

Evelise Cristina Couto Xavier

MAIS FALARES SOBRE A INCLUSÃO: DIFERENÇAS OU REPETIÇÕES?

Dissertação apresentada na defesa,
como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Regina Maria de Souza

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / MESTRADO

Fevereiro/2003

© by Evelise Cristina Couto Xavier, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

X19m Xavier, Evelise Cristina Couto.
 Mais falares sobre a inclusão : diferenças ou repetições / Evelise Cristina
Couto. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

 Orientador : Regina Maria de Souza.
 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

 1. Foucault, Michel, 1926-1984. 2. Surdez. 3. Inclusão escolar. 4.
Educação especial. I. Souza, Regina Maria de. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-031-BFE

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua iluminação, bênção e companhia nesta produção que, por muitas vezes, foi constituída num processo bastante solitário.

Agradeço a Regina Maria de Souza, minha orientadora, pela paciência, dedicação e rigor com que tratou a mim e ao meu trabalho.

Agradeço à minha família por toda uma vida de apoio, estímulo e compreensão.

Agradeço a Nadilcélia Aparecida dos Santos Coelho (*in memoria*) e Silvia Vitorelli, duas grandes amigas, que partilharam comigo momentos de intensa discussão acadêmica e também momentos de angústia e ansiedade.

Agradeço às escolas EE “Dr. João Victor Lamanna” e EMEF “Lamartine Delamare” pelo carinho e respeito com que trataram a mim e à minha pesquisa.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

SUMÁRIO

Resumo	05
Introdução	06
A inclusão escolar: a ironia das obviedades necessárias	12
Um olhar sobre a surdez	33
As inquietações (minhas) que nutriram esse trabalho	41
Os lugares em que me (des)encontrei nas falas dos outros	45
Buscando escutar e sentir os outros	61
Rascunhando decifrações de mim mesma	77
Referências bibliográficas	79

RESUMO

Este trabalho aborda o processo de inclusão de uma criança surda na rede regular de ensino, no município de Jacareí / SP.

Através de entrevistas e depoimentos de profissionais e pessoas envolvidos neste processo, a pesquisadora procura revelar o quanto a política de inclusão escolar está impregnada de mecanismos disciplinares e normalizadores.

Além disso, procura verificar se, com a educação inclusiva, houve alguma mudança de representação na forma de conceber o sujeito surdo e também se a pretendida qualidade na “educação para todos” tem sido alcançada.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the process of inclusion of a deaf child in the regular system of education, in the town of Jacareí, in the São Paulo State.

Through interviews and statements given by professionals and other people involved in this process, the researcher attempts to reveal to what extent the politics of inclusion is permeated by disciplinary and normative mechanisms.

Furthermore, it's the objective of this dissertation to verify if, in the inclusive education, there was any change in the representation of the form of conceiving the deaf subject, and also if the quality in the so-called “education for all” has been achieved.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem provocado uma série de debates, discussões, congressos, seminários, tem inspirado teses e artigos nas mais diversas instâncias. Seja no poder público, nos Órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, nas Universidades, sindicatos, associações, etc., a preocupação, tanto com a inclusão escolar como com a inclusão social de uma forma geral, está sendo problematizada.

A partir da publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, da qual iremos tratar mais adiante, o destino do ensino oferecido aos portadores de deficiência tem sido questionado em termos de inclusão/exclusão, direitos sociais/assistencialismo, integração/segregação.

Mesmo participando de algumas discussões a respeito na época em que cursava Psicologia, essas questões pareciam distantes do meu contexto profissional. Diante da experiência obtida em estágios, numa escola para crianças deficientes mentais denominada “Sim ao Deficiente”, em Assis/SP e no COE, Centro de Orientação Educacional, unidade de atendimento aos portadores de deficiência e dificuldades de aprendizagem da UNESP de Marília, foi possível entrar em contato com diversas deficiências, mais especificamente com crianças portadoras de deficiência mental moderada e severa, portadores de condutas típicas, psicóticos e autistas.

Para essa “população”, acreditava eu na época, que as discussões relativas à inclusão eram de uma certa forma distantes. Em função do comprometimento inerente às suas “patologias”, eu não conseguia imaginá-los estudando em uma classe regular, principalmente aqueles com idade mais avançada, adolescentes, quase adultos.

Como a inclusão para essas pessoas parecia-me algo impossível, acabei acompanhando a polêmica da inclusão de longe, como se fosse externa e completamente alheia ao meu trabalho.

Após a conclusão do curso de Graduação, em 1996, voltei para Jacareí e deparei-me com a condição de formada e desempregada. Na área da Psicologia,

deparei-me com um mercado muito competitivo e esgotado, em função da grande quantidade de profissionais à disposição.

Nesta época, fui chamada pela Prefeitura de Jacareí, em função de um concurso público prestado em junho de 1996, para o cargo de professor de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, inscrevi-me na atribuição de classes da Delegacia de Ensino de Jacareí e por ter feito um curso de extensão que preparava professores para atuar em educação especial, dei preferência para a área de classes especiais.

Entretanto, esse curso habilitou-me a trabalhar com deficientes mentais e a classe que estava sendo atribuída era para “deficientes auditivos” (assim denominada). Após ter sido oferecida para 9 professoras da lista, essa oportunidade chegou até a mim. Como última da lista, pude pensar alguns minutos antes de resolver, já que eu nunca havia trabalhado efetivamente com surdos e pouco sabia sobre eles.

A decisão tornou-se ainda mais difícil quando me informaram que eram todos adolescentes e se comunicavam exclusivamente por Língua de Sinais. Encarando como um desafio, acabei aceitando e comecei no mesmo dia.

Esta decisão e a experiência obtida ao longo deste ano letivo marcaram minha vida profissional, desviando, desta forma, um percurso que eu havia traçado na época da graduação (que era a especialização em Psicanálise infantil e a abertura de um consultório).

O encontro com a surdez e o desafiador trabalho com o qual me deparei abriram meus olhos e ouvidos para a questão da inclusão. Isso porque neste mesmo ano, além da oportunidade de atuar em classe especial, no período oposto atuei na Educação Infantil e deparei-me com um aluno surdo incluído entre 30 crianças ouvintes, todos com aproximadamente 6 anos.

A polêmica exclusão/inclusão se pôs diante de mim, o que antes era distante e externo, impregnou meu trabalho e minhas reflexões, principalmente pela pouca experiência e conhecimento no assunto.

Diante do compromisso em desenvolver um trabalho significativo, em ambas atuações, pus-me a buscar respostas para as minhas dúvidas.

Foi um trabalho solitário, tanto na classe especial, quanto na Educação Infantil. Não obtive respaldo de Coordenadores ou Orientadores Pedagógicos: percebia-se que, em nenhuma das instâncias, havia conhecimento no assunto o suficiente para me ajudar. Mediante a solicitação de orientações ou até mesmo de acolhida para meus anseios e dúvidas, a resposta sempre era “eu não entendo nada de surdo, sinto muito, mas não tenho como lhe ajudar”.

As dúvidas iam crescendo na mesma medida em que o meu vocabulário em Língua de Sinais se ampliava e me permitia desenvolver uma comunicação mais efetiva com meus alunos surdos.

Neste contexto, pudemos estabelecer um vínculo bastante solidário e afetivo, que extrapolava os papéis de alunos e professora, já que na Língua de Sinais eu era a aluna e nos “domínios acadêmicos” eu era a professora, numa relação de reciprocidade.

Enquanto na classe especial o trabalho fluía bem, na Educação Infantil eu enfrentava uma grande dificuldade. Logo que a mãe do aluno surdo descobriu que eu trabalhava em classe especial para surdos (já que as escolas eram próximas) ela me procurou para conversar e pedir para que eu não usasse Língua de Sinais com seu filho, sob nenhuma circunstância, já que ele estava sendo atendido por uma Fonoaudióloga que afirmava que o uso de sinais o impediria a aprender falar.

Mesmo a mãe me fazendo este pedido, o uso da Língua de Sinais com esse aluno era quase instintivo, espontâneo e foi na “clandestinidade” que nós conseguíamos um contato melhor. Porém, com as demais crianças o vínculo era prejudicado em função da dificuldade da comunicação e também por ele não conseguir partilhar de algumas atividades como histórias, brincadeiras cantadas, músicas, etc.

O dilema da inclusão tornou-se mais concreto quando chegou o final do ano letivo. Na classe especial, eu percebia um certo desânimo e desmotivação por parte dos alunos, pois segundo eles, enquanto os alunos das demais salas comentavam suas aprovações ou reprovações, suas expectativas quanto ao ano seguinte, novos amigos, novos conteúdos, novos professores, os alunos da classe

especial não podiam partilhar dessas aspirações, já que sabiam que lá iriam continuar.

Grande parte desta classe especial estava lá há pelo menos 8 anos ou mais, sendo assim, a falta de motivação era mais do que compreensível.

Diante deste fato, recorri à direção da escola para questionar a longa permanência dos alunos nesta classe, já que nas classes especiais para deficientes mentais, os alunos quando superam suas dificuldades são reintegrados ao ensino regular. Desta forma, questionei os critérios quanto à “reintegração” (termo utilizado para designar o retorno da criança para o ensino regular) dos alunos surdos, já que muitos estavam em níveis de aprendizagem correspondentes à 4ª série há pelo menos 4 anos.¹

Mediante a sugestão da reintegração de alguns alunos na 5ª série, a diretora demonstrou-se contra e afirmou não permitir essa atitude em sua escola e que se a mãe quisesse retirar o aluno e matricular em outro lugar, não poderia se responsabilizar pelo possível fracasso e a perda da vaga na classe especial, a qual seria oferecida a outro aluno.

Mesmo assim, conversei com algumas mães que partilhavam desta mesma angústia e 3 delas resolveram procurar vaga na 5ª série em outras escolas. Em todas as escolas públicas percorridas, foi apresentar o “histórico” do aluno para serem informadas da falta de vaga. Foi em uma escola particular de ensino supletivo, que seus filhos foram acolhidos.

Conflito semelhante presenciei na Educação Infantil, quando sugeri para a mãe do meu aluno surdo, que o matriculasse na classe especial, já que pela experiência que eu havia obtido, o processo de alfabetização se desenvolveria mais facilmente entre surdos do que entre os ouvintes.

A mãe demonstrou-se completamente desfavorável à sugestão, afirmando que jamais admitiria ver seu filho sinalizando como um “macaco” e que se ele fosse para uma classe especial, ela morreria de desgosto.

Tempos depois, trabalhando em outro lugar, na Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, tive a oportunidade de

¹ Informação obtida através de registros de Conselho de Classe e Fichas descritivas do aluno.

encontrar as mães dos meus alunos reintegrados na 5ª série e a mãe do aluno de Educação Infantil.

As primeiras relataram-me que seus filhos estavam enfrentando grande dificuldade na sala regular, em função da comunicação essencialmente oral, da grande quantidade de professores (um para cada matéria) e principalmente o despreparo da maioria destes para lidar com a peculiaridade lingüística da produção escrita dos surdos. Mas, mesmo diante da grande dificuldade, em 2001, dois destes alunos concluíram o 2º grau.

A outra mãe, por sua vez, relatou-me que havia matriculado seu filho na 1ª série regular, onde permaneceu por apenas 3 meses, sendo transferido para a classe especial. Segundo ela, apesar de ter sido contra, percebia que lá ele estava se desenvolvendo melhor e começando a se alfabetizar. Após dois anos na classe especial, este aluno retornou ao ensino regular, numa 2ª série.

Diante destas experiências, pude observar que o processo de alfabetização de uma criança surda se dá mais facilmente na classe especial, onde a comunicação se desenvolve através da língua de sinais. Porém, na maioria das classes especiais para surdos, o que se observa é a longa permanência dos alunos nos mesmos níveis de escolaridade, o que faz com que os alunos sintam-se desmotivados e muitas vezes abandonem a escola. Por outro lado, a educação inclusiva também é complicada, em função da questão lingüística destes alunos, mas acaba sendo a única forma de alcançarem níveis mais elevados de escolaridade. O problema é que, em função do despreparo dos professores, principalmente para saber lidar com a escrita peculiar dos surdos, o currículo, que deveria ser adaptado, acaba sendo empobrecido, e a qualidade do ensino oferecido fica comprometida.

A experiência, o conhecimento e principalmente as dúvidas e reflexões obtidas, sobretudo neste trabalho, foram fatores que me inspiraram a fazer o curso de mestrado e a tomar este tema como objeto de dissertação.

Com o objetivo de encontrar respostas, confirmar minhas hipóteses e entender um pouco mais as conseqüências da inclusão ou exclusão dos surdos no sistema educacional, é que foi feito este trabalho.

Na primeira parte, serão tratados os aspectos relacionados à política da inclusão, seu histórico, sua legislação e os discursos que a fundamentam. Na segunda parte, será oferecido um panorama sobre a questão da surdez, as concepções de deficiência e os discursos reabilitadores que marcam, sobretudo, as propostas inclusivas. Nesta parte, será discutida também a Língua de Sinais como a marca da diferença e identidade surda, pontos principais a serem considerados na política da inclusão. Na terceira parte, serão apresentados os aspectos teóricos da metodologia utilizada para a análise do trabalho de campo. Na quarta parte, será apresentado o *corpus* do trabalho, que foi composto de entrevistas e observação, referentes à inclusão de um aluno surdo na 2ª série do ensino regular. Na quinta e última parte, apresentam-se a discussão das análises e as considerações finais.

A INCLUSÃO ESCOLAR: a ironia das obviedades necessárias

Muito cedo chegou o americano à conclusão de que todos os males do mundo vinham de três pesos mortos que sobrecarregavam a sociedade - o vadio, o doente e o pobre. Em vez de combater esses pesos mortos, por meio do castigo, do remédio e da esmola, como se faz hoje, adotou solução muito mais inteligente: suprimi-los. A eugenia deu cabo do primeiro, a higiene do segundo e a eficiência do último. Aliviada a carga inútil que tanto a embaraçava e afeava, pôde a América aproximar-se de um tipo de associação já existente na natureza, a colméia - mas a colméia da abelha que raciona.
Monteiro Lobato

Algumas obras nos informam que a educação especial passou por diversos momentos no que diz respeito às formas de atendimento. Em suas origens (Pessoti, 1984, Silveira Bueno, 1993, Mazzotta, 1996) teria se orientado pelos princípios de segregação e confinamento. Em um segundo momento teria havido uma mudança no olhar, passando-se a perceber que a clientela da Educação Especial possuía capacidades, embora inspirasse cuidados e proteção. Num último momento, além do reconhecimento das capacidades, teria havido o reconhecimento dos direitos dessas pessoas, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Esta Declaração proclamou a educação para todos indistintamente, independente de suas origens ou condições sociais.

Essa é uma forma de pensar a história da Educação Especial como um percurso linear, que parte dos princípios de confinamento em direção às atuais políticas de inclusão, como se a história fosse uma sucessão de acontecimentos que levam o indivíduo da obscuridade à redenção.

Para discutir a constituição da Educação Especial, ou melhor, dos sujeitos sob sua tutela, os considerados “anormais”, serão utilizadas as significativas contribuições do filósofo Michel Foucault.

Segundo Foucault (1999a) o conceito de normalidade começou a se constituir por volta da metade do século XVIII, com a organização das cidades e como consequência do surgimento da população.

A população, portanto, constituiu-se um conceito novo, pois no século XVII e início do século XVIII, as tecnologias de poder eram centradas essencialmente no indivíduo. Constituíam-se em procedimentos disciplinares de organização em torno de um corpo individual, para permitir sua vigilância e controle. (Foucault, 1999 a)

Mediante a aglomeração destes indivíduos, constituiu-se o conceito de população, a qual passa a ser entendida como um corpo, não mais individual e sim social. Um corpo “múltiplo”, com inúmeras cabeças, uma massa global, que é afetada por um conjunto de fenômenos inerentes à vida de seus indivíduos. Para o controle desses fenômenos, foi necessário estabelecer mecanismos reguladores, de forma a manter o equilíbrio e bem estar da população. (idem)

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos (...) A nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global. (Foucault, 1999 a, p.289)

A primeira forma de poder, denominada disciplinar, é individualizante, enquanto a segunda, denominada biopoder, é massificante. O surgimento de uma técnica de poder não substituiu a outra, pelo contrário, ambas se integraram, para que através destas os indivíduos pudessem ser

julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. (Foucault, 1999a, p.29)

Como o conceito de população representou um novo elemento para o Estado, foi indispensável a constituição de novos campos de saberes, de forma a tornar mais econômico e efetivo o controle e a gestão. Entre os campos de saberes, pode-se citar o que hoje chamamos de

Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, Ciências Atuariais, etc.(...) É esse (indissolúvel) casamento entre os gestores do Estado e esses novos especialistas que coloca em funcionamento uma nova maneira de fazer política, que Foucault denominou biopolítica – e um novo tipo de poder, um poder coletivo sobre a vida que Foucault denominou biopoder. (Veiga-Neto, 2001, p.28)

Desta forma, toda uma nova tecnologia de poder espalha-se nas mais diferentes áreas com o objetivo de diminuir os riscos sociais, controlar os eventos e os fenômenos que pudessem ocorrer na população, como a proporção entre nascimentos e óbitos, a taxa de reprodução, controle de epidemias e endemias, etc..

Para controlar, produzir regras e descrever essa população, os saberes da Estatística foram essenciais. Através da média estatística, o conceito de norma foi criado.

A norma torna-se um operador que quantifica e separa. Está a favor da segurança, pois pretende diminuir o risco social. O risco refere-se ao afastamento da população de um termo médio; assim a norma constitui-se na padronização da população em relação a sua própria média, e não em relação a um padrão considerado ideal.

A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir ou rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (Foucault, 2001, p.62)

O processo de normalização constituiu-se num dispositivo a favor da diminuição do risco social, que procura trazer para a norma quem está à sua margem.

A norma acaba definindo um código, que não é o da lei, enquanto regra jurídica, mas sim da normalização, que compõem um amplo horizonte teórico que irá sobrepor uma série de disciplinas, sobretudo as ciências humanas. (idem)

Foi em meio a esse processo que surgiu a medicina social, pois o controle da sociedade sobre os indivíduos, opera sobretudo sobre seus corpos biológicos, investidos político e socialmente como força de trabalho.

Segundo Foucault, (1999a) a formação da medicina social se organizou a partir de três eixos: medicina de Estado, medicina urbana e medicina da força de trabalho.

A medicina de Estado desenvolveu-se na Alemanha, no começo do século XVIII, através de uma prática centrada na melhoria da qualidade da saúde da população. A prática consistia na observação de fenômenos epidêmicos e endêmicos e suas taxas de morbidade fornecidas por médicos ou pelos hospitais das diferentes regiões. A medicina de estado constituiu-se na força do corpo dos indivíduos que compõem o Estado.

A medicina urbana surgiu na França, no final do século XVIII, através do desenvolvimento das estruturas urbanas. Teve três grandes objetivos:

- análise das regiões de amontoamento, de confusão e de perigo no espaço urbano;
- controle e o estabelecimento de uma boa circulação da água e do ar;
- organização da captação da água e fuga dos esgotos.

Em função do risco urbano causado pelo aumento da população, foi necessário tomar medidas higienistas para controlar as doenças. Adotou-se a medida da quarentena, como plano de urgência. Essa medida consistia na reclusão das pessoas em suas casas, sendo monitoradas e desinfectadas diariamente. O controle tinha também por objetivo contabilizar os sadios, os doentes e os mortos.

Anterior a isso, outros modelos “higienistas” tinham sido adotados: o modelo da lepra e o modelo da peste. O primeiro consistia na expulsão do contaminado do convívio social, para que o espaço urbano fosse protegido. Este é o modelo médico da exclusão.

O modelo da peste, ao contrário do modelo da lepra, consistia na reclusão, no internamento e na revista periódica para monitorar a mortalidade. Este modelo

tratava de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir e controlar presenças. Não rejeição, mas inclusão. (Foucault, 2001)

Enquanto a lepra pede distância, a peste implica uma espécie de aproximação cada vez mais sutil do poder aos indivíduos, uma observação cada vez mais constante, cada vez mais insistente.(idem, p.58)

A substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste constituiu-se um processo histórico muito importante, no que diz respeito às tecnologias de poder, pois

a reação da lepra é uma reação negativa, uma reação de rejeição, de exclusão, etc.. A reação à peste é uma reação positiva, é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. (idem, p.60)

Os modelos que acabaram de ser descritos serão resgatados posteriormente, quando os processos de inclusão escolar forem discutidos.

A última forma de medicina social foi a medicina da força de trabalho, que surgiu na Inglaterra, no século XIX, com o advento da industrialização e por consequência o desenvolvimento do proletariado.

A medicina social inglesa permitiu a realização de três sistemas médicos: uma medicina assistencial destinada a controlar a saúde dos pobres, como forma de torná-los mais aptos ao trabalho; uma medicina administrativa encarregada de problemas gerais como a vacinação, as epidemias, etc. e uma medicina privada que beneficiava quem tinha meios para pagá-la.

Qual a importância de se descrever todos esses processos da formação da medicina social?

Para demonstrar o prolongamento dos processos de normalização e seus apoios em diversas instituições. Não somente na área da medicina, seus efeitos podem também ser vistos no domínio da educação, na produção industrial, no domínio do exército, etc. (Foucault, 2001)

Os saberes produzidos no entrecruzamento destes domínios

terão como função evitar um duplo risco, ou seja, o risco de ser um anormal e o risco de conviver com um anormal (...) A norma, ao mesmo tempo que permite tirar da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros, capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma ao seu abrigo. (Veiga-Neto, 2001, p.29)

A norma é uma construção social e ninguém escapa dela, pois tudo é passível de seu enquadramento, principalmente por ela sempre se deslocar e se multiplicar. É possível observar que há norma para medidas, peso, altura das pessoas, como também para frequência cardíaca, substâncias do sangue, enfim. Como toda a natureza é passível de quantificação, em algum “item”, certamente, para este ou aquele aspecto, estaremos fora da norma. Para tanto, sempre haverá médicos, remédios, spas e para comportamentos anormais, haverá escolas, hospitais psiquiátricos, presídios, etc.

Toda essa discussão acerca do conceito de norma e dos processos de normalização é essencial para entender as atuais políticas de inclusão.

Um dos maiores argumentos a favor da inclusão

*parte do princípio de que **todas as diferenças são normais** e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. (Brasil, 1994, p. 18, grifo meu)*

Se todas as diferenças são normais, realmente não há sentido em construir escolas para tantas especificidades. Mas, por outro lado, se não há como escapar da norma, em que norma a educação inclusiva está se enquadrando? E quais são os mecanismos utilizados nas práticas diárias em favor da normalização?

A seguir, serão problematizadas estas questões, analisando as concepções normalizadoras implícitas nos textos oficiais que legitimam a política de inclusão.

Grande parte dos artigos, textos, discursos e documentos oficiais fundamentam as políticas de inclusão tomando como ponto de partida a Declaração de Salamanca. Entretanto, a proclamação da “educação para todos” já havia sido feita em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Somente após a década de 60, de acordo com Santos (2000), a discussão para a efetivação e reconhecimento dos direitos das pessoas portadoras de deficiência ocorreu, segundo ela, em função de alguns fatores:

- crescimento dos movimentos das minorias étnicas, sociais, religiosas;
- avanço científico que colabora para a queda de preconceitos e desmistificação de dogmas;
- influência da sociologia e das práticas democráticas;
- avanço da tecnologia e a necessidade de força de trabalho especializada, em função da competitividade do mercado de trabalho.

Diante desses fatores, surgiu então a necessidade de uma proposta educacional que retirasse todas as pessoas, sem exceção, do mundo da ignorância, pois somente assim, segundo os argumentos inclusivistas, os “excluídos” poderiam receber o estatuto de cidadãos, conscientes dos seus direitos e deveres.

Como conseqüência, surgiu a necessidade de reformulação dos programas educacionais, de modo a abranger toda a diversidade que a “educação para todos” se propunha a atender.

Para tanto, houve diversas reuniões e conferências no mundo todo com o objetivo de discutir o panorama da educação e propor soluções para que se pudesse oferecer educação de qualidade para todos.

Como resultado desses encontros, surgiu uma série de documentos, contendo declarações, recomendações e normas jurídicas produzidas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a questão da deficiência. Podemos citar algumas, cujas repercussões foram mais significativas: (Edler Carvalho, 1997)

- Declaração de Cuenca, 1981
- Declaração de Sunderberg, 1981

- Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Panamericana, 1990
- Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990
- Informe final do Seminário da UNESCO, Caracas, 1993
- Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994.

Dentre estas, a Declaração de Salamanca é o documento mais difundido, pois retoma alguns pontos de outros documentos, como a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais e a inclusão da educação especial dentro da estrutura da “escola para todos”. Este documento reconhece a necessidade de uma reformulação na política educacional, oferecendo encaminhamentos de diretrizes básicas e linhas de ações, no sentido de promover a aprendizagem com qualidade para a infinita diversidade humana.

Em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), determina-se que os educandos portadores de necessidades especiais devam ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Educação Especial, até então, era responsável pelo atendimento aos portadores de deficiência mental, física, visual, auditiva, condutas típicas e superdotados, e devido ao fato de a maioria dos atendimentos ocorrerem em escolas ou classes especiais, acabou por se caracterizar como um sistema paralelo ao ensino regular.

A Declaração de Salamanca defende que a Educação Especial passe a ser absorvida pelo sistema regular de ensino; aqueles que dela fizeram parte passam a ser denominados alunos com necessidades educacionais especiais, e em relação a esses, estabelece que deveriam preferencialmente estudar junto das crianças “não especiais”.

Além de se referir aos portadores de deficiência, o conceito de aluno com necessidades educacionais especiais passa a ser estendido também a todos aqueles que, em função de condições individuais, econômicas ou socioculturais, não puderam se beneficiar da escola.

De acordo com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), são consideradas populações excluídas, portadoras de necessidades educacionais especiais:

crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.
(p.17)

Ao nos depararmos com tal descrição acerca de como se classificou nossa população de excluídos, é possível nos remetermos a Foucault (1978), quando discute como era entendida a população de internos nos hospitais gerais da França no século XVII:

pobres, vagabundos, jovens que perturbam o repouso e os bens da família, devassos, pródigos (que gastam muito dinheiro), enfermos, libertinos, filhos ingratos, prostitutas, homossexuais, mágicos, suicidas, pessoas com doenças venéreas, feiticeiras, insensatos, espíritos transtornados, etc. (p.78)

Os marginalizados, que compunham os “pacientes” dos hospitais, foram segregados por representarem um perigo de contaminação aos bons costumes da sociedade. Porém, fazendo uma analogia, o que poderia estar representando a inclusão dos “excluídos” nas escolas públicas?

Diante da população dos hospitais franceses e da população descrita como portadora de necessidades educacionais especiais, quem são os que escapam? Num país de tantas desigualdades e diversidades como o nosso, qual criança não pertence a minorias étnicas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados?

A partir da definição de alunos com necessidades educacionais especiais, como propõe a Declaração de Salamanca, pode-se inferir quem seriam os sujeitos excluídos desta categoria, ou melhor, quem seriam os sujeitos que estão dentro da faixa da normalidade. Através de um jogo de oposição, poderíamos pensar que são: as crianças cuja inteligência não está nem abaixo, nem acima da norma; crianças que têm casa para morar; crianças que não trabalham; crianças cujas

famílias mantêm residência fixa, pertencem à população economicamente ativa e fazem uso da língua padrão, ou seja, o Português. Enfim, não se admite outra forma de viver que não seja esta, a considerada normal.

Coincidência ou não, só escapam do termo “portador de necessidades educacionais especiais” as crianças brancas, com bons resultados escolares, de classe social média para cima, ou seja, modelos perfeitos a serem seguidos, numa política que afirma respeitar a diversidade.

De acordo com outro documento (Brasil, 1999), a justificativa para incluir a população de excluídos no rol dos considerados “portadores de necessidades educacionais especiais

tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. (p.23)

A justificativa da política da inclusão, que pretende aglutinar, integrar, unir os dois sistemas de ensino (especial e regular), reside no fato de que a maioria das crianças possui, temporária ou permanentemente, uma necessidade educacional especial. Sendo assim, deve suprimir-se o especial e oferecer condições para o ensino regular atender com qualidade toda a diversidade.

Neste ponto, pode-se retomar a discussão feita anteriormente, ou seja, se na lógica da inclusão toda a diferença é “normal”, não há porque existir educação especial. Segundo Edler Carvalho (1999)

O que se constata é que os obstáculos à aprendizagem não são exclusividade dos alunos com deficiências visuais, auditivas, mentais, dos que têm paralisia cerebral, dos autistas, entre outros. Barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar de quase todos os alunos, sejam eles deficientes, com altas habilidades ou os ditos normais. (p.61)

Sendo assim, cabe à escola criar mecanismos para eliminar tais barreiras, principalmente no que diz respeito ao despreparo do sistema regular de ensino para atuar no processo, à resistência da comunidade escolar na aceitação dos

alunos e a diversos fatores de natureza familiar, institucional e sociocultural. (Carvalho, 1999)

Para a eliminação de uma das barreiras que é o acesso ao currículo, foi elaborado um documento denominado “Adaptações Curriculares para alunos com necessidades especiais” (Brasil,1999)

o qual compõe um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos da avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos. (Carvalho,1999, p.53)

Através desta iniciativa, busca-se a construção de currículos “alternativos”, condensados, diferenciados, de forma a suprir toda a necessidade dos alunos, seja acadêmica ou social.

A inclusão tem sido defendida como uma forma de se eliminar preconceitos, visando ao desenvolvimento e à socialização dos excluídos. Entretanto o sentido da “inclusão” pode ser muito mais amplo:

etimologicamente, a palavra inclusão vem do latim – includere – in + claudere, que significa enclausurar ou fechar por dentro. Segundo The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language – International Edition, inclusão pode ser entendida como: ter como membro; conter como elemento secundário ou menor (Willian Morris, New York: McGuaw Hill, 1973, p. 665). Dito de outro modo, incluir pode significar: fechar num grupo o que dele não fazia parte, tomar como membro elementos secundários e enclausurar as diferenças. (Souza & Goes, 1999, p.163)

Entretanto, a política da inclusão parece atingir especialmente as escolas públicas, pois no caso das escolas privadas, não se consideram “excluídos” os alunos pertencentes à minorias étnicas, culturais ou lingüísticas que estudam em escolas americanas, inglesas, suíças, anglicanas, etc. Isso só ocorreu com as escolas (públicas) para cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos, autistas e outros.

Os discursos que fundamentam a política da inclusão reduzem esse processo a uma experiência escolar, como se as relações entre inclusão e

exclusão se limitassem a uma fronteira física, institucional (Skliar, 1999). Essas relações são justificadas de acordo com a capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições e não como um processo cultural, social e histórico.

Como as relações de inclusão e exclusão são fundamentadas em barreiras físicas e institucionais, basta um decreto ou uma lei para abrir as portas das escolas regulares e fechar as portas das escolas especiais e proclamar a “escola para todos”. Isso implica também a produção de discursos que desvalorizam e desqualificam a prática da Educação Especial, para defender a “deficiência” como diferença, mas que é entendida quase sempre como *a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade*. (Skliar, 1999)

O sujeito deficiente atendido pela Educação Especial é aquele que possui uma patologia, que é incompleto, incapacitado, que deve ser reabilitado, corrigido, curado (argumentos usados para defender a educação inclusiva). Porém, o sujeito que possui necessidades educacionais especiais, atendido na educação inclusiva, será respeitado em suas diferenças, como defendem os discursos da política inclusiva?

As mudanças na educação permanecem num plano superficial se não houver mudanças na representação na identidade dos sujeitos, entendendo representação como práticas de significação que produzem sentidos e nos posicionam como sujeitos (Skliar, 2001). Pensar na transformação da Educação Especial em educação inclusiva, a partir de decretos ou leis (como a Declaração de Salamanca ou a LDB) e também a partir de mudanças de currículo e estratégias (como sugeridos pelos PCNs e suas Adaptações curriculares) é negar a própria história das reformas educativas nas últimas décadas.

Entretanto, as denominações “deficiência” ou “necessidades educacionais especiais”, não parecem constituir mudanças de representação do ponto de vista político, pedagógico ou epistemológico. (idem, 1999)

Sendo assim, não havendo mudança quanto à representação da deficiência, o trabalho a ser desenvolvido na educação inclusiva continuará sendo o mesmo praticado na Educação Especial, ou seja, o reabilitador, normalizador.

Mas, de uma forma geral, essa é a função da educação, pois, não importa em qual modalidade está instalada, a educação pode ser entendida como um dispositivo de intervenção e controle da vida social e individual dos sujeitos e como dispositivo de reprodução do poder. (Veiga-Neto,1995)

A escola, enquanto aparelho de transmissão de saberes, disciplina para a formação; enquanto conformadora de atitudes, percepções, esquemas de resposta, as escolas também disciplinam para normalizar. (idem, p.40)

Foucault (1999) nos oferece uma rica discussão sobre o modo como as práticas pedagógicas constroem e modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, através de mecanismos que os transformam em sujeitos. Foucault propõe o conceito de dispositivos para a compreensão desses mecanismos. Segundo ele, os dispositivos podem ser considerados:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) O dispositivo, tem portanto, uma função estratégia dominante (p.244)

A escola, como instituição, tem sido um aparelho capaz de moldar, sobretudo, crianças de classes populares e produzir sujeitos dóceis ou cidadãos prontos para uma dominação política, garantindo economicamente, sua força de trabalho.

A política da inclusão, da forma como tem sido colocada, como condição quase que existencial para todas as ordens da vida, constitui uma estratégia de controle dos excluídos (Skliar, 2001). Mas neste caso, os dispositivos são ainda mais sutis. Convertidos em discursos científicos, que afirmam que o serviço oferecido pela Educação Especial não tem cumprido ao objetivo que se propõe (como se o ensino regular tivesse), as crianças portadoras de deficiência se beneficiariam do convívio com as crianças consideradas normais (Silveira Bueno, 1997, Santos, 2000).

Na escola comum, os “portadores de necessidades educacionais especiais” encontrarão uma série de dispositivos que garantirão a “restauração de uma relação distorcida consigo mesmo”, em função dos “diversos espelhos” que refletem sua imagem (pelo menos é o que a inclusão defende).

Na medida em que há o encontro com o outro e este envia a minha imagem, é que eu tomo consciência de mim.

Larrosa (1999) trabalha com conceitos foucaultianos para analisar a constituição da experiência de si, através, sobretudo, dos dispositivos pedagógicos. Para esse autor a experiência de si é constituída em primeiro lugar numa “*dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo*” (p.58). O autoconhecimento, ou melhor, a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, se faz através do outro. O “outro” representa o espelho que irá oferecer a imagem de si.

A inclusão assume sua postura normalizadora quando oferece “espelhos”, modelos de conduta e comportamento. Subestimando a capacidade dos excluídos de perceberem-se diferentes, e considerando que as demais crianças podem confirmar suas diferenças, tanto na superproteção quanto na exclusão, como na diferenciação do currículo e estratégias, a inclusão assume seu significado etimológico de excluir por dentro.

A inclusão procura trazer os que estavam na exterioridade da educação regular para dentro do seu espaço, para torná-los conhecidos e controláveis.

Isso significa que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu (Veiga-Neto, 2001, p.28)

Pode-se considerar que o normal depende do anormal para confirmar a sua normalidade, para a sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, mas por outro lado, o anormal depende do normal para a sua própria segurança e sobrevivência. (idem)

(...) o louco confirma e reforça a nossa razão; a criança, a nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginal, nossa

integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade. (Larrosa, apud Skliar, 1999, p.18)

Como o anormal está previsto na norma, e não é possível se escapar dela, cada vez que se “normaliza” alguém, a norma se desloca e se altera, o que acaba promovendo a construção de novos conceitos de normalidade (Veiga-Neto, 2001). Como efeito de mecanismos normalizadores o conceito de necessidades educacionais especiais, que antes era destinados apenas aos deficientes, foi ampliado para toda a categoria de “excluídos”.

Assim, representando os excluídos como alunos com necessidades educacionais especiais, não se admite a multiplicidade cultural ou outra forma de existência que não seja aquela partilhada pela média da população. Essa política acaba promovendo o apagamento ou a exclusão das singularidades, homogeneizando as culturas, de forma a controlar suas diferenças (Skliar, 1999).

É nesse ponto que a problematização das propostas inclusivistas deveria se tornar mais aguda, pois teoricamente a “escola de qualidade para todos” é o que se deseja; mas como garantir tal qualidade para toda essa diversidade?

Para o professor, que normalmente teve uma formação superficial, já que o *modelo brasileiro de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado para o novo momento educacional* (Goffredo, 1999, p.71), atender a uma sala numerosa, contando que a maioria, permanente ou temporariamente, possui necessidades educacionais especiais, não deve ser muito fácil.

A proposta inclusiva exige dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação no magistério. E para atender a todos com qualidade, há que se adquirir fundamentação teórica suficiente e equivalente à do especialista, com uma diferença: o especialista se prepara para atuar em uma determinada área e o professor inclusivista terá que se especializar em todas.

Através do MEC, Brasil (1998), vários programas de formação continuada estão sendo providenciados, principalmente para formar professores para a educação inclusiva/integradora. Mas esses programas de formação continuada

podem ser entendidos , segundo Deleuze (1992), como formas de controle contínuo, impostas pelas atuais sociedades de controle.

Segundo Deleuze, o controle deste novo tipo de sociedade

é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua (p.224)

Desta forma, as escolas são mantidas constantemente sob controle, seja pela distribuição de câmeras filmadoras, pelos cartões magnéticos de controle de frequência de todo o staff; detectores de metais, ou ainda, pela substituição do exame pela avaliação contínua, da repetência pela progressão continuada e, por último, a oferta de formação continuada aos professores.

Tal prática acaba por colocar o professor num permanente lugar de desconhecimento e ignorância, como se a formação inicial e a experiência obtida fossem descartáveis, sempre ultrapassáveis, necessitando ser constantemente substituídas por novos modelos.

Segundo Larrossa (1999) através destes programas de “formação continuada”, os professores também aprendem a julgar-se e transformar-se em função dos padrões implícitos na pedagogia, e essa mudança não diz respeito somente à sua prática, mas à sua própria subjetividade. A inclusão, oferecendo modelos de conduta aos alunos e “formação” aos professores, normaliza a ambos.

A questão da eliminação das barreiras sociais e arquitetônicas, que exige um compromisso da escola como um todo e não só do professor, também é um grande problema.

Os órgãos competentes, responsáveis por disseminar e garantir a prática da inclusão, pouco têm contribuído para a sua efetivação. Exigem que sejam feitas, mas por outro lado, não oferecem condições para que ocorra a tal qualidade. O investimento financeiro para as adaptações necessárias aos prédios, equipamentos, mobiliários, etc., não tem sido feito no mesmo ritmo que o ingresso das crianças “especiais” nas escolas regulares. Neste sentido, o que parece é que o interesse na inclusão é muito mais financeiro do que uma preocupação com a qualidade de ensino para os “excluídos”.

O serviço da Educação Especial pode ser considerado um serviço relativamente oneroso, pois implica pagar professores especializados, recursos e materiais didáticos específicos, manter salas especiais com 10 ou 15 alunos, onde poderiam estudar 40... enfim, sem falar que muitos destes alunos permanecem na escola por muito tempo, o que acaba “inflando” a rede e exigindo constantemente a abertura de novas salas ou novos programas de atendimento.

A proposta inclusiva, neste sentido, representa ganhos políticos e econômicos. Além de ser considerada *politicamente correta* (Brasil, 1999, p.17), tem servido para “levantar a bandeira” da igualdade de acesso para todos e de uma certa forma, diminuir as despesas com a Educação Especial, diluindo essa clientela no sistema de ensino regular. Da mesma forma que no século XVIII, a substituição do modelo de exclusão da lepra para o modelo de inclusão da peste proporcionou ganhos políticos e econômicos.

A reação da lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. (Foucault, 2001, p.60)

Fazendo uma analogia, podemos pensar a Educação Especial como o modelo da lepra, onde os contaminados eram excluídos por representarem um risco social. No caso dos deficientes, podemos pensar na exclusão como uma forma de purificação ou de eugenia. A educação inclusiva, por sua vez, assume o modelo da peste, como uma forma de se enclausurar as diferenças, para aproximá-las, observá-las e controlá-las, de forma mais eficiente e positiva que a da Educação Especial.

Além da economia de poder, em função da maior visibilidade e controle, com a inclusão, o número de alunos que entram na 1ª série e concluem a 8ª série é elevado consistentemente através da progressão continuada, que faz com que os bancos mundiais, que cobram a escolarização dos países subdesenvolvidos, acreditem que o Brasil tem investido na qualidade da educação, revertendo assim ainda em mais dinheiro.

Nessa política, parece que a aprendizagem dos alunos é o que menos importa. O que importa é a estatística que irá mostrar que não há mais índices de reprovação (em função do sistema de progressão continuada). Para o futuro, parece ser indiferente se a simplificação do currículo irá influenciar suas vidas profissionais, sociais, acadêmicas. No caso de não conseguirem uma colocação no mercado de trabalho, os deficientes poderão recorrer à Previdência e solicitar a aposentadoria precoce. O que importa é que serão consumidores e ainda poderão ser mão de obra em frentes de trabalho populares, onde trabalham praticamente a troco de comida e transporte (Souza & Goes, 1999).

A Declaração de Salamanca defende que a escola regular deve ser para todas as crianças, indistintamente. Entretanto, a nova LDB abre uma “brecha” quando afirma que o portador de deficiência deve estar preferencialmente integrado no sistema regular de ensino. O advérbio “preferencialmente” tem sido interpretado de diversas maneiras pelos municípios que implantam ou não a proposta inclusiva. Isso pode ser considerado um tanto perverso, pelo fato de não deixar muito claro, ficando a cargo das autoridades municipais que tipo de inclusão irão assumir, já que a própria LDB permite a existência de classes e escolas especiais. Por outro lado, permite que decisões mais radicais possam ser tomadas, tais como o fechamento de instituições ou classes especiais, incluindo todos os alunos, sem qualquer critério ou orientação prévia de professores, em classes regulares.

A crítica que se faz aqui não diz respeito à inclusão em si, muito pelo contrário, aqui se pretende defender a igualdade de acesso às escolas e principalmente a qualidade de ensino oferecido a todos. O que se pretende é demonstrar que as propostas da política da inclusão são tão normalizadoras quanto as da educação especial. Mesmo mudando as leis, propondo mudanças em currículos ou estratégias, a representação que se tem do sujeito a ser educado é a mesma, independente do espaço institucional ocupado.

Teoricamente a escola precisa atender à diversidade, respeitando as diferenças e potencializando as capacidades. Entretanto, a escola já possui um padrão pré-definido de aluno, ao qual todos devem adaptar-se, procurando

aproximar-se o máximo possível deste padrão. Neste sentido, acabam excluindo dentro da própria sala os alunos que se desviam desse padrão.

Para os alunos ditos “normais”, talvez a inclusão seja interessante, pois com os “diferentes” eles poderão experimentar sentimentos de cooperação, compaixão e compreensão (O’Brien, 1999). Porém, para os “diferentes”, uma inclusão sem o necessário cuidado pode gerar sentimentos de dependência, inferioridade e resignação, em relação aos demais.

Quando reconheço o outro porque ele é diferente, e se a diferença é tamanha que obscurece o sentimento de pertencer a uma mesma coletividade, ela se torna fator de insegurança (...) a diferença é sentida como uma ameaça à integridade e desencadeia reações de rejeição e de afastamento do outro que são, sabemos bem, comportamentos de defesa e de reassseguramento do eu”. (Vayer, 1989, p.60)

A política de inclusão pode ser ainda mais delicada. Em uma das reuniões (ocorrida no ano 2000) no Fórum Permanente sobre Inclusão que ocorre mensalmente no MEC em São Paulo, desde 1999, e conta com representantes das prefeituras do estado, esteve presente a Sra. Marilene Ribeiro, então Secretária de Educação Especial. Entre outros pontos, discutiu-se o número ideal de alunos deficientes por sala e como isso poderia ser organizado. Foi sugerido que esse número poderia corresponder a 10% do número total de alunos da sala; por exemplo, numa classe de 30 alunos, 3 destes deveriam ser deficientes. Quanto à organização, deveria em cada sala ter pelo menos um tipo de deficiência, para que, nas palavras da Secretária, “*não sobrecarregasse o professor*”. Sendo assim, na classe de 30 alunos, 3 deveriam ser deficientes, um de cada deficiência, a escolher.

Tendo em vista a fala da Secretária, a mesma nos confere elementos para interpretar o artigo 4 de um recente documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, aprovado em 03/07/2001. Esse artigo dispõe sobre a organização do atendimento na rede regular de ensino, na qual recomenda-se:

Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. (p. 21, grifos meus)

Qual seria então a intenção disso? Por que diante dessa organização, segundo as palavras da Sra Secretária, o professor ficaria menos sobrecarregado? Ou na interpretação que se pode fazer, acerca da indicação do CNE, como a distribuição das “diferenças” ampliaria as experiências de todos os alunos?

Não seria melhor para o professor receber em sua classe alunos portadores da mesma deficiência, para que pudesse conhecê-la mais profundamente e assim criar estratégias adequadas? Para esses alunos, a convivência com os iguais em sua diferença não fortaleceria as relações e vínculos do grupo?

O que acontece é que quando se diluem as minorias, elas se enfraquecem. Assim o professor não corre o risco de se deparar com movimentos de resistência por parte dos alunos, já que estarão sozinhos e constantemente vigiados pelos demais (Foucault, 1999).

Analisando esses efeitos, é possível inferir que a política da inclusão, da forma como tem sido colocada, consegue resolver vários problemas: minimiza os custos da educação especializada, através da crença que apenas a convivência social já produz efeitos terapêuticos; permite uma maior visibilidade, pois trazendo todos para a escola, é possível vigiá-los e controlá-los mais facilmente; unifica o currículo escolar sugerido pelo MEC e possibilita sua simplificação para atender à diversidade; além dos ganhos políticos que uma proposta tão “progressiva” e “democrática” pode promover, etc.

Para mostrar o quanto a inclusão precisa ser discutida, vamos aprofundar a questão no que diz respeito à surdez, considerada a mais delicada em função da peculiaridade lingüística que marca a sua diferença, tornando mais agudas as discussões a respeito das adaptações curriculares, conteúdos, avaliação, etc.

UM OLHAR SOBRE A SURDEZ

Muitos especialistas se interrogam, ainda, se aquilo que está aí é uma língua, uma cultura. Enquanto se perguntam a si mesmos, olhando para a ponta de seus pés, se excluem a si mesmos de conhecer aos outros, de viver com os outros, de escutar os outros. Excluem os outros.
Carlos Skliar

Os documentos que legitimam a inclusão trazem em si a defesa da escola de qualidade para todas as crianças. Evidenciam a urgência em incluir qualquer aluno, independente da sua singularidade, na escola regular. Desta forma, a inclusão implicaria em garantir:

*a inserção de todos, sem distinção de **condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras** e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades (Brasil, 1999, p.17 grifo meu).*

Na citação acima é importante observar que, na educação inclusiva, os surdos são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, por enquadrarem-se em duas categorias: condições lingüísticas e sensoriais. O documento reconhece que há diversidade lingüística, mas o reconhecimento da concepção do surdo como pertencente a uma comunidade lingüística minoritária não se sustenta, páginas adiante, quando conceitua a surdez como patologia e oferece sugestões de adaptações curriculares. Neste documento, como também em vários outros, a surdez é conceituada em termos de Deficiência Auditiva, ou seja, como

perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- *surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;*
- *surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho*

auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente o código da língua oral. (p.25)

Como se pode perceber, o conceito de surdez é marcado através dos atos do falar e do ouvir. Essa concepção pode ser encontrada também em outros documentos:

*A **deficiência auditiva** traz muitas **limitações** para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, sua deficiência influi no relacionamento da mãe com o filho e cria lacunas nos processos psicológicos de integração de experiências, **afetando o equilíbrio e a capacidade normal de desenvolvimento da pessoa.** (Redondo, 2001, p.05, grifos meus)*

A surdez vista como patologia atrela-se a outros conceitos de normalidade, produzindo novos “problemas” para a criança.

***As crianças com deficiência auditiva não apresentam nenhum problema quando não são mudas.** As outras em contrapartida, são freqüentemente agressivas, dadas as dificuldades que encontram para se fazer entender. (Vayer, 1989, p.159, grifo meu)*

Nos textos citados é possível perceber a grande tendência a fazê-los falar, pois de acordo com a concepção de surdez, como patologia, as crianças surdas estarão sozinhas e isoladas no mundo dos ouvintes.

Os ouvintes constituem a oralidade como norma; como a surdez está ligada à dificuldade ou incapacidade de comunicação, as práticas, sejam elas escolares ou clínicas, terão como objetivo a oralização. E a educação inclusiva, por sua vez, mesmo inscrita nos discursos que pretendem valorizar a diversidade, centra suas propostas pedagógicas na oralização, quando separa as crianças surdas em salas diferentes, impossibilitando-as de se comunicarem por sinais ou então quando colocam a Língua de sinais como uma forma alternativa de comunicação (e não como uma língua que constitui identidade) entre outras práticas de controle e normalização.

E como afirma Lulkin (1988)

aquele que não ouve bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras na medida em que deveria, via de regra, passa a ser distinguido como alguém com uma perda, com uma carência, com uma falta de, com uma deficiência, e também como pessoa portadora de uma especialidade. Essa nomenclatura cria uma circunscrição marcada pela inferioridade, pela deficiência, aprisionando aquele que diz e aquele do qual se diz. (p.40)

Se a representação que se tem do surdo é a de deficiente auditivo, portador de uma patologia, ele precisa ser curado, reabilitado, e a escola será um dos espaços mais importantes para esse trabalho.

Mesmo considerando a existência de grupos lingüísticos minoritários, como os imigrantes, os índios e os surdos, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (MEC, 1998, p.23), os quais indicam a possibilidade desses grupos serem ensinados em sua língua materna, num outro documento MEC (1999) a questão lingüística do surdo é tratada de outra forma.

Para os alunos com “deficiência auditiva”, seguem as sugestões de recursos de acesso ao currículo:

- *materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos, etc.;*
- *textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;*
- *sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, gestos e língua de sinais;*
- *salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.;*
- *posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;*
- *material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (p.46)*

Como se pode observar não há nenhuma adaptação que conserve ou garanta o direito de pertencer ao grupo de uma minoria lingüística. O que se tem são adaptações que ainda preservam o olhar reabilitador, normalizador, que ainda vêem o surdo como um deficiente, e que principalmente negam o estatuto de língua conferido à Língua de Sinais.

A Língua de Sinais neste documento é considerada como "um sistema alternativo de comunicação", colocada ao lado da linguagem gestual, como se fossem sinônimas. Entretanto, desde a década de 60, a língua de sinais tem sido considerada uma língua como outra qualquer, como o português, o inglês, o francês, etc., e no caso do ensino de surdos deveria ser a língua de instrução. Mas na escola inclusiva, onde todos falam e ouvem, geralmente, o Português é a língua de instrução.

Ao conceber a Língua de Sinais como um mero instrumento, um acessório, apagamos sua história e a convertemos numa língua morta, sem função para o sujeito e sem importância na constituição de sua identidade. (Souza & Goes, 1999)

Os professores ouvintes desconhecem os sinais ou se valem da Língua de Sinais de forma superficial, como um instrumento de conversão de sons em sinais, como códigos de transcrição da mesma ordem do Braille (Souza & Cardoso, 2001).

Além disso, é comum observar que a maioria dos professores, em função do pouco conhecimento sobre a surdez, acaba fazendo considerações ingênuas sobre a leitura labial. Acreditam que tal habilidade para compreender a língua falada seja algo natural, inerente à surdez. Sendo assim, basta falar de forma bem articulada e de frente para a criança surda, que ela compreenderá.

Mesmo não sendo a língua oficial de um país, ou nação, a língua de sinais é a língua adquirida naturalmente pelos surdos, pelo seu caráter visual-espacial. É uma língua que tende a evoluir, em função da necessidade que os seres humanos têm de comunicar-se uns com os outros, embora a inclusão comprometa a sua difusão.

A língua de sinais sempre foi usada pelos surdos, mesmo que na clandestinidade.

uma vez que as pessoas ouvintes são a maioria e constituem o poder, a língua falada é vista como a única forma verdadeira de língua. Já a língua dos surdos (a minoria) é tida como um sistema insuficiente de comunicação, não uma língua real e completa (...). O preconceito e a ignorância fizeram com que a língua de sinais

fosse oprimida por aqueles que se encontram no poder. Sabemos que a opressão chegou ao ponto de a excluir das escolas, não apenas como matéria curricular, mas também, como meio de comunicação. A exclusão da língua de sinais dos meios de educação fez com que os próprios surdos achassem a língua de sinais inferior à língua falada. Nada poderia ser mais errado. Elas podem ser diferentes, mas têm o mesmo valor e preenchem as mesmas tarefas de comunicação. (Bergman, 1993, p.10)

A Declaração de Salamanca (p.30), no seu artigo 21, defende a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, e indica a importância de ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Entretanto, os discursos oralistas, que defendem a normalização, são tão fortes que se sobrepõem a qualquer iniciativa de valorização da língua de sinais.

Um bom exemplo disso é um artigo que foi publicado na revista Integração, revista esta distribuída pela editora do MEC, no qual discutem-se basicamente questões referentes à Educação Especial. Neste artigo, Lenzi (1999) procura mostrar que existem muitos mitos construídos acerca da surdez.

Através de pesquisas, sobretudo audiométricas, a autora defende que a maioria dos surdos possui resíduos auditivos para perceber a presença do som e que, portanto, se aparelhados e treinados, podem falar. Sendo assim, se os surdos fossem reabilitados, poderiam estudar em escolas regulares, conviver harmoniosamente com os ouvintes, estariam incluídos na sociedade e teriam seus direitos assegurados como cidadãos.

O artigo citado é bastante interessante, pois, do começo ao fim, defende a oralização do surdo. Em uma das partes, a autora chega a afirmar que

há uma força negativa, algum interesse que faz com que as pessoas se obstinem em deixar os surdos isolados em um mundo à parte, comunicando-se somente por sinais e precisando de um intérprete para seus contatos escolares, profissionais e sociais (Lenzi, 1999, p.47) .

Talvez a “força negativa” a que a autora se refere seja a própria resistência dos surdos, que foram submetidos ao poder desses discursos reabilitadores e lutam para que valorizem sua língua e sua cultura.

A autora nega o estatuto de língua conferido à língua de sinais, colocando-a numa categoria inferior. A questão do intérprete, nesse sentido, não seria uma dependência, como foi sugerido, mas sim um direito, assegurado por lei, que infelizmente não é respeitado.

Segundo Lenzi (1999), o uso do aparelho de amplificação sonora permite a compreensão da linguagem e, através de orientações, a criança é capaz de chegar à emissão da fala e à estruturação da linguagem. Com isso a criança surda estará apta a utilizar a língua de seu país, podendo, segundo ela, ser considerada cidadã. Caberia à escola tirá-los da ignorância, da pobreza, da falta de cultura, do pensamento essencialmente concreto, de forma a torná-los cidadãos esclarecidos, produtivos, falantes...

Um outro artigo que merece destaque (Silveira Bueno, 1993) afirma que “deficientes auditivos” oriundos de famílias de classe social privilegiada, que tiveram o diagnóstico precoce da surdez, o atendimento terapêutico e estudos em escolas regulares, puderam atingir níveis elevados de escolaridade, bem como inserção profissional satisfatória. Ao contrário, os “deficientes auditivos” provenientes de classes sociais populares, que não puderam ter as mesmas chances, chegam à idade adulta como “surdos-mudos”, sem escolaridade e sem oportunidade de emprego.

Sendo assim, segundo o autor

os primeiros podem ser considerados, após todo o atendimento recebido, nem mesmo com deficiente auditivo: possuem anormalidade física, a surdez, que prejudica algumas atividades, mas que não os impede de manter comunicação com ouvintes, de estudar em escolas regulares e de obter inserção profissional satisfatória. Os segundos são deficientes, surdos-mudos, para os quais o discurso oficial e da maioria esmagadora dos especialistas tem colocado na surdez a causa de suas enormes dificuldades.
(p.52)

Parafraseando o autor, “os especialistas têm colocado na *mudez* a causa de suas enormes dificuldades”.

Tanto os discursos inclusivistas, como os dos artigos citados, colocam a surdez como uma deficiência a ser corrigida, e neste caso a marca da “deficiência” está na ausência da fala e não na ausência ou perda da audição. Neste caso, o processo de “normalização” se faz mediante a oralização do surdo, pois somente através da aquisição da língua oficial do país, na sua forma oral, é que o surdo pode, segundo esse enfoque, desfrutar do seu direito de cidadão.

Quanto à língua oficial de nosso país, somente em 1946 é que foi estabelecido que o nome da língua do Brasil seria Língua Portuguesa e apenas a partir da Constituição de 1988 é que o Estado determinou que a Língua Portuguesa fosse a língua de instrução oficial nas escolas públicas. (Souza, 2000)

Entretanto, é necessário considerar que, segundo Maher (1997, p.22), no Brasil são faladas cerca de 203 línguas, sendo 170 faladas por indígenas, 30 faladas por imigrantes, 2 línguas de sinais (1 utilizada por surdos – Língua Brasileira de Sinais e outra utilizada pelos índios da tribo dos Urubu-Kaapor) e o Português, língua majoritária.

Com tamanha diversidade, como poderá a escola dita inclusivista, dar conta de tantas línguas? E as crianças consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais?

De acordo com o MEC, para dar conta dessa diversidade, surgiu a nova versão dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, através da Nova LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Entre outras coisas, os PCNs, como são chamados,

*foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a **necessidade de construir referências nacionais comuns** ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens **ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania**” (Brasil, 1999, p.05 – grifos meus).*

Que respeito à diversidade é esse que o texto acima diz ter? Se realmente houvesse respeito à diversidade regional, cultural e política, não haveria necessidade de se ter um modelo, ou como o próprio texto afirma, “referenciais nacionais comuns”. Isso reforça a idéia de que há uma “cultura” que é comum aos diferentes grupos que compõem o Brasil, e se não há ainda, é preciso que haja.

Visando a uma cultura consensual, desconsidera-se a diversidade geral da cultura, secundarizando a análise dos conflitos. Assim se reforça a formação de uma cultura que atravessa diferentes grupos étnicos e sociais. Mascarando os conflitos estaremos priorizando a voz e a vez de alguns grupos sociais em detrimento de outros.

A crença de que a política da inclusão irá atender a necessidade de toda essa diversidade é bastante ingênua. Acreditar que não há saberes hierarquizáveis, que não há conflitos, e que todos irão se ajudar e respeitar mutuamente, faz com que se mantenham essas políticas nacionais, as quais são impostas sem um debate nacional, sem que os maiores interessados sejam consultados sobre suas preferências.

Mas quem decide qual é o currículo padrão, certamente não são os excluídos... pois todos que vivem em condições de subordinação, têm um papel político e econômico a cumprir e a escola sabe muito bem, já a priori, o quê e como ensinar.

AS INQUIETAÇÕES (MINHAS) QUE NUTRIRAM ESSE TRABALHO

Saber como se efetua a partilha entre o normal e o anormal constitui todo um problema. Compreende-se que ela nunca exprimirá uma Lei da Natureza; tão só pode formular a pura relação do grupo consigo mesmo.

Ewald

O problema que se pretende estudar aqui é a dinâmica da inclusão escolar, em Jacareí, sob a óptica do incluído. Tal recorte de olhar torna-se indispensável, tanto por uma questão metodológica quanto por uma necessidade em observar o processo da inclusão no seu interior.

Normalmente os “textos” que fundamentam a inclusão são produzidos por indivíduos que estão no exterior da escola ou no exterior desta relação.

No caso dos surdos, muitas vezes, para promover a política da inclusão, retira-se o aluno da classe especial, onde o ensino, na maioria das vezes, é em Língua de Sinais, para “incluir-lo” numa “classe normal” em meio a ouvintes que falam, ouvem e que demandam do outro a fala e a audição.

Os argumentos daqueles que defendem essa postura são produzidos, via de regra, por ouvintes que julgam ser este o melhor caminho para o surdo atingir melhores níveis de escolaridade e, como consequência, ter condições de competitividade profissional e status de cidadão (idéias expressas, entre outros por Silveira Bueno, 1993, Lenzi, 1999).

A política da inclusão, condicionada à reestruturação de conteúdos, objetivos e estratégias, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, principalmente, nas Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 1999), e também pelo sistema de progressão continuada, implantado nas escolas públicas, pretende dar conta de toda a diversidade e oferecer um ensino de qualidade.

Sendo assim, o que se pretende observar é se, no dia-a-dia da escola, essa diversidade tem sido assistida com a qualidade prometida. Neste caso, ninguém

melhor do que os próprios envolvidos para expressar suas opiniões e sentimentos acerca da política da inclusão.

Neste estudo será considerado "incluído" não somente o surdo em classe regular, mas todos os que desse processo participam, como os colegas e os professores.

Para saber suas opiniões e os sentimentos vivenciados, considerou-se por bem selecionar alunos surdos que tivessem tido a experiência no ensino considerado segregado, ou seja, em classe especial, e que agora estão entre ouvintes exclusivamente.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar a inclusão no seu interior, através do depoimento de seus envolvidos, a seleção destes foi realizada, sobretudo, pelo conhecimento prévio e recíproco vínculo afetivo. Sendo assim, foi eleito como sujeito de minha pesquisa, o aluno que tive na Educação Infantil, no ano de 1997, o qual, em 1998, foi encaminhado para a Classe Especial, ficando lá por 2 anos, até ser reintegrado na 1ª série do ensino fundamental.

Após a localização deste aluno e o contato com os envolvidos, as informações sobre suas opiniões acerca da inclusão foram obtidas através de observações em sala de aula e entrevistas.

Na análise dos enunciados serão utilizados os recursos da Análise de Conteúdo, que pode ser definida como uma ferramenta analítica de múltiplas aplicações. Seu uso pode ser observado em domínios diversos como nos serviços de informação e de contra-espionagem, nas ciências políticas, na psicologia, na etnologia, na sociologia, na crítica literária, nas comunicações de massa, etc. (Kientz, 1973)

Segundo Triviños (1995), a análise de conteúdo nasceu há muito tempo, primeiramente, na tentativa de interpretar livros sagrados, tendo o início de sua sistematização nos séculos XVII, na Suécia e no XIX na França.

Durante a Segunda Guerra Mundial, através da análise das comunicações difundidas pela propaganda nazista, para descobrir, através dela, as intenções políticas e militares do inimigo, a análise de conteúdo alcançou forças

sistematizadas de uso, adquirindo as formas organizadas de um método de investigação.

Diversos autores, posteriormente, contribuíram para a maturação do método em relação ao seu emprego e sua fundamentação teórica. Porém, foi Bardin que, em 1977, publicou em Paris a obra “Análise de Conteúdo”, que reunia em detalhes, não só a técnica em relação ao seu emprego, mas também seus princípios e conceitos fundamentais. (Triviños, 1995)

Bardin (1977) define a análise do conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (p.38)

Esta técnica tem como objetivo analisar as mensagens, de preferência escritas, porque essas são mais estáveis e constituem um material objetivo, ao qual pode-se voltar toda vez que se desejar. Todavia, isso não exclui a análise de outras formas de comunicação, como as da linguagem oral.

Segundo Demo (1995) a análise de conteúdo se refere a textos, tais como foram concebidos, deixando-se em plano secundário a roupagem formal da elaboração discursiva. Sendo assim,

não importa se a linguagem é gramaticalmente errada, se a expressão é confusa, se há contradições mais ou menos flagrantes em termos de lógica, pois contradição lógica, mais que denotar maus usos de regras formais, aponta para problemas reais de conteúdo, que urge determinar. (p.42)

Para esse autor, a análise de conteúdos não despreza a forma, mas a coloca no lugar de instrumento de expressão do que se disse. Ditos que exprimem a história das pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia-a-dia, os fins que se perseguem, os resultados obtidos e assim por diante.

Para isso é necessário que o pesquisador tenha ampla clareza teórica do campo a ser analisado. Sem isso, não há possibilidades de se fazer inferências sobre os conceitos básicos que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens.

Para analisar o conteúdo das mensagens, Bardin (1977) define três etapas básicas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise se constitui na organização do material, através da formulação dos objetivos gerais da pesquisa, suas hipóteses e a especificação do campo no qual o pesquisador fixará sua atenção.

A descrição analítica é a fase do método em que o *corpus* será submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Tem como um dos procedimentos básicos o estabelecimento de categorias analíticas.

A interpretação inferencial é a fase em que, apoiado nos materiais de informação levantados nas fases anteriores, o pesquisador confrontará seus dados com o objetivo de desvendar seus conteúdos subjacentes.

OS LUGARES EM QUE ME (DES)ENCONTREI NAS FALAS DO OUTRO...

*Perdi-me dentro de mim
Porque eu era labirinto
E agora quando me sinto
É com saudades de mim
Wallon*

Este trabalho foi composto por entrevistas e observação realizada em uma 2ª série do ensino regular de uma escola da rede municipal de Jacareí. O objeto do acompanhamento foi um menino surdo.

Como foi relatado anteriormente, já havia sido professora deste aluno em 1997 na Educação Infantil. Em função deste contato e também pelo fato de ele já ter sido aluno de classe especial² para surdos, achou-se conveniente, para este trabalho, acompanhar sua trajetória escolar, principalmente a sua inclusão no ensino regular.

Esse menino, que teve sua surdez causada por meningite quando tinha 1 ano e 10 meses de idade, está atualmente com 11 anos. Após a Educação Infantil, foi matriculado numa 1ª série do ensino regular, onde permaneceu por 6 meses, até ser encaminhado para uma classe especial para surdos, na mesma escola. Em classe especial ficou durante 2 anos e, segundo informações obtidas com a mãe, seu desenvolvimento nesta sala foi muito bom. Provavelmente, em função disto, e após ter sido alfabetizado, ele foi reintegrado na 1ª série do ensino regular. Nesta sala, seu desenvolvimento foi regular, segundo a mãe, sendo no ano seguinte aprovado para a 2ª série.

Quando se contactou esta escola, que pertence à rede estadual de ensino, para dar início à pesquisa de campo, o Diretor relatou que, além deste menino, havia mais 4 alunos surdos egressos de classe especial, incluídos em duas 2ª séries diferentes. Entretanto, o Diretor, antecipadamente, informou a grande

² Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (Brasil, 2001)

dificuldade que as professoras estavam enfrentando, e em função disso, considerou a pesquisa naquela escola providencial.

Foi possível perceber que, mesmo colocando a dinâmica da inclusão desta escola na berlinda, o que poderia causar constrangimento ou desconforto aos profissionais envolvidos, ou supostamente envolvidos, a falta de conhecimento dos professores mobilizava muita angústia e ansiedade. Desta forma, a presença de uma pesquisa na área da inclusão, mais do que questionar o trabalho destas professoras, poderia apontar alguns caminhos para facilitá-lo.

Depois do primeiro contato com o Diretor desta escola, passada uma semana, ao retornar para dar início à pesquisa, grande foi a surpresa ao saber que as 5 crianças surdas incluídas na 2ª série não estavam mais lá. Duas delas haviam sido transferidas para a 2ª série de uma escola da rede municipal de ensino e as outras três, haviam sido “devolvidas” para a classe especial.

Segundo informações obtidas, esta escola da rede municipal, para onde as duas crianças foram transferidas (inclusive o ex-aluno) abriu uma sala de recursos³ para atender alunos surdos. Entretanto havia uma exigência, a de que somente alunos da rede municipal pudessem ser atendidos. Em consequência deste fato, esses alunos tiveram que sair da escola da rede estadual.

Por outro lado, os três alunos restantes retornaram para a classe especial, segundo a professora da 2ª série, por não terem se adaptado à classe comum. Devido a este fato, solicitou-se da professora que os atendeu na 2ª série uma entrevista. Em tom de desabafo, a professora relatou que os 3 alunos haviam “caído de pára-quadras” em sua sala, pois quando a sala lhe foi atribuída era uma sala com 28 alunos “normais” e só quando começou a trabalhar, é que descobriu que havia também 3 alunos surdos, com idades entre 14 e 15 anos.

A seguir, serão apresentadas algumas entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos na inclusão da referida criança. Entretanto, neste

³ Sala de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequenta a classe comum. Esse atendimento não pode ser superior a 2 horas diárias ou 10 horas semanais. (Brasil, 2001)

momento, não haverá interferência na fala dos mesmos, os movimentos de escuta serão feitos no próximo tópico.

Alguns fragmentos da entrevista da professora, à qual se denominará Teresa:

A princípio eu achei que ia poder, que ia conseguir, só que chegando aqui... Eles foram super bem recebidos, as crianças aceitaram muito bem... o problema não foi as crianças.

O primeiro problema que eu me deparei, foi quando eu dei uma atividade de produção escrita e a professora antiga deles, da classe especial para D.A., disse que não tinha significado nenhum para eles. Então eu fiquei sufocada, porque diante da minha sala que é ótima, excelente, nada que eu dava aqui tinha sentido para eles.(...) Eu não estou preparada, não sei falar com os surdos, eu tive que usar de recursos, adaptar alguma coisa rapidamente. Eu tive muitos problemas e eles também, pois toda hora que eu olhava para eles, a impressão que eu tinha era que eles estavam aprendendo, aí de repente eu perguntava e percebia que não tinham aprendido. Aí eu pedia para eles irem até a sala antiga (a sala especial) para a professora poder explicar melhor, aí ela retornava dizendo que não tinha sentido nada daquilo pra eles. Por exemplo, numa produção escrita com seqüência de figuras, tinha no 1º quadro os pintinhos e uma minhoca, eles viam só a minhoca; no quadrinho de baixo, os pintinhos brigavam pela minhoca, eles diziam assim: briga. No outro quadrinho aparecia uma pata, eles diziam pata e assim era a história deles. Então eles terminavam a produção escrita com uma única palavrinha. Para eles está ótimo, mas para mim aquilo era desesperador, porque eu não conheço e não sei, e da noite para o dia eu não ia saber aquilo... (..) Para mim, ao meu ver, isso não é inclusão, porque eu não tinha um acompanhamento paralelo, eu tinha um auxílio da professora deles, mas um auxílio superficial, porque ela não poderia ficar comigo e nem eu poderia ir lá. (...) Eu acho que esse processo de inclusão está acontecendo por uma pressão da Diretoria (Regional de Ensino), eu senti isso, mas eu também não estou sabendo o que está nas coxias, o que é que está por detrás das coisas... mas você deduz. Tanto é que a F. (representante de Diretoria na área da Educação Especial) veio dar uma... fazer uma... veio aqui introduzir o processo para nós, colocar para nós aqui mais ou menos e a coisa foi feia, porque quando eu disse que ela não pensava nas crianças, ela brigou comigo. Eu disse que eles têm aqui (na classe especial) todo o recurso e que ela (a representante) estava tirando de lá pra jogar com uma pessoa, com uma profissional que é antiga, não conhece esse processo,

que não havia estudado para isso e que da noite para o dia, não iria aprender. (...)

Eu falei tanto para R. (professora da classe especial), quanto para o Diretor, que eu precisava aprender urgente e que eles arrumassem uma forma, mas eu não tive orientação em HTPC⁴ e de ninguém... aqui nem coordenador tem! A representante de Diretoria de ensino veio uma única vez, eu não li nada, não tive acesso a nenhum material. (...) Eu acho que se isso é norma, é lei, eles têm que preparar o professor. (...) Agora ficam só preocupados com lei, não se pode trabalhar só em função de papel, eu trabalho com gente e eu tenho que dar conta disso. Teoria é uma coisa e prática é outra e eu continuo dizendo isso.

Desta entrevista pode-se observar fatos interessantes que coincidem com as outras entrevistas que foram feitas.

Como o objetivo inicial era a pesquisa na sala do ex-aluno, foi solicitada uma conversa com sua professora e também com a professora da sala de recursos, ambas da rede municipal de ensino.

A seguir, fragmentos da entrevista da professora da sala de recursos, a qual será denominada Ana:

Os dois alunos que estavam na escola do estado e vieram para cá, são atendidos aqui (na sala de recursos) todos os dias, durante 2 horas e meia, no período contrário ao da aula. Esse período que eles ficam aqui excede as 10 horas semanais previstas para a sala de recursos, mas a gente viu que eles não estão totalmente alfabetizados. Eu acho até que eles deveriam ter ficado mais tempo na sala especial, para realmente estarem preparados para freqüentarem a sala comum, porque eu acho que eles têm que ser alfabetizados em uma sala para surdos. É mais fácil, porque na sala comum só tem ouvintes e a professora não está preparada para recebê-los. Eu estou sentindo na pele, a gente vê que tem professores que se mostram amáveis com eles, que buscam orientação... e tem outros que dizem que tem dias que até esquecem que eles (alunos especiais) estão na sala. Então a gente fica super chateada.

Eu senti que houve muita resistência, até por parte da escola, infelizmente. Porque o surdo tem um comportamento não bem apropriado, como um mental... eles são muito dependentes, entendeu? Eles adoram tomar conta da vida do outro e as

⁴ HTPC: Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - compõem a jornada de trabalho do professor e são realizadas sob a forma de reuniões semanais entre professores equipe diretora.

professoras reclamam que eles não param... Esses dias o L. (meu ex-aluno) “enforcou” um menino na hora do intervalo. Eles fazem isso, mas aí eu pergunto: não tem nenhum outro aluno que já “enforcou” o outro? Não tem nenhum da sua sala que sai da carteira e vai no vizinho ver o que ele está fazendo?

Questionada quanto à forma de comunicação usada com os alunos: O L. fala bem oralmente, ele lê lábios muito bem, entende bem o que a gente fala, usa o Libras, usa bastante, em qualquer situação. Com os outros alunos da sala eu não sei como é porque eu não consigo acompanhar a sala de aula, porque eu estou em outra escola. Eu gostaria muito de estar indo ver como está a dinâmica da sala. A professora reclama que não consegue falar com ele, é uma professora bem resistente, mas ele ouve bem... a gente tem a sorte dele fazer leitura labial e dele ter o Libras.

Questionada quanto à adaptação curricular: Não, não tem adaptação. O que tem é assim, a professora manda o texto a ser trabalhado para mim, aí eu vou traduzir para eles oralmente e em língua de sinais para eles poderem entender o texto. Eu fico sempre perguntando: e aí, você entendeu? Se ele passar para mim aquilo que está lá, eu fico tranqüila. Aí a professora vai trabalhar de novo na sala, o mesmo texto, mas aí eles já estão sabendo.

Os 2 alunos a que ela se refere estudam em salas diferentes, e assim ela foi questionada quanto ao critério de distribuição pelas salas: Os dois vêm para a sala de recursos juntos, mas apesar da J. falar muito bem, melhor que L., ela tem que fazer o treinamento de fono. Ela presta muita atenção no que ele faz, ela copia as coisas que ele faz e se eles estivessem juntos na sala talvez um copiaria do outro.

Questionada quanto ao fato da maioria dos alunos fazerem isso, mesmo os ouvintes: Mas eu acho que foi resistência da professora, ela não consegue se comunicar com eles... (...) Mas ela não foi consultada se queria receber essas crianças. Está sendo legal para eles a inclusão por estar junto das outras crianças. Aí a tarde eles vêm aqui. No comecinho as crianças vinham aqui e ficavam dando risada deles... e o L. não tem malícia de achar que os outros estão gozando dele por estar falando daquela forma e a J. morre de vergonha. Outro dia foi demais, toda hora estavam aqui, pareciam uns animaizinhos que todos vinham visitar. Aí eu chamei os meninos, isso foi na hora do recreio, e eu me senti super mal, me senti na pele deles. Eu chamei e perguntei se por acaso eles tinham 4 bracinhos, 4 pernas, o olho na testa? Não! Ele não é como vocês? Eles apenas falam com as mãos... Aí eles pediram desculpas e eu falei que se quisessem poderiam vir para esta sala, conversar com eles, que eu ensinaria a conversar com eles, a se comunicarem, que eles

veriam o quanto é legal. No outro dia eles vieram querendo aprender.

Além da professora de L., foi solicitada uma entrevista com a outra professora, de 2ª série, que tem também uma aluna incluída. Esta professora será denominada Célia.

Ao solicitar que falasse sobre sua experiência quanto à inclusão, essa professora perguntou qual era o critério usado para a inclusão de surdos em classe comum:

Porque eu acho que o professor deveria saber a linguagem deles. Eu não sei e a M. (a professora de L.) também não. Eu vejo, por exemplo, na avaliação de português, talvez se eu tivesse avaliado, ela teria tirado insatisfatório, porque o meu critério é o mesmo usado com outras crianças. Se você não for orientado e não tiver conhecimento, você não é obrigada a saber que o surdo tem uma escrita diferenciada em função da organização de pensamento dele que é diferenciada.

Eu estou com alunos com problemas de aprendizagem, tem outro com epilepsia que sempre tem convulsões, a J. que é surda, a V. que tem deficiência física e tenho também um chinês, que veio de lá no final do ano passado. (...) A parte do social eu faço, às vezes faço brincadeiras, mas a J. (a aluna surda) demonstrou resistência na brincadeira do telefone sem fio. Quem ia começar seria eu, e ela seria a 2ª e mesmo assim ela não quis. Eu acho que se ela tivesse lá no meio... tudo bem. E ela é uma criança que tem muita vergonha. Ela se relaciona muito bem com os colegas, principalmente com as meninas.

A seguir, a entrevista com a professora de L. a qual será denominada Sandra.

O que eu noto é o seguinte: para o professor que não tem a língua de sinais para conversar com eles é muito difícil. E mais difícil ainda, como é o caso de L. é não estar alfabetizado. Eu não sei como ele veio parar aqui. O que ele se limita, por mais que eu tente conversar e explicar, ele não tem aparelho, o aparelho quebrou, tá pequeno, não serve e a mãe não tem condições de fazer um novo aparelho para ele. Então, além de ele não escutar, ele não lê. Ele não sabe ler, não aprendeu, você entendeu? Então o que eu tenho feito por ele, tudo o que eu dou, eu mando para a

Ana (prof. da sala de recursos) e ela conversa com ele, vai explicando para ele. Mas, por exemplo, não tem nada que ele faça sozinho. Nem que explique, pois o que depender dele ler, ele não faz.

Questionada sobre a comunicação do aluno: *Ele fala muito pouco, então o que acontece na sala, ele brinca, ele fica UUUUUU! Ele quer conversar com as crianças, mas também tem o fato dele estar muito grande para a 2ª série.*

Questionada sobre a idade do aluno: *Na realidade eu não sei, mas acho que ele está com 10 ou 11 anos. Então as meninas, ele põe a mão, ele quer contato, ele quer conversar e as vezes ele irrita as crianças.*

Questionada sobre a aceitação dos demais alunos: *As crianças aceitam, mas é difícil o ambiente dele, pois é só na brincadeira que os coleguinhas chamam, ele participa da brincadeira junto das crianças. Eu tenho dó, eu não sei o que eu faço com ele, eu não estou acostumada, eu nunca tive em 38 anos de magistério um aluno surdo mudo na minha sala, ainda mais que ele não aprendeu. Eu não sei o que aconteceu, como esse menino foi integrado numa 2ª série.*

Questionada sobre sua opinião em relação à classe especial e se ela achava que o aluno deveria ter permanecido lá: *Eu acho que sim, pelo menos ele poderia já estar alfabetizado. Por que o que ele faz? Ele só copia, copia, copia, copia, o tempo todo. Eu chego, explico, as vezes as crianças mais acostumadas com ele explicam, as vezes uma outra que tem mais jeito para conversar com ele é que explica... mas eu também não posso tirar as crianças da lição delas para ficar ajudando, porque ele tem que fazer, porque se deixar, ele fica sem fazer nada e só copia. O que que está acontecendo agora, ele está enjoado, ele cansou, porque ele só copia e não entende. Por mais que ... eu coloquei ele na primeira carteira, mas eu tive que tirar, por que ele não deixava as crianças da frente trabalhar, só brincava. Ele faz aviãozinho lá no fundo e manda pra frente, usa a cola para fazer dobradura, as vezes eu dou uma atividade artística e falo: pinta aqui L., faz isso, atividade artística, por exemplo, mas não, ele vem com as coisinhas dele e quer fazer aquilo. Ele cola o desenho, ele pinta o desenho que ele quer pintar...*

Essas atividades e a Educação Física é onde ele mais participa, porque ele não é burro, ele é inteligente, só que ele não lê e só copia. A avaliação, por exemplo, eu mando para a professora da sala de recursos para ela ler com ele, fazer devagar, ele vai arrumando, vai apagando, pra poder aprender.

Questionada sobre o fato do aluno estar em sua sala mais por uma questão de socialização e que a aprendizagem estava sendo trabalhada em sala de recursos: *É isso mesmo. Eu acho que deveria talvez ser assim: ele deveria ficar 1 hora na sala para*

a socialização, mais perto do recreio, por exemplo. Então ele vai ter a oportunidade de brincar, de ficar 1 hora ali perto dos amigos e depois ele vai estudar.

Questionada sobre o relacionamento de L. com os colegas de sala: Tem crianças que aceitam e tem crianças que não, que não entendem, não tem compreensão das coisas que ele faz, a gente que é adulto sabe, tem coisas que não entendem e que ficam irritados e tem uns que se dão bem. Quando ele chega para conversar, eles querem explicar, eles querem que ele entenda o que estão falando, mas é naquele momento.

Sabe o que eu mais tenho dó, é que ele fica 5 horas aqui comigo de manhã, traz a marmita e almoça aqui sozinho para economizar passe e ter aula na sala de recursos à tarde. E ainda fica mais 2 horas e meia todos os dias estudando, não é fácil, é muito cansativo. E esse período de 5 horas que ele está em minha sala é praticamente perdido."

Após a entrevista com a professora, considerou-se importante uma observação em sala de aula, até para verificar a comunicação do aluno com a professora e com os colegas, a explicação de conceitos ou das atividades por parte da professora e o rendimento do aluno em relação ao que foi ensinado.

Segue a descrição da observação :

" Cheguei às 7h30, (a aula começa às 7h) a sala estava silenciosa, as crianças copiavam lição da lousa e a professora explicava o ponto sobre frações e o conceito de metade. Quando L. me viu, anunciou em sinais para seus colegas que eu era sua professora e parecia estar se sentindo importante.

A professora, ao terminar a explicação perguntou para L. que estava sentado na primeira carteira, se havia compreendido o que era meio, e ele balançou a cabeça afirmativamente.

Após isso a professora apresentou-me à sala e depois pediu ao L. que mostrasse os desenhos que ele havia feito para ser capa das avaliações. Ele não conseguia compreender o pedido da professora até que um aluno mostrou o seu desenho.

A professora começou a passar um exercício na lousa, explicou e perguntou para L. quanto era a metade de 8 flores. Ele começou a olhar para os dedos tentando achar uma resposta, até que a professora falou: são quatro.

Durante o período que eu fiquei na sala ele olhou para trás várias vezes, como se a minha presença o incomodasse. Ele tentava demonstrar sua boa integração com os colegas, chamando-os, apontando-os.

A professora foi passando entre as carteiras e recolhendo os desenhos que seriam as capas das provas. Quando chegou à mesa de L., a professora chamou-me e disse: olha, está só desenhando, ele só faz isso e mostrou um desenho que ele havia feito: o rótulo da garrafa de Coca-cola.

Em seguida a professora foi à lousa e desenhou figuras geométricas e pediu para que pintassem a metade. Apontando as figuras perguntou a L. os nomes das figuras, ele tentando responder, desenhava no espaço as formas e a professora repetia lentamente qua-dra-do. Depois ela foi até a lousa e pintou a metade das formas e foi perguntando para a sala, se ela pedisse para pintar um terço, em quantas partes ela dividiria a figura, a sala respondeu 3, depois e um quarto? A sala respondeu quatro. E um quinto? A sala respondeu 5.

Depois disso a professora pegou um pé de feijão que a sala estava cultivando e foi passando entre os alunos e explicando o que a planta precisava para desenvolver. Enquanto a professora falava, L. conversava usando sinais e algumas palavras, com a colega de trás, sobre o lanche e que ele iria comer, um sanduíche. Depois pegou um caderno e começou a mostrar para a colega seus desenhos.

A professora foi à lousa e colocou mais um exercício, neste era para extrair a metade do número 24, fazendo a conta de dividir. Em seguida foi até L. e perguntou se ele havia entendido e foi explicando, pedindo que falasse a tabuada do 2. Como ele não entendia, ela foi até a lousa e fez a conta e todos copiaram. Passou mais dois exercícios parecidos e pediu para que fizessem as contas.

A professora veio até o fundo da sala falar comigo, e enquanto isso aproveitou para corrigir alguns exercícios das crianças que estavam perto de mim. Enquanto isso, L. se aproximou com o caderno para a professora corrigi-lo. A professora olhou o caderno e pediu para esperar. Foi até a lousa e resolveu o exercício.

Voltando para o fundo da sala, comentou sobre o desenho de L., que enquanto todos haviam desenhado sobre o dia das crianças, ele desenhou dois carros e um helicóptero. Eu perguntei à professora se o desenho não representaria o seu desejo de presente de dia das crianças. A professora foi até L. e perguntou se ele havia copiado de algum lugar. L. balançou a cabeça afirmando. Mas o desenho não parecia ter sido copiado e ele também parecia não estar entendendo o que a professora perguntava.

Ela voltou ao fundo da sala satisfeita por sua hipótese ter sido confirmada, ou seja, que ele não havia desenhado o que era para desenhar e que seus desenhos e toda sua produção eram sempre copiados. Em seguida foi até o armário procurar o caderno de desenho de L. e ele percebendo o movimento veio e trouxe o caderno que estava em sua bolsa. O caderno é muito bem organizado, seus desenhos são muito bonitos e coloridos. Perguntei à professora qual era o contexto daquelas produções e ela me informou que eram releituras de obras de diversos artistas. Esta atividade parecia ser a única em que ele se sentia realmente incluído.

A professora em seguida comentou que até a hora do recreio ele ficava bem, mas que depois ele voltava cansado e desestimulado. E sempre trazia de casa alguma coisa para passar o tempo e para mostrar para os amigos e se sentir importante.

Depois disso ela foi até a lousa e escreveu alguns números para as crianças escreverem como se liam. Após um tempo, pediu para algumas crianças irem até a lousa e escreverem os nomes dos números. L. pediu para ir também. Ficou de frente à lousa parado, olhando para o número como querendo entender o que era para fazer. A professora foi ao seu lado e começou a soletrar e ele foi escrevendo letra por letra.

Em seguida, a professora foi até a lousa e pediu para as crianças que elaborassem uma situação problema. As crianças iam falando, a professora mediando e escrevendo o problema. Depois disso foi até a carteira do L., olhou para mim e falou que às vezes esquecia-se que ele não estava escutando. Perguntou para ele se ele conseguia ler o que estava escrito, ele moveu a cabeça

negando e depois abaixou-a com um sorriso "sem graça", demonstrando vergonha, por não saber.

A professora continuou a passar na lousa exercícios e depois a tarefa. Nesta altura já estava chegando a hora do recreio e os alunos começaram a ficar agitados, dispersos e com pouca concentração.

Depois de passar a tarefa na lousa, pegou algumas folhas mimeografadas que continham duas imagens e linhas para que as crianças produzissem uma história. Como já estava chegando a hora do recreio, a professora pediu para que pintassem as gravuras.

L. durante o tempo todo olhou para os lados, para trás, puxou conversa com um, com outro, apontava alguma coisa. Quando bateu o sinal para o recreio, todos levantaram alvoroçados, e ele percebeu que era o sinal, levantou-se e foi para a fila, com os demais, para descer para o recreio.”

Além das professoras envolvidas com o processo, considerou-se conveniente solicitar uma entrevista com a mãe, para saber seu ponto de vista em relação a toda essa dinâmica de inclusão. A seguir a entrevista:

O L. ficou surdo com 1 ano e 10 meses quando pegou meningite. Ele estava na creche, mas era período de férias, ele estava em casa. Quando voltaram as aulas, ele estava internado ainda e a diretora deixou que retornasse assim mesmo. Ele já estava surdo, todo mundo sabia que a seqüela era essa. Ele continuou na creche, até porque era da prefeitura e assim ele iria conseguir os atendimentos mais rápidos. Ele ficou na creche não porque eu trabalhava e sim para ter convivência com crianças comuns.

Questionada sobre o atendimento fonoaudiológico: *Sempre fez, desde quando ficou surdo, com a fono da Secretaria (Municipal de Educação). Ele ficou surdo em janeiro e em março ele já tinha fono duas vezes por semana e era o pessoal da creche que levava e eu ia buscar.*

Questionada sobre o uso do aparelho de amplificação sonora individual: *Logo que ele foi pra fono, ele falava de tudo, mas ele foi para não esquecer. E o aparelho, ele foi logo em março pra Bauru (no Centrinho), foi essa fono que fez o contato e conseguiu marcar. Ele voltou de lá com o aparelho, ele nunca ficou sem aparelho.*

Questionada sobre o fato de ainda usar o aparelho: *Não, não tem aparelho agora porque quebrou e não tem conserto porque é antigo, mas era muito bom. O L. já ganhou aparelho 2 vezes, um nunca consegui consertar porque não achei a firma que fabricou, muito menos a loja que vendeu e o outro, que foi o que o L. aprendeu a falar, que é muito bom, também estragou e não teve conserto. Os 2 estão em casa e ele tá sem aparelho.*

Questionada sobre a trajetória escolar do filho: *Então, ele ficou um tempo na creche e depois que eu tive o meu outro filho, eu coloquei o L. na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), que foi quando você deu aula pra ele. Quando chegou o final do ano, ele foi automaticamente matriculado na 1ª série. Ele ficou lá de fevereiro até agosto.*

Questionada sobre o encaminhamento à classe especial: *Ninguém resolveu, mas é aquela história... foi um sofrimento danado, aquela discriminação na salinha que ele estava, aí joga pra cá, joga pra lá... Aí entrou um diretor novo que achou que ele deveria estar freqüentando a classe especial, e ele me perguntou porque que ele não estava lá e eu disse que nunca haviam me perguntado se ele era surdo e eu percebia que a professora da 1ª série também não sabia que o L. era surdo, porque tinha tanta criança na sala, entendeu?*

Aí o diretor falou que eu devia tentar a classe especial, mas eu nunca achei ruim de ele ir, é que nunca ninguém tinha falado daquela sala... Aí automaticamente, passaram ele pra aquela sala, para ele ser alfabetizado e se desse certo ele voltaria para a 2ª série.

Ele foi pra classe especial que nem um bicho, porque o sofrimento do mau atendimento na escola foi muito grande, passou até mesmo pra dentro da minha casa, eu nem ia mais pra escola, eu nem queria ir. A professora teve que dominar ele, ele parecia um leãozinho. Quando ela conseguiu o domínio dele e ele percebeu que era o aluno e ela era a professora e que ele estava ali durante 5 horas para estudar... levou quase 1 ano. Ela sofreu com ele, porque ela estava acostumada com os grandes que já estavam lá e de repente ela pega um pequeno...

Mas ela conseguiu, hoje ele é praticamente um santo! Ele ficou 2 anos e pouco na classe especial e ela achou que ele estava preparado, alfabetizado para ir para sala comum de volta. Ele já devia ter uns 9 anos. Aí ele voltou pra 1ª série, estudou um ano inteirinho de novo. Mas não deu certo, porque a professora tinha o mesmo problema, sala com 35 / 36 alunos e o L. lá no meio. Depois veio outra amiguinha que era surda também. Só sei que não deu certo e ele não foi totalmente alfabetizado. Aí depois eu trabalhei na hipótese dele voltar pra classe especial.

Só sei que o L. ainda passou de ano, pra 2ª série, sem saber nada. Aí eu peguei e falei pra ela: como vai ser este menino, vai passar sem saber nada? Assim mesmo foi, né.

Bom, ele estava lá, tendo aula normal com a professora, muito boa por sinal, aí chegou o dia da reunião e eu fui conversar com ela e eu falei que ele estava com o mesmo problema da 1ª série e ela perguntou porque e eu falei que era porque ele era surdo e ela falou que não sabia. Depois de eu ter xingado bastante, brigado em casa, eu mandava bilhete para a professora, pensando que ela fazia o L. de louco, porque ela mandava lição que ele não sabia e que eu também não sei ensinar do jeito deles agora. Foi aí que eu fui nesta reunião e falei que ele era surdo e que ela não sabia. Aí eu fui falar com a professora da classe especial, aí ela falou que ela não sabia que ela tinha que falar para a outra, porque se ele já havia sido incluído um ano antes...

Bom, aí eu vi que a professora da 2ª série não tinha nada a ver com a história. Aí eu fui na secretaria da educação e fiquei sabendo da sala de recursos. Bom, só sei que agora ele já está sabendo ler e escrever, de março pra cá.

Questionada sobre o local onde foi melhor a adaptação do aluno: Melhor agora, porque a classe especial para o caso do L. não funciona, porque lá ele aprendeu a língua de sinais, mas ele fala. Ele acaba ficando no meio de gente muda e no caso do L. ele era surdo mudo, mas agora ele não é mais e a professora trabalhava muito em sinais e o L. não estava mais falando.

Questionada sobre o uso de LIBRAS na sala de recursos: Ela fala. Eu falo pra ela que ela trata o L. melhor que eu! Eu não sei se a professora usa sinais, eu não tive tempo de ficar lá.

Questionada sobre o local onde L. sente-se melhor, na sala de recursos ou na classe especial: Na sala de recursos, ele se sente bem. Às vezes ele vai na missa dos surdos, ele se sente bem, mas acho que ele não sente falta.

Nesta escola, agora, ele não quer faltar de jeito nenhum, ele gosta da escola, da professora (da sala de recursos). Tem hora que eu acho que ele vai pra escola por causa dela, pra estudar a tarde com ela. Acho que é porque é só ele e ela.

Questionada sobre a preferência do aluno estar ligada à possibilidade do uso da língua de sinais: Às vezes eu penso nisso também, porque ele gosta demais dessa professora, ela tem paciência com ele. A outra professora (da 2ª série) eu acho que ela não tem tempo pra ficar conversando com ele.

Eu vi a Ana fazer sinal com ele na rua, eu não acho errado a língua de sinais, contanto que fale junto. A moça da missa não fala, só sinal e eu acho que tem que falar junto com o sinal.

Questionada sobre a opinião da professora da 2ª série quanto ao desenvolvimento do L.: Ela falou que o L., para ser incluído, deveria estar no mínimo alfabetizado e ele não está, ele

não sabe ler ainda. Ela disse que alguma coisinha ele lê, mas um texto, ele não consegue. Aí eu perguntei pra ela: mas então porque você manda tanta coisa pra ele fazer em casa? Até redação! A professora falou que a lição que ela dá pra ele no dia, a Ana faz com ele a tarde. Então eu falei pra ela que não precisava dar tarefa, porque quando ele chega em casa com uma tarefa dessas eu fico louca.

Eu não sei como vai ficar, porque ele vai ter que repetir, se ele passar eu vou achar que aqui é que nem o estado. Eu acho que mais um ano de 2ª série, ele já lê e faz o básico. Matemática ele é bom, eu acho que todo surdo é bom em matemática. Já a Ana não é de falar muito e eu quase não vejo ela. Ela marcou uma reunião comigo, depois eu passo pra você.

A professora da 2ª série falou pra Ana me mandar bilhetes pra falar sobre o L., mas ela falou que não manda bilhete porque tem pais que vêm bilhetes e batem nos filhos antes de ler, porque já acha que fez alguma coisa errada. E eu já avisei o L.: se chegasse bilhete ele iria apanhar...

A entrevista com L. foi no mesmo dia que a conversa com a mãe. Foi um diálogo um pouco complicado, pois ele apresenta um vocabulário restrito em língua de sinais e sua fala não é muito compreensível. Para conseguir a comunicação com ele, foram utilizados a fala e os sinais simultaneamente, pois pelo que informaram, era esta a modalidade em que ele estava acostumado a se comunicar.

Você está gostando da escola nova?

Sinalizou: *que sim.*

Você está gostando das 2 salas, da manhã e da tarde?

Sinalizou: *as duas.*

Qual você gosta mais?

Sinalizou: *as duas.*

E as professoras?

Sinalizou: *são boas.*

É difícil estudar junto com crianças que ouvem e falam?

Falou: *é.*

Por que?

Sinalizou: *tarde é melhor, tem a Jéssica. (outra aluna surda)*

É bom estudar com a Jéssica por que ela faz sinal?

Sinalizou e falou: *Jéssica não sabe sinal, ela fala.*

De manhã, a professora só fala, você entende?

Sinalizou: *sim.*

Você faz leitura labial?

Falou: *é.*

Você aprendeu a ler?

Sinalizou: *a tarde.*

De manhã você não aprende?

Sinalizou: *muita gente.*

A tarde é mais fácil?

Sinalizou: *sim, a professora ajuda.*

A professora da tarde faz sinal?

Sinalizou: *sim, a tarde a professora ajuda a ler e escrever. Não pode brincar.*

Você fica cansado de estudar de manhã e a tarde e ter que almoçar na escola?

Sinalizou: *cansa, come um prato de comida.*

E você brinca?

Falou: *não pode escola, só em casa.*

BUSCANDO ESCUTAR E SENTIR OS OUTROS

*Como decifrar pictogramas de
há dez mil anos atrás
se nem sei decifrar
minha escrita interior?
Drummond*

As entrevistas revelam pontos interessantes para se discutir a política da inclusão.

O primeiro ponto que chama a atenção é o fato de as professoras terem incorporado a política da inclusão como norma, lei. Sendo assim, a sua efetivação torna-se inquestionável. Contudo, a lei, no caso a LDB, se vale de recursos modalizadores, como o advérbio “preferencialmente”, para se referir ao destino escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais para o ensino regular: Como já foi dito, tal atenuante não ocorre, via de regra, na enunciação dos professores:

Eu acho que se isso é norma, é lei; [eles] têm que preparar o professor (Teresa)

Eu acho até que [eles] deveriam ter ficado mais tempo na sala especial, para realmente estarem preparados para frequentarem a sala comum (...) Mas ela não foi consultada se queria receber essas crianças. (Ana)

Que critério é usado para a inclusão de surdos em classe comum? (Célia)

Eu não sei como [ele] veio parar aqui (...). Além de ele não escutar, ele não lê. (Sandra)

Quando chegou o final do ano, ele foi automaticamente matriculado na 1ª série. (mãe)

Se a inclusão é vista como norma e a norma é estar junto, não importa como isso ocorra, ou seja, se a criança está compreendendo o que a professora fala (no caso da criança surda), se está aprendendo, se sente vergonha de si

mesma em decorrência dos olhares classificadores e das ações de exclusão / inferiorização a que se vêem submetidas.

Eu tive muitos problemas e eles também, pois toda hora que eu olhava para eles, a impressão que eu tinha era que eles estavam aprendendo, aí de repente eu perguntava e percebia que não tinham aprendido (...) Eles terminavam a produção escrita com uma única palavrinha. Para eles está ótimo. (Teresa)

A professora reclama que não consegue falar com [ele], é uma professora bem resistente, mas ele ouve bem (o menino tem surdez profunda), a gente tem sorte dele fazer leitura labial e dele ter a LIBRAS(...) No comecinho as crianças vinham aqui e ficavam dando risada deles... O L. não tem malícia de achar que os outros estão gozando dele por estar falando daquela forma e a J. morre de vergonha. (Ana)

A J. demonstrou resistência na brincadeira do telefone sem fio. (Célia)

Ele fala muito pouco, então o que acontece na sala, ele brinca, ele fica UUUUU (...) ele só copia, copia, copia, copia, o tempo todo (...) Ele fica sem fazer nada e só copia e não entende. (Sandra)

Foi um sofrimento danado, aquela discriminação na salinha que ele estava, aí joga pra cá, joga pra lá. (Mãe)

Neste caso, os professores só estão cumprindo a lei, que é colocar na mesma sala surdo, cego, criança com dificuldade de locomoção, criança que fala outro idioma, crianças com problemas de aprendizagem (BRASIL, 1999). Além disso, supõe que a convivência por si só já provoca sentimentos de cooperação e tolerância mútua, e desta forma todos irão conviver harmoniosamente e aprender juntos. Esse pressuposto está entrelaçado nas falas das professoras:

Está sendo legal para eles a inclusão, por estar junto das outras crianças. (Ana)

Eu estou com alunos com problemas de aprendizagem, tem outro com epilepsia que sempre tem convulsões, a J. que é surda,

a V. que tem deficiência física e tenho também um chinês (...) A parte do social eu faço. (Célia, grifo meu))

Eu acho que deveria ser assim: ele deveria ficar 1 hora na sala para a socialização, mais perto do recreio, por exemplo. Então ele vai ter a oportunidade de brincar, de ficar 1 hora ali perto dos amigos e depois ele vai estudar. (Sandra)

Ele ficou não porque eu trabalhava e sim pra ter convivência com crianças na creche comuns. (Mãe)

A presença de toda essa variedade acaba se tornando “normal”, e sendo normal, torna-se natural. A naturalização da inclusão provoca um “ofuscamento institucional”, uma banalização das diferenças e a conseqüente indiferença ao que é diverso.

Através das contribuições de Foucault (1999), podemos entender a sociedade de normalização como uma sociedade em que os mecanismos disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população são articulados um ao outro.

Como foi discutido na primeira parte deste trabalho, o biopoder constitui-se numa tecnologia de poder que se articula com o poder disciplinar para regulamentar e controlar a população.

A norma é o elemento que vai circular entre o poder disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica (p.302)

No Estado moderno, os mecanismos disciplinares e os mecanismos regulamentadores do biopoder articulados na norma engendram um conjunto de táticas e instrumentos para controlar a população. Através de controles simples como taxas de natalidade, morbidade, como também pesquisas mais complexas para aumentar o tempo de vida, a aposentadoria, os seguros-saúde, etc, o Estado moderno procura “fazer viver e deixar morrer” (Folcault, 1999, p.294)

A norma, por sua vez, acaba funcionando como elemento que dá visibilidade à multiplicidade biológica, possibilitando a distinção, hierarquização e qualificação das raças, fragmentando, no interior de uma população, uns grupos em relação aos outros. (Folcalt, idem)

A orquestração de tais mecanismos produz o racismo de Estado que, segundo Folcalt (ibidem) teria duas funções: estilhaçar o contínuo biológico a que se dirige o biopoder e estabelecer uma relação biológica hierarquizada, onde a idéia de eliminação das raças inferiores sustentaria uma outra, a saber, a do fortalecimento das superiores.

Quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo, mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar. (p.305)

Quando o autor francês se refere à eliminação das raças inferiores, não necessariamente está se referindo à morte direta destas, mas tudo o que pode ser aplicado à sua morte indireta ou **simbólica**, como a rejeição, a expulsão ou a exclusão.

A proposição “fazer viver e deixar morrer” aplica-se na política da inclusão, no momento em que esta promove o esquadramento dos alunos que, qualificados como alunos com necessidades especiais, são hierarquizados, selecionados e eliminados, como na lógica darwiniana, os “menos adaptados”. O “fazer viver” mantém os alunos que escaparam do rótulo (necessidades especiais), fortalecendo normas etnocêntricas. O “deixar morrer” é uma maneira de se eliminar os anormais, mas de forma simbólica, e “assistida”, ou seja, através de “ajustes” como adaptações curriculares (empobrecimento do currículo), salas de recursos (que isenta o professor da sala regular de suas responsabilidades), passe escolar para as mães, flexibilização na temporalidade (é possível a repetência para estes alunos – Brasil, 1999, p. 40), o uso exclusivo da oralidade para, enfim, criar mecanismos que acabam promovendo a exclusão, de forma insidiosa e velada. Dessa forma, fabrica-se também o “fracasso” escolar ou os

“distúrbios de aprendizagem” desses mesmos alunos, que acabam sendo submetidos à ordem dos discursos sobre a deficiência mental. A surdez não escapa dessa mesma conformação discursiva

De fato, várias pesquisas, principalmente na área da psicologia, tentaram comprovar que a surdez promove, além da ausência da fala, outros problemas de ordem emocional, social e intelectual. Segundo Skliar (1997)

os livros de psicologia da surdez definem os surdos como lingüisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados, psicologicamente imaturos e agressivos. (p.115)

Segundo esse autor, isso se deve ao fato de se (con)fundir a natureza biológica do déficit auditivo com a natureza social conseqüente ao déficit (idem). Quando a professora afirma:

Porque o surdo tem um comportamento não bem apropriado, como um mental (...) Eles são muito dependentes, entendeu? (Ana)

O que Ana estaria entendendo como sendo um “comportamento apropriado”?

Tudo o que [eu] dou, eu mando pra Ana (professora da sala de recursos) e ela conversa com ele, vai explicando pra ele. Mas, por exemplo, não tem nada que ele faça sozinho. Nem que explique, pois o que depender dele ler, ele não faz (...) Ele não é burro, ele é inteligente, só que ele não lê e só copia. A avaliação, por exemplo, eu mando pra professora da sala de recursos pra ela ler com ele, fazer devagar, ele vai arrumando, vai apagando, pra poder aprender. (Sandra)

Colocar essa criança na lógica da deficiência mental é conceber que sua aprendizagem só poderá ser feita através de treinos mecânicos e cópias, tal qual o aprendizado da oralidade. Cabe lembrar que muitas das estratégias pedagógicas adotadas na educação dos surdos derivam de atividades clínico/terapêuticas

(Skliar, 1997). Seus efeitos acabam por fazer com que a pessoa surda se comporte como um "papagaio" ou um autômato: mimetismo necessário para o surdo sair da escola sem enlouquecer.

Se ele passar pra mim aquilo que está lá, eu fico tranqüila. Aí a professora vai trabalhar de novo na sala o mesmo texto, mas aí eles já estão sabendo (...) Ela (a outra criança surda) copia as coisas que ele faz e se eles estivessem juntos na sala, talvez um copiaria do outro. (Ana)

Ele copia, copia, copia, copia, o tempo todo (...) Ele fica sem fazer nada e só copia (...) Ele só copia e não entende (...) E falo, pinta aqui L., faz isso (...) Só que ele não lê e só copia. (Sandra)

Pode-se entender a cópia como o ato de reproduzir algo a partir de um original. A palavra original, segundo o dicionário Houaiss (2001), significa

Não copiado do modelo existente do qual se fizeram cópias, tem caráter próprio, retrato que se imita. (p.2081)

Apoderando-se deste último significado, a cópia pode ser entendida como a imitação de um modelo, que não diz respeito somente ao que está na lousa e nos livros. Esse sentido da cópia pode ser estendido para se pensar nas práticas de docilização e disciplinamento (do corpo, das mãos e da boca), que buscam também a reprodução ou imitação dos comportamentos "modelos" dos ditos normais.

O jogo de falseamento pode ser percebido, sob outras formas, por exemplo, na maneira como as professoras e a mãe de L. negam a surdez do menino.

*O L. **fala bem** oralmente, ele lê lábios muito bem, **entende bem o que a gente fala**, usa a LIBRAS, usa bastante, em qualquer situação (...) Tem dias que **esquecem que eles** (alunos especiais) **estão na sala** (...) Eu gostaria muito de estar indo ver como está a dinâmica da sala (...) Mas **ele ouve bem** (...) A gente tem sorte de ele fazer leitura labial e dele ter a LIBRAS (...) O L. não tem malícia de achar que os outros estão gozando dele. (Ana, grifos meus)*

Eu não sei o que aconteceu, como esse menino foi integrado numa 2ª série (...) O que está acontecendo agora, ele está enjoado, ele cansou, porque ele só copia e não entende(...) E esse período de 5 horas que ele está em minha sala é praticamente perdido (...) As vezes esquecia-me que ele não estava escutando (Sandra)

*Nunca haviam me perguntado se ele era surdo (...) Ela (professora da classe especial) achou que ele estava preparado para ir para sala comum de volta (...) aí eu fui falar com a professora da classe especial, aí ela falou que ela não sabia que ela tinha que falar (que o menino era surdo) (...) **ele era surdo mudo, mas agora não é mais.** (Mãe, grifo meu)*

*A parte do social eu faço. As vezes faço brincadeiras, mas a J. (aluna surda) **demonstrou resistência na brincadeira do telefone sem fio** (Célia, grifo meu)*

Essa última afirmação merece um comentário adicional. Além de haver um falseamento da realidade, por achar que a resistência da menina estava vinculada à timidez e não à sua impossibilidade de falar e ouvir, o telefone é um instrumento que está totalmente marcado pela audição. Este fato, ou seja, a relação do telefone com a audição e a fala, já foi apontado por Lane (1989) ao se referir a Graham Bell, inventor deste aparelho e que, como se sabe, era filho e esposo de mulheres surdas.

Da mesma forma que Clerc era enamorado pelos jogos de mãos, face e corpo na comunicação, Bell admirava os jogos de língua, laringe, respiração e fala. Desde sua infância, era tão profunda e constante sua preocupação com a voz que a invenção do telefone parece ter sido sua lógica, e quase necessária culminação.

De fato, uma vez ele disse que parecia que ele tinha consumido sua vida fazendo coisas falarem. A primeira coisa foi o cão da família que, rapidamente, aprendeu a rosnar para a comida. "Eu então tentei manipular sua boca" Bell escreveu: "Pegando seu focinho em minha mão, eu forçava seus lábios a abrir e a fechar um número de tempos em sucessão. Depois de pouco tempo de treino, eu fui capaz de fazê-lo dizer, com perfeita distinção, a palavra 'mama', pronunciada no modo inglês de acentuar na 2ª sílaba. (tradução livre, p.344)

Com tantas brincadeiras possíveis para "fazer a parte do social", seria no mínimo irônico a seleção, pela professora, do telefone para compor uma brincadeira com uma criança surda. Todavia, é uma ironia tramada nos efeitos do apagamento que a escola faz das diferenças. Ofuscamento que cega também a professora.

A convivência com as "crianças comuns" foi um outro aspecto muito presente nas entrevistas, possível efeito de eco dos discursos que tramam a política da inclusão escolar.

Está sendo legal para eles a inclusão por estarem juntos das outras crianças. (Ana)

Ele fala muito pouco, então o que acontece na sala, ele brinca, ele fica UUUUU. Ele quer conversar com as crianças, mas também tem o fato de ele estar muito grande para a 2ª série (...) Ele quer contato, ele quer conversar e as vezes ele irrita as crianças (...) é só na brincadeira que os coleguinhas chamam (...) Ele deveria ficar 1 hora na sala para a socialização, mais perto do recreio, por exemplo. (Sandra)

Segundo o dicionário Houaiss (2001), a **palavra convivência** significa, entre outras coisas:

*Viver em proximidade, ter relação cordial, dar-se bem, **adaptar-se, habituar-se a condições extrínsecas (físicas e culturais)** (p.828 grifo meu)*

A **palavra comum**, no mesmo dicionário apresenta os possíveis sentidos:

*Que pertence a dois ou mais de dois, **a maioria ou a todos os seres e coisas, pertencente, aplicável ou que compete a todos os elementos, pessoas ou coisas de determinado conjunto, que é usual, normal, habitual, reles, ordinário, insignificante** (p.780 grifos meus)*

Unindo esses significados, a expressão "convivência com crianças comuns", poderia ser entendida como forma de fazer a criança adaptar-se ou habituar-se às condições físicas e culturais da maioria da população. No caso da escola inclusiva, a maioria da população é a das crianças normais: aquelas que

falam, ouvem, são brancas, videntes, se locomovem com pernas, fazem três refeições por dia e vivem em casas de alvenaria. As “crianças normais” são abstrações fabricadas, mas, paradoxalmente, tidas como reais.

Essa interpretação está associada ao próprio sentido etimológico da palavra inclusão, citado na primeira parte deste trabalho:

(...) fechar num grupo o que dele não fazia parte, tomar como membro elementos secundários e enclausurar as diferenças (cf. Souza & Góes, p.21)

Em outras palavras, a política da inclusão pode ser entendida como uma forma de disciplinar e docilizar os anormais, trazê-los para a proximidade da norma de maneira a embaralhá-los com os normais sem perdê-los de vista. Através da exposição e da visibilidade, manter-se-ia possível, construir saberes sobre os mesmos, de forma a

descrever as distintas patologias e explicar suas gêneses para poder prevê-las, corrigi-las ou trazê-las, encarnadas nos corpos que as continham, para perto dos normais (Souza, 2001, p.14)

O controle, através da visibilidade, foi um dos conceitos trabalhados por Foucault (2000) em *Vigiar e Punir*. Utilizando-se da noção de panóptico, inventado na arquitetura por Jeremy Bentham, Foucault discute os sistemas sociais de vigilância total.

O panóptico referia-se em Bentham a um princípio de construção de prédios (presídios e zoológicos) para facilitar a inspeção visual. Pressupunha uma construção circular contendo dois círculos concêntricos; o círculo externo abrigaria os presos ou quem se desejasse vigiar, e no interno os inspetores ou vigilantes. Entretanto, em função da disposição das celas e incidência da luz, somente quem estivesse no círculo interno teria a visibilidade total. Todavia, os internos sabiam que estavam sendo vigiados, mas não sabiam por quem e nem quando. (Bentham, 2000)

Além de representar um sistema econômico de poder, que substituiu as velhas casa de segurança (Foucault, 2000) o

panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retrainar os indivíduos (...) Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes de poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (p.169)

O conceito de panóptico, muito mais do que um projeto de arquitetura, deve ser pensado como uma tecnologia de poder que, enraizada na vida cotidiana das pessoas, permite que elas se auto-governem. Do controle do olhar também se extrai o prazer.

De fato, atualmente presenciamos uma onda de exposição e visibilidade, como por exemplo, os programas de televisão que colocam em evidência situações grotescas que iluminam, como num teatro, as “mazelas” dos desgraçados. Tem-se ainda os *reality shows* que batem recordes de audiência, pela exposição de um cotidiano fabricado para um grupo de pessoas – os circos humanos estão de volta.

Como em um jardim zoológico, os participantes são analisados e seus comportamentos, fora de seus habitats de origem, são julgados conforme os modelos de comportamentos que povoam o ideal das pessoas.

Jardim zoológico ou circo de horrores? Qualquer semelhança com os depoimentos abaixo talvez não seja mera coincidência!

*Outro dia foi demais, toda hora estavam aqui, pareciam uns **animaizinhos que todos vinham visitar** (...) Eu chamei e perguntei se por acaso eles tinham 4 bracinhos, 4 pernas, o olho na testa? (Ana, grifo meu)*

*Ele foi para a classe especial que nem um **bicho** (...) A professora teve que **dominar** ele, ele parecia um **leãozinho** (...) Mas ela conseguiu, hoje ele é praticamente um santo. (Mãe, grifos meus)*

A atração circense tradicional se relaciona com qualquer ação humana ou humanizada (no caso dos animais) que possa ser apresentada sobre um picadeiro. Além das ações de palhaços, um circo é tanto mais atrativo quanto possa apresentar situações ou seres inusitados e desviantes, que consigam entreter o público por suas anormalidades. Dito de outro modo, que possam se tornar objeto de atenção, análise e gozo alheio.

O circo pode ser considerado o lugar do fantástico, do ludibriante artístico das dramatizações, dos desgastados esquetes dos palhaços, da falsa magia dos mágicos e da “coragem” de domadores contra leões amansados. Enfim, é o templo da ilusão consentida, pois ninguém sai dali enganado: todos sabemos que cada ser dá vida a papéis que devem ser representados.

No entanto, no circo em que se transformou a escola inclusiva, pelas entrelinhas dos depoimentos apresentados, a realidade se impõe à ilusão. As dramatizações continuam falsas, como já foi demonstrado: os professores fingem que ensinam e L. finge que aprendeu a ler, escrever e falar. Pelo menos, como nos relata a mãe, a professora/domadora foi corajosa com o leãozinho que não era manso e ainda conseguiu transformá-lo num santo!

Transformar leões em santos parece ser a função da escola e, no caso de L., foi principalmente a função da classe especial.

De acordo com o dicionário (Houaiss, 2001) a palavra “santo” pode significar

*Essencialmente puro, soberanamente **perfeito, útil, benéfico, seguro, eficaz**, diz-se de uma pessoa virtuosa, bondosa, **de conduta exemplar, irrepreensível** (p.2513 - grifos meus)*

Através das entrevistas, é possível perceber que, para essas pessoas, a classe especial tem a função preparatória, ou melhor, será nesta sala que as crianças serão domadas, dominadas, “santificadas”, para que se tornem úteis e “seguras” (de forma a não oferecer risco a ninguém). Quando o professor julgar que a criança está preparada, o que corresponde à aquisição de “conduta

exemplar” e também da leitura e escrita, a criança estará apta a conviver com as crianças “comuns”.

Entretanto, no caso de L., parece que há um consenso de que a professora da classe especial não deveria ter lhe dado “alta” desse processo preparatório.

Ele ficou 2 anos e pouco na classe especial e ela (a professora) achou que ele estava preparado, alfabetizado para ir para a sala comum de volta (...) Só sei que não deu certo e ele não foi totalmente alfabetizado. Aí depois eu trabalhei na hipótese de ele voltar para a classe especial. (Mãe)

Mas a gente viu que eles não estão totalmente alfabetizados. Eu acho até que eles deveriam ter ficado mais tempo na sala especial, para realmente estarem preparados para freqüentarem a sala comum, porque eu acho que eles têm que ser alfabetizados em uma sala para surdos. (Ana)

É mais difícil ainda, como é o caso de L. é não estar alfabetizado. Eu não sei como ele veio parar aqui (...) Além de ele não escutar, ele não lê. Ele não sabe ler, não aprendeu, você entendeu? (...) Eu não sei o que aconteceu, como esse menino foi integrado numa 2ª série. (Sandra)

Como se nota, as professoras Ana (sala de recursos) e Sandra (classe regular) ao evidenciarem a “inaptidão” de L. acabam por destacar o próprio despreparo, ou talvez, a não responsabilidade em assumir a educação do menino. Vale salientar o comentário da professora da sala de recursos que, ao apontar o “analfabetismo” de L., descaracteriza o seu próprio papel (trabalhar individualmente com as dificuldades do aluno) e parece esquecer o palco onde é representado (em uma “sala para surdos”).

A falta de lugar para L. na escola, também em relação a sua estatura, é um outro aspecto que chama a atenção nas enunciações dos personagens considerados.

Mas tem o fato dele estar muito grande para a 2ª série (...) Acho que ele está com 10 ou 11 anos. (Sandra)

A professora da classe especial sofreu com ele porque estava acostumada com os grandes, que já estavam lá, e de repente ela pega um pequeno. (Mãe)

Novamente recorre-se ao dicionário (Houaiss, 2001) para verificar os significados que a palavra “grande” adquiriu, histórica e socialmente, em nossa língua. Verifica-se que o termo não se refere exclusivamente ao tamanho:

*Muito eficaz (...), que já saiu da 1ª infância (...), exímio no que faz, notável, eminente, (...) **de amplas qualidades morais e intelectuais.** (p. 1476 - grifo meu)*

Para a classe especial, onde a professora estava acostumada com os “grandes”, ou seja, com aqueles que ela já havia transformado em “santos”, L. era pequeno, mas não apenas em estatura. No mesmo dicionário, a palavra “pequeno” pode significar:

*Diz-se de quem tem estatura **abaixo da média, (...) que não tem valor apreciado, que não possui riqueza, (...) acanhado, insignificante, (...) os economicamente carentes.** (p.2182 - grifo meu)*

Para a escola, ter valor apreciado é ser “grande”, é ter uma conduta exemplar, com qualidades morais e intelectuais bem como já saber ler e escrever. Neste sentido, L. era considerado “pequeno”, daí o estranhamento de Sandra em relação a sua presença na classe regular:

Além de ele não estudar, ele não lê. Ele não sabe ler, não aprendeu (...) O que depender dele ler, ele não faz (...) Ainda mais que ele não aprendeu (...) Pelo menos ele poderia já estar alfabetizado (...) Ele só copia e não entende (...) Só que ele não lê e só copia. (Sandra)

Diante de seu desconforto, a professora parece não dar acolhida para essa **criança**, enfatizando o “não lugar” de L. em sua sala, a partir da suposta explicitação do que seu aluno não sabe ou não consegue fazer.

Entretanto, parece não ser contraditório às professoras em questão o reconhecimento do próprio despreparo para lidar com uma criança surda – seja em contexto regular de ensino, seja no especial (sala de recurso e sala especial). Ou seja, no jogo de culpa que tramam, responsabilizando L. e umas às outras, não percebem que também se fazem cúmplices do processo da fabricação do “fracasso” escolar do aluno.

Eu não estou preparada, não sei falar com os surdos (...). Eu falei para o Diretor que eu precisava aprender urgente e que eles arrumassem uma forma(...) Eles têm que preparar o professor (Teresa)

A professora [Sandra] não está preparada para recebê-los (...) A professora reclama que não consegue falar com ele, é uma professora bem resistente (Ana)

A professora deveria saber a linguagem deles (...) Eu não sei e a M. também não (...) Se você não for orientado e não tiver conhecimento, você não é obrigada a saber (Célia)

Na concepção das professoras, a falta de orientação tem sido o principal entrave no complexo exercício de incluir. Mas colocar o professor no lugar do não saber não seria uma forma de imprimir-lhe a culpa implacável da própria ignorância?

Na tentativa de sanar o suposto despreparo (sem fim) do professor, o Estado, através de seus representantes, promove uma série de cursos de formação continuada, os quais mantêm na ordem da infinitude o desconhecimento do professor. Nesses cursos, os professores aprendem técnicas, procedimentos e estratégias de adaptações mais ou menos significativas; um bê-á-bá de como se deve elaborar os ajustes no projeto pedagógico da escola e no currículo da classe (Brasil, 1999), como se somente isso bastasse para acolher a diversidade de alunos. Como elemento de uma fórmula, o professor torna-se gestor do Estado na escola e o único responsável pela condição de acerto (ou erro) na equação da qual toma parte.

Entretanto, deve-se considerar que a educação é uma tarefa muito mais complexa, que não se limita à instrumentalização técnica do professor, de métodos e recursos a serem aplicados nos alunos. Resumir o ato de educar a estes termos é negar o sujeito, sua história e seu desejo. Ou como disse Souza (2001), corre-se o risco de cair no que podemos chamar de "armadilha de Itard"⁵.

Como se sabe, Jean Itard foi um médico francês que assumiu a educação de um menino selvagem encontrado por volta do ano 1800 numa floresta do sul da França. O menino tinha entre 12 e 15 anos de idade quando foi encontrado, vivendo excluído do mundo civilizado, apresentando comportamentos que decorriam do seu isolamento e da privação do contato social.

O médico deu-lhe um nome - Victor - tomando para si a responsabilidade de educá-lo moral e intelectualmente, com o propósito de torná-lo apto ao convívio em sociedade. Para tanto, contratou uma governanta para auxiliá-lo nesta tarefa. Trabalhou com o menino durante 10 anos e por não ter alcançado o êxito que almejava, acabou por entregá-lo definitivamente aos cuidados da governanta.

Em seus relatórios descreveu os exercícios, experiências, métodos, estratégias, objetivos e observações que, obstinadamente, se valeu para civilizar o pupilo. A educação de Victor representaria para Itard grande êxito e prestígio, mas, mesmo sendo tecnicamente preparado, articulando objetivos bem definidos com exercícios e procedimentos, falhou. Falhou por ter transformado a educação do "selvagem" num rol de técnicas, não se permitindo viver uma relação de reciprocidade, não dando espaço para se apaixonar por aquela criança que ele queria compreender. A governanta obteve melhor êxito, por estar livre do compromisso acadêmico e por permitir-se deixar amar pelo garoto. (Banks Leite & Souza, 2000)

A "armadilha de Itard", em que a política da inclusão corre o risco de cair, é a transformação do ato de educar e do ato de compreender num ato puramente técnico, que normaliza, que torna os sujeitos dóceis e manipuláveis, através de representações que os desqualificam e mascaram sua singularidade.

⁵ Expressão utilizada pela Prof. Regina Maria de Souza em comunicação oral no XII Evento de Formação Continuada do LEPSI, IP/FE, USP, em 08/05/2001.

Educar deveria significar outras formas de se haver com a alteridade. Neste aspecto tem razão Lajonquiére (2000), quando esse psicanalista afirma que educar

é transmitir marcas simbólicas ou significantes que possibilitem à criança o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível. (p.114)

RASCUNHANDO DECIFRAÇÕES DE MIM MESMA...

Considerações finais

Hipótese:
E se Deus é canhoto
E criou com a mão esquerda?
Isso explica, talvez, as coisas deste mundo
Drummond

Quando foi feita a introdução deste trabalho, na qual se justificou a imersão na área da educação e também as angústias e preocupações vivenciadas entre a educação especial x inclusão escolar, acreditava-se (ingenuamente) que após todo esse percurso fosse possível encontrar algumas respostas, ou pelo menos um alento para a ansiedade experimentada.

Entretanto, não foi o que aconteceu. O questionamento inicial continua sem resposta, ou seja, observa-se que a inclusão escolar pode ser o meio de o surdo adquirir níveis mais elevados de escolaridade; mas de aprendizagem também? Diploma e conhecimento atualmente são duas variáveis independentes.

O problema maior é que a educação especial também não tem garantido nem uma coisa nem outra. Então como seria possível pensar uma escola ideal, ou melhor, “real” que atenda as necessidades da criança, neste caso, surda?

Neste sentido, talvez seja necessário propor um outro modelo educacional que não este que estamos vivendo. É uma tarefa difícil, pois como já foi dito, não temos como escapar dos discursos normalizadores e dispositivos disciplinares com os quais vivemos nesta sociedade de controle.

A escola, por sua vez, acaba sendo o principal lugar onde os dispositivos são aplicados e a manutenção de discursos ocorre. Nela não se proporciona o desenvolvimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade ao “currículo comum” que, além de formar “bons cidadãos”, desenvolverá também as habilidades técnicas exigidas pelo mercado.

A escola nega o papel dos signos, símbolos, rituais, línguas e formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades e as vozes dos estudantes.

Os surdos, por sua vez, vivem em condições de subordinação e parecem estar vivendo no exílio, incluídos em classes comuns. A formação da sua identidade ocorre no encontro com o semelhante, onde se organizam novos ambientes discursivos. É no encontro do surdo com o surdo.

Através desse encontro e da troca de experiências, significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, se estabelece a identidade surda.

Entretanto, o discurso da deficiência e o emudecimento da sua língua, proporcionados, sobretudo, pela inclusão escolar, obscurecem esse encontro. Além disso, mascaram a questão política da diferença, que nesse discurso é entendida como diversidade. E a diversidade nada mais é que a variante da normalidade, de um projeto hegemônico. Se a diversidade é normal, então não há por que ter escolas para tantas diferenças!

Acreditar, portanto, que a escola para todos, será igual para todos, simplesmente fará com que o surdo seja considerado ouvinte e assim sua diferença será automaticamente negada.

Por outro lado, somente o fato de alguns documentos oficiais considerarem a língua de sinais dos surdos como importante forma de comunicação, não a isenta de um papel meramente instrumental, acessório, alternativo. Desqualificando a língua de sinais desta maneira, silenciam-se as lutas dos surdos por uma educação e existência dignas, em que o direito e respeito à sua alteridade sejam preservados.

Mas afirmar que o ensino de escolas ou classes especiais em língua de sinais, ao contrário da educação inclusiva, irá resolver os problemas da escolarização dos surdos, também não é verdade.

Talvez ainda não se tenha uma solução para essa questão, e é por isso que as discussões precisam ser constantes e em todas as instâncias. Todos precisam estar envolvidos e serem ouvidos, a fim de que os saberes não sejam hierarquizáveis e que realmente haja o respeito às diferenças, de forma a administrar os conflitos e trabalhar para superar, ou minimizar as desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor de Aveyron e suas repercussões. In BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001, p.11-24.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENTHAM, Jeremy. O Panóptico. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000 (trad. Tomas Tadeu Silva)

BERGMAN, B. **O estudo da língua de sinais na sociedade**. In Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES, 22 de julho de 1993.

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL. SEESP – **Formação de Professores para educação inclusiva/ Integradora**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação Básica**. MEC, SEESP, 2001.

CARVALHO, E. Adaptações curriculares: uma necessidade. In: **Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: MEC/SEED, 1999, p. 51-58.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer nº 17/2001. Aprovado em 03/07/01.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed 34, 1992. p. 219-226.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** Campinas: Autores Associados, 5ª ed, 1995.

EDLER CARVALHO, Rosita. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: **Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais.** Brasília: MEC/SEED, 1999, p.59-63.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 14ª ed, 1999a.

_____. **Em defesa da sociedade: Curso no College de France (1975–1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 22ª ed, 2000.

_____. **Os anormais.** Curso no College de France (1974–1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOFFREDO, Vera Lucia. Como formar professores para uma escola inclusiva? In BRASIL. **Salto para o futuro: Educação Especial – tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC / SEED, 1999, p.67-72.

GORE, Jennifer. M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In SILVA, Tomas T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed, 1999, p. 09 –20.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KIENTZ, Albert. **Comunicação de Massa: Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973. (trad. Álvaro Cabral)

LAJONQUIERE, Leandro. Itard victor! Ou do que não deve ser feito na educação de crianças. In BANKS-LEITE, Luci ; GALVÃO, Isabel. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001, p.105-116.

LANE, Harlan. **When the mind hears: a history of the deaf**. New york: Vintage Books, 1989.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In SILVA, Tomas T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed, 1999, p. 35 – 86.

LENZI, Alpia Couto. **Os mitos da surdez profunda**. In Integração. MEC, ano 9, nº21, 1999, p. 41-48.

LULKIN, Sergio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1988, p. 33-49.

MAHER, T. O dizer do sujeito bilingue: aportes da sociolinguística. In **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilingue para Surdos**. Rio de Janeiro: INES, 1997, p. 20-26.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

O'BRIEN, John & O'BRIEN, Connie. A inclusão como força para a renovação da escola. In STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.48-66.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Ed. da USP, 1984.

REDONDO, Maria Cecilia da F. **Deficiência Auditiva**. Secretaria de Educação à Distância. Cadernos da TV escola. Brasília: MEC, 2001.

SANTOS, Monica P. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. In **Integração**, ano 10, nº 22, 2000, p. 34-40.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação Especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. A integração social das crianças deficientes: a função da Ed.Especial. In MANTOAM, Maria Tereza. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997, p.57-61.

SKLIAR, Carlos (org) **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados de normalidade. In **Revista Educação & Realidade**, vol 24, nº2, 1999, p.15-32.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas e novas fronteiras em educação. In **Revista Pro-posições**. Campinas: FE, v12, n2-3, jul/nov, 2001, p.11-21.

SOUZA, Regina Maria de. **Questões de letramento e minorias linguísticas: desta vez os surdos são os índios**. Seminário do Centro Educacional Pilar Velazquez. UFRJ/PUC, 2000.

SOUZA, Regina; GOES, Maria C. O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C.(org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Regina; CARDOSO, Silvia H. B. Inclusão escolar e linguagem: Revisitando os PCNs. In **Revista Pro-posições**. Campinas: FE, v 12, N 2-3, jul/nov, 2001, p.32-46.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO. Alfredo. Incluir para saber. Saber para incluir. In. **Revista Pro-posições**. Campinas: FE, v.12, n2-3, jul/nov, 2001, p.22-31.

_____ . Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In VEIGA-NETO, Alfredo.(org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.9-56.

VAYER, Pierre. **Integração da criança deficiente**. 1989