILIDADES AOS SURDOS?

Na atualidade, as discussões que tratam a inclusão como política educacional são bastante amplas e complexas. Por isso, considero importante trazer algumas contribuições teóricas que possam colaborar para entender do que estamos falando quando se fala de inclusão. É importante termos clareza do seu significado, sentido, amplitude e as medidas necessárias para a efetivação do direito que os sujeitos surdos têm diante das propostas de inclusão na educação.

Compreendo que não basta apresentar políticas públicas educacionais bem organizadas, com conteúdo bem definido, se não forem dadas as condições para que esta política seja implantada contemplando, de forma efetiva, o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito deste espaço educacional, o próprio aluno.

Nos últimos anos, no Brasil, os textos legais e as políticas públicas têm colocado em destaque as pessoas com deficiências, criando estratégias para atender suas necessidades específicas. Leis, diretrizes, declarações e reformas políticas têm incluído as orientações de agentes internacionais sobre o papel do Estado na promoção de uma educação básica inclusiva. Todavia, ao olharmos de perto, percebemos a prevalência de ações que ampliam o acesso no que diz respeito à matrícula, mas está distante das propostas de uma educação que favoreça a

permanência do aluno na escola, que atente para a prática e a vivência, que minimize as angústias, as incertezas e anseios dos verdadeiros atores da educação: o professor e o aluno.

Para dar orientação às inúmeras discussões em torno da inclusão, em 2008 foi implantada a Políticas Nacional para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com esta política de educação inclusiva, se pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial. Nessa perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que instituem os serviços de Atendimento Educacionais Especializados oferecidos aos alunos com deficiência visando à complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular pelo ensino especial em espaços segregados.

Pensando especificamente no caso dos surdos, Skliar (1999) adverte sobre a possibilidade de o modelo excludente da Educação Especial estar sendo substituído por outro, que, igualmente, não respeita a identidade surda, a cultura, a comunidade. E, diante da proposta de inclusão, os surdos seguem sendo escolarizados mediante o uso praticamente exclusivo da língua oral majoritária.

Questões como essas são sempre polêmicas, envolvendo estudiosos, profissionais, familiares e os próprios surdos. Para aqueles que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda, o apoio está no discurso das diferenças, alegando que elas precisam ser compreendidas nas suas especificidades. Porém, há o risco de cair na cilada da diferença, como se refere Pierucci (1999), que em nome da diferença, também se pode segregar. Quer dizer, faz o outro tão diferente que passa a ser mais um exótico do que alguém com possibilidades de participar do ambiente e das práticas educacionais.

Ainda que as medidas legais busquem atender as especificidades de forma que a permanência dos surdos (e outras pessoas com deficiências) nas escolas comuns seja garantida, enfrentamos inúmeras dificuldades para que isso ocorra. Por exemplo, o Decreto 6.571, de 2008, estabelece o financiamento à dupla matrícula desses estudantes, ou seja, eles devem frequentar a turma regular na escola comum e no contraturno o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar sua aprendizagem. Esta é uma questão que, no caso dos surdos, está sendo muito discutida no meio escolar, principalmente no que se refere às competências atribuídas ao AEE – na escola comum.

Diante da proposta da política de inclusão escolar, as atribuições que são dadas a uma única professora na sala de recursos (AEE), envolve um acúmulo no atendimento a diversos alunos com deficiências, tais como: altas habilidades, autistas, surdos e outros transtornos. Quando se olha para essa forma de conceber inclusão é notório o descaso, soma-se a isso, a falta de material, a fragmentação da formação, a estrutura física, ambientes próprios, enfim... tudo isto vêm colocando a educação inclusiva em um distanciamento significativo entre o que está no papel e o que se encontra na realidade.

Partindo do pressuposto de que o papel da educação dos alunos dos AEEs deve ter como função principal a construção de conhecimentos, o que vai muito além da percepção de inclusão que defende apenas as vantagens da socialização deste aluno no espaço escolar, o processo de inclusão escolar não constitui simplesmente a matrícula do aluno dos AEEs em uma sala comum. Dessa forma, é necessária uma mudança estrutural e cultural da escola, de maneira que se possa atender a proposição indicada nos documentos compreendendo que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 25).

Como se pode ver, o aluno com deficiência ou outra especificidade que o insira no rol do público-alvo da educação especial foi colocado no ensino comum com a promessa e o compromisso de a escola garantir um atendimento compatível com suas necessidades para acompanhar o ensino comum, inclusive com apoio do AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 22-23).

Ferreira (2004) e Laplane (2004) advertem para a existência de situações deficitárias oferecidas aos alunos, decorrentes da falta de infraestrutura necessária à efetivação da educação escolar. Na mesma direção, Laplane (2004, p. 18) alerta que o discurso que defende a inclusão

possui um caráter potencialmente mistificador. Essa mistificação faz-se presente nos discursos disseminados na Educação e na própria elaboração de leis, pois:

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para os alunos, professores, pais e sociedade põe em evidência um mecanismo discursivo. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por salas superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. LAPLANE (2004, p. 18).

Existem muitas situações em que os defensores do discurso da inclusão parecem falar de uma escola abstrata, e como assevera a autora, além de negligenciar seu papel como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, ainda seus atores compactuam com discursos que favorecem a mistificação das relações sociais, ou seja, as relações sociais não acontecem apenas porque existe um aglomerado de pessoas em uma sala, ao contrário, fica cada vez mais difícil uma aula acontecer de fato em um ambiente superlotado.

Portanto, é muito importante aprofundar as discussões acerca da escola inclusiva para além de um local de socialização, mas como espaço que contemple de fato o acesso ao conhecimento. É importante reconhecer os direitos individuais, no entanto, é preciso se responsabilizar pelas condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder que repercutem diretamente na educação. O sujeito não pode ser responsabilizado pelo seu “fracasso” seja, na escola, no trabalho ou em outros âmbitos da vida social. Enquanto ampliam-se as políticas focadas na inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente.

4 EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS FRENTE A INCLUSÃO DE SURDOS NA ESCOLA REGULAR/COMUM

Inúmeros autores, entre eles Beyer (2005, p. 28), destacam que “o lugar da criança com necessidades educacionais especiais não seria em espaços segregados, mas com as demais crianças”. Ele diz que a escola inclusiva ideal de que hoje muito se fala é uma escola para atender todas as crianças e jovens com deficiências ou sem deficiências, sem qualquer exceção, sem distinções de espécie alguma. Não há dúvida de que os alunos são sempre diferentes entre si e de

que todos são especiais. Porém, o “abismo” que separa o que está no papel do que se encontra na prática continua presente.

Beyer (2005) apresenta interessante experiência que vivenciou na Alemanha em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas: nos fala de uma adoção de sistemas de bidocência, ou seja, professores especialistas atuando em colaboração com os professores de classe, tanto em termos teóricos quanto no sentido das ações propostas para uma educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

No Brasil, contamos com poucas experiências de bidocência. O que é mais comum nas escolas inclusivas brasileiras é a presença de monitor, cuidador segundo professor, dentre outras denominações que são atribuídas a esse outro profissional que atuará na sala de aula junto com o professor titular, nos casos em que hajam alunos com deficiências na turma. A partir da resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de fevereiro de 2001, de autoria do Conselho Nacional de Educação, foram estabelecidas diretrizes para a educação especial da educação básica. Em linhas gerais, a resolução 02/2001 estabelece que todas as entidades de educação básica são obrigadas a receber alunos com quaisquer necessidades especiais, sem distinção de qualquer ordem.

Embora a política de inclusão tenha ampliado o acesso de alunos surdos nas escolas brasileiras, isso por si não garante a eficácia, pois dar a vaga a esse aluno surdo não significa colocá-lo em uma sala de ensino regular e disponibilizar a ele um (a) estagiário (a) que não conhece Libras. Nesse caso, o estagiário (a) faz o papel de cuidador (a) e isso, definitivamente não é inclusão.

Então dizer que a inclusão acontece apenas porque o aluno está matriculado na escola, é cair no abismo entre a inclusão que está no papel com a inclusão feita na prática. Muitos são os surdos que chegam das redes municipais ou estaduais do ensino fundamental, seja no 5° ou 6° ano, sem ter tido contato com a sua língua natural, a Libras. Isso significa um atraso em todos os aspectos, uma realidade frequente nas escolas regulares. Isso também explica a quase total ausência de surdos no ensino superior.

Vigotsky (1994) e Bakhtin (1986) reforçam em suas teorias que, assim como todos os sujeitos, o surdo aprende e constrói sua identidade pelo contato com o outro, através das relações de troca, promovendo a construção e mudanças importantes nos seus processos psíquicos, possibilitando o progresso da abstração e generalização como: analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade; essa garantia de intercâmbio

social entre indivíduos ao longo da história se dá através da comunicação. Portanto, é a linguagem que funciona como ponte para que o aluno tenha desempenho.

Pesquisas como as de Capovilla (2011) tem comprovado que, a capacidade de comunicação linguística pode ser considerada como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade. A comunicação desenvolve um papel social importante entre os indivíduos. É por meio dela que os atores sociais compartilham informações e experiências que são mediadas pela interação no sentido de integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Sendo assim, a escola precisa envolver os alunos surdos nas decisões a serem tomadas, nos debates que geram melhorias que dizem respeito a eles, pois quase sempre são decisões tomadas por e para ouvintes. Esse é um desafio que o surdo também precisa assumir. Inclusive, no sentido de não mais permitir que a promoção automática e a progressão continuada, sirvam de “muletas” para levar o surdo de um ano escolar ao outro, sem que tenha dado conta das aprendizagens essenciais de cada etapa de escolarização.

Não é possível se conformar a ideia de que as aprovações dos alunos surdos sirvam apenas para engrossar as estatísticas numéricas de “sucesso” da inclusão. É preciso preocupar-se com a aprendizagem do aluno, o que fica no campo qualitativo. É desrespeitoso vê-lo apenas como mais um número na estatística, sem que suas condições de escolarização mostrem capacidades reais para avançar no processo escolar, alcançando os níveis mais elevados de ensino, como prevê a Constituição do nosso país.

5 CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR, MAS PARA COMEÇAR A PENSAR OUTRAS FORMAS DE INCLUSÃO

Nas pesquisas com os autores acima citados, feitas durante a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi possível perceber que os debates sobre a inclusão ganharam mais espaço no sentido de promover mudanças no sistema educacional. Isso suscitou para a educação brasileira um grande desafio, especialmente quando se trata de incluir o aluno com deficiência no processo educacional comum, é notório que isso requer a quebra de diversos preconceitos existentes nestes espaços.

Para que seja possível a efetivação de uma educação de qualidade para todos, caracterizada pelo reconhecimento e atendimento da diversidade social, é de suma importância reconhecer que a exclusão fere os direitos humanos, uma vez que estes estão assegurados através de documentos como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008), no Brasil pela Lei Federal Nº 7.853. Portanto, é fundamental trazer para o debate as práticas discursivas, sejam elas políticas, pedagógicas, ou sociais, que ainda buscam naturalizar a questão da diferença, a fim de desconstruir a ideia da normalização por acreditar que o fator genético pode efetivamente determinar a capacidade de alguém.

Os debates acerca da inclusão são necessários e neste caso a surdez não pode mais ser analisada simplesmente do ponto de vista da medicina, visto que muitos pais e professores ainda apresentam em seus discursos um olhar clínico-terapêutico da surdez, gerando muita resistência no meio educativo em acreditar no potencial do educando surdo. Isso ocorre em decorrência do desconhecimento sobre a surdez e por informações equivocadas a respeito desta limitação. É nesse sentido que, espero, que meu trabalho possa contribuir.

Outro ponto importante a considerar referente à surdez está na concepção de sujeito na visão sócio antropológica em que o reconhece como ser humano que não precisa de cura. O sujeito surdo possui traços particulares que lhes são característicos, comuns à identidade construída dentro de um determinado grupo ao qual pertence, diferente de outro, com o qual estabelece uma relação de troca, assim, constituída por diferentes papéis sociais que cada um desempenha e que, vale lembrar, não são homogêneos. Portanto, o sujeito surdo possui uma diferença, uma língua própria, cultura própria, pertence a uma comunidade minoritária e principalmente não importando quais sejam tais diferenças, deve-se de fato respeitá-las.

Para concluir, salienta-se a importância de se promover mudanças, tanto nas práticas pedagógicas, que precisam ser cada vez mais adequadas frente ao processo de inclusão, quanto nas discussões referentes às políticas públicas em que o professor se perceba não somente como um mediador dos processos de aprendizagem, mas que também se torne um conhecedor e “legislador” dos direitos de todos os sujeitos na inclusão. Que ele perceba cada aluno como um sujeito singular, com direitos, que tem sua própria história, que traz dentro de si conhecimentos anteriores à vida escolar, tendo a consciência de que o sujeito se constrói através das relações sociais existentes dentro e fora da escola.

O professor precisa ver no aluno não o limite aparente da sua deficiência e sim as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento que ele possui e que, em boa medida, esse desenvolvimento dependerá da sua própria atuação. No que se refere à escola, como cenário da educação inclusiva, precisa se preocupar em oferecer uma estrutura física e curricular adequada capaz de proporcionar o desenvolvimento de toda a potencialidade dos alunos ouvintes e surdos, com ou sem deficiências.

Quanto à atuação dos professores, há que se pensar em planejamentos flexíveis, que dialoguem com as necessidades específicas dos alunos e, no caso dos surdos, que os professores não deleguem a responsabilidade do ensino aos intérpretes (quando têm) por não dominarem a língua de sinais, pois esta é uma tarefa dos próprios professores, que devem encontrar estratégias para desempenhá-la.

Enfim, pensar a inclusão do surdo na escola comum é pensar em um lugar de constantes mudanças em direção às melhorias das condições destes sujeitos, um ambiente que exige elevados níveis de responsabilidades das organizações educacionais e dos indivíduos que, em todos os momentos e situações, devem ser vistos e ouvidos.

Abstract: The objective of this paper is to discuss about the inclusion of deaf people on regular public schools. It aims to question the inclusion policies which have paradigms and principles that are frequently defended on national normative documents. On the other hand, the same inclusion policies are questioned by many theorists about their execution. The process of deaf inclusion finds many obstacles and challenges, especially those related to the pedagogical practices which are always directed to the hearings. To develop this bibliographic research we have based the discussion on authors such as Skliar (1997,1998,1999), Costa (2010), Beyer (2005), Góes (2004) e Laplane (2004). From the developed studies to produce this paper, it was possible to analyze a great number of questions about inclusion legal propositions besides questions about scholar practices analyzed through my experience as a teacher. It's not my pretension to propose solutions to the identified problems, however bring them to the public's attention as a way to think other including possibilities for deaf students on primary school to high school.

Key-words: Deafness. Inclusion. Special education policies.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo promover una reflexión acerca de la inclusión de sordos en las escuelas de enseñanza regular de la red pública de educación. Se pretende hacer indagaciones sobre las políticas de inclusión en relación a los paradigmas conceptuales e a los principios que son defendidos en los documentos normativos nacionales, entretanto, cuestionados con frecuencia por los teóricos acerca de su realización. El proceso de inclusión de sordos encuentra muchas dificultades y desafíos especialmente las acciones relacionadas a las prácticas pedagógicas, las cuales no llevan el público sordo en cuenta. Para desarrollar esta investigación bibliográfica, se buscó fundamentación en autores como Skliar (1997,1998,1999), Costa (2010), Beyer (2005), Góes (2004) e Laplane (2004). Por medio de los estudios desarrollados para la producción de ese trabajo, fue posible reflexionar y problematizar diversas cuestiones que abarcan las proposiciones legales sobre la inclusión, además de cuestiones que se presentan en el cotidiano escolar, las cuales son por mi problematizadas debido a mi experiencia como profesora. No tuve la pretensión de apuntar soluciones a los problemas identificados, sino hacerlos conocidos para que sea posible pensar en otras posibilidades de inclusión de los sordos en edad de escolarización.

Palabras-clave: Sordez. Inclusión. Política de Educación Especial.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília. 2009.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010.

COPAVILLA, Fernando. **O surdo deve ser educado no idioma materno e por meio dele**. O Estado de S.Paulo, jun. 2011. Entrevista.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS. **Política e Prática em Educação Especial**. Brasília. 1994.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004

LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Pessoa com Deficiência**. Florianópolis (SC): Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012, p. 262.

MONTEIRO, Mariangela da Silva. A Educação Especial na Perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Vygotsky: um Século Depois**. Juiz de Fora: Eduf Jf, 1998. p. 73-84.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 20/06/2016.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditações, 1998. p.192.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1997

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Disponível em <<http://www.cedipod.org.br/w6corde.htm>> Acesso em 20/06/16.