

| | |
|-------------|-------------|
| INSTITUIÇÃO | FE |
| Nº CHAMADA: | TCC/Unicamp |
| | Biotia |
| V: | EX |
| TOMBO: | 3719 |
| PROC.: | 129108 |
| C: | 0 Y |
| PREÇO: | 11,00 |
| DATA: | 09/10/08 |
| Nº C/D: | 445811 |

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B64a

Bonaccorsi, Mariana

As políticas inclusivas no campo da surdez : a lei que ampara e a prática que se cumpre / Mariana Bonaccorsi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Zilda Maria Gesueli.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Surdez. 2. Inclusão social. 3. Políticas públicas. I. Gesueli, Zilda Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-132-BFE

BANCA EXAMINADORA

Campinas, 14 de julho de 2008.

Orientadora:

Profª Dra. Zilda Maria Gesuelli

Segundo Leitor:

Profª Dra. Ivani Rodrigues Silva

Dedicatória:

Dedico esse trabalho aos meus pais, Antonio Arnaldo Bonaccorsi e Marcia Luzia de Sousa Bonaccorsi e à minha irmã Caroline Bonaccorsi pelo apoio e incentivo para eu alcançar meus objetivos.

Dedico também a todos aqueles que lutam em busca do protagonismo do surdo nas tomadas de decisão a seu respeito e que contribuem para uma educação coerente e de qualidade.

A todos os surdos.

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a Zilda Maria Gesueli por acreditar neste trabalho e pelo aprendizado proporcionado.

À professora Ivani Rodrigues Silva, pela segunda leitura.

À Mônica Garbin, pela presença, amizade e contribuições para a realização desse trabalho.

Ao Rodrigo Faustini, pela dedicação, carinho, apoio e compreensão em todos os momentos.

Às queridas colegas de curso e de trabalho: Erin Palmitesta, Flávia Sakai, Débora Imada, Carina Giacopini, Michelle Barthazar e Vanessa Coutinho.

À todos, que de alguma maneira, participaram nesse processo de pesquisa.

“Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e, solidária, inclusiva onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação”. Candau

RESUMO

É percebido que a população surda está presente nas salas regulares, entretanto, o que instigou a realização desta pesquisa foi o questionamento da forma como esta inclusão é feita, se é realizada tendo como suporte os documentos legislativos. Nesse sentido, a pergunta que norteou o presente trabalho foi: *O que dizem os textos – a legislação é condizente com a prática da inclusão?*

Dessa maneira, nos propomos a realizar um levantamento bibliográfico sobre o discurso da inclusão com base na legislação vigente para então, entender a prática que se tem no contexto educacional.

Para tanto, optamos por uma abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica, segundo a definição de MARCONI & LAKATOS (1982), fazendo um levantamento das leis, decretos elaborados pelo governo federal e relatos de professores e alunos que vivenciam a prática da inclusão. E a partir dos dados levantados fizemos a análise comparativa entre o que se tem nos textos, no discurso e na prática com base nas experiências vividas no contexto da inclusão.

Sendo assim, concluímos que o cenário da inclusão nas escolas brasileiras ainda está longe do discurso encontrado nas leis. Embora existam leis que defendem o lugar do surdo na sociedade, esta inclusão não acontece plenamente, principalmente no que se refere ao aspecto educacional, pois há muito ainda a ser feito, como: professores melhores qualificados para atenderem as necessidades do alunado surdo; aspectos relativos à metodologia utilizada nas escolas (estritamente voltada para a audição) e conhecimento mais amplo sobre a língua de sinais por todos que compõe a instituição escolar.

Palavras chaves: Surdez, Inclusão social, Políticas públicas.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 01 |
| INTRODUÇÃO | 05 |
| 1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO..... | 08 |
| 1.1 Correntes Educacionais..... | 08 |
| 1.2 Concepção de Surdez e Sujeito Surdo | 13 |
| 1.3 Papel da Língua de Sinais no Desenvolvimento do Surdo.... | 17 |
| 1.4 Inclusão e Surdez | 21 |
| 2. A PROPOSTA DE TRABALHO E OS ASPECTOS DA METODOLOGIA | 25 |
| 3. A LEGISLAÇÃO | 27 |
| 4. SITUAÇÃO DA INCLUSÃO..... | 37 |
| 5. CONCLUSÃO..... | 58 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 63 |

APRESENTAÇÃO

A surdez sempre foi um tema que me causou muito interesse no que diz respeito ao seu aspecto histórico, biológico, educacional, político e social. Esse interesse surgiu quando iniciei estudos dentro da área da Fonoaudiologia, área que apresenta muitos aspectos complementares para minha formação.

Além disso, durante o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Campinas, encontrei-me frente a informações que aumentaram esse interesse por meio de aulas extras e de leituras. E a partir dos conhecimentos construídos em ambas as áreas e o interesse em unir aspectos comuns a elas provocaram uma busca de entendimento sobre esse mundo sinalizado, mas ao mesmo tempo inquietante.

Durante o curso de Pedagogia, não deixei escapar o interesse pelos saberes do campo da Fonoaudiologia, especialmente aqueles correspondentes a surdez e tendo percebido que não existiam disciplinas relacionadas diretamente àquele curso, passei, então, a buscar disciplinas eletivas em outras áreas de conhecimento na Universidade.

Sendo assim, busquei cursos oferecidos pela Fonoaudiologia e Lingüística que pudessem complementar minha formação e interesse pela área da surdez. Cursei inicialmente, no Instituto de Estudos da Linguagem, a disciplina "*Fonética e Fonologia*", a qual trouxe

compreensões sobre o aparelho fonador e processos fônicos da linguagem. Em razão de ser um curso teórico e não focar diretamente o sujeito surdo optei por cursar outras disciplinas eletivas arroladas à esfera da surdez.

Em seguida, escolhi a disciplina "*Aquisição, Desenvolvimento e Processos Terapêuticos da Surdez*" do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Ciências Médicas que me forneceu subsídios sobre o processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem oral, leitura-escrita e língua de sinais do sujeito surdo a partir de questões lingüísticas, abordando a relação sujeito-língua-identidade na surdez.

Já na Faculdade de Educação, a primeira disciplina eletiva oferecida que se relacionava diretamente à educação de surdos, intitulava-se "*Língua de Sinais e Educação de Surdos*", e tive a oportunidade de cursar no ano de 2006.

Diante das experiências e olhares mediados pelas disciplinas cursadas, percebi que a inclusão de surdos é uma área complexa que suscita discussão, principalmente no que se refere aos documentos que conferem aos surdos direitos como cidadão.

Ao longo de meus estudos percebi que a política inclusiva era constantemente indicada em aspectos sociais e culturais na vida do indivíduo surdo, principalmente no que se referia ao ambiente escolar. Em minha condição como educadora, torna-se imprescindível conhecer a respeito dessas políticas, uma vez que estarei atuando provavelmente em escolas inclusivas. Portanto, a possibilidade de ter

um aluno surdo dentro de sala faz com que essa preocupação venha à tona e, assim, devo estar ciente e preparada para lidar com as políticas inclusivas vigentes.

Ao considerarmos a legislação vigente em nosso país que defende a igualdade de direitos e a cidadania e assegura o acesso a todos ao sistema educacional, independente de sua origem, classe social, condição biológica, entende-se, então, que os surdos fazem parte desse público.

É percebido que a população surda está presente nas salas regulares, entretanto, o que instigou a realização desta pesquisa foi o questionamento da forma como esta inclusão é feita, se é realizada tendo como suporte os documentos legislativos. Nesse sentido, a pergunta que norteou o presente trabalho foi:

→ *O que dizem os textos – a legislação é condizente com a prática da inclusão?*

Assim, iniciamos este trabalho justificando a escolha do tema estudado. Em seguida, definimos nossos objetivos e os capítulos seguintes são resultados de um levantamento bibliográfico realizado sobre a legislação – leis que regem a inclusão e práticas inclusivas.

Passamos, então, para o levantamento de depoimentos de surdos e professores a respeito da escola inclusiva e da realidade presente neste contexto, fazendo um paralelo entre o discurso e a prática. Finalizando, elencamos alguns apontamentos que levam à

reflexão de tal situação sugerindo caminhos possíveis para a realidade escolar de alunos surdos.

INTRODUÇÃO

A temática "inclusão de surdos" tem trazido muitas discussões e debates acerca de seus significados e repercussões no atual cenário educacional. Tais discussões são permeadas por preocupações relacionadas ao ingresso desses alunos surdos em salas regulares, ao preparo do corpo docente no que diz respeito à sua formação na área da surdez e ao cumprimento da legislação, dentre outras.

Dessa forma, primeiramente, consideramos a necessidade de uma discussão sobre as concepções que se tem em relação ao sujeito surdo. A primeira recebe a denominação de modelo clínico-terapêutico (Skliar 2000) e visa institucionalizar a fala, ou seja, trazer o surdo para o contexto ouvinte. Esse modelo atribui um olhar patológico sobre o surdo ao focar o déficit orgânico/biológico e busca trazer esse sujeito para o contexto do ouvinte.

Esse olhar sobre a surdez trouxe para o âmbito educacional processos educativos que limitaram a competência lingüística do indivíduo surdo e que acabaram por vincular a idéia de desenvolvimento cognitivo ao aprendizado da língua oral reforçando explicitamente o intuito hegemônico:

"A educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e o seu derivado: a fala e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico

cujo fim é unicamente a ortopedia da fala".
(Skliar, 2000, p.113).

Em oposição ao modelo clínico-terapêutico, a concepção sócio-antropológica compreende a comunidade surda como um grupo cultural que apresenta uma identidade própria e tem uma forma singular de vivenciar o mundo, por meio da experiência visual (Skliar, 1998).

Nessa perspectiva, a qual não julga relevante a perda auditiva, a comunidade surda apresenta-se como uma resistência à idéia de sujeito deficiente (inferior) que o modelo clínico-terapêutico tem sobre os surdos.

A língua de sinais, dentro dessa concepção, é considerada como um ícone particular, pois é a expressão máxima da cultura surda. Assim como as línguas faladas, a língua de sinal aparece da necessidade que os indivíduos apresentam em compartilhar conhecimentos.

A língua é o alicerce para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e emocional uma vez que ela se dá através do convívio, sem precisar ser ensinada. Por essa causa o sujeito surdo, desde a infância, deve estar em contato com pessoas surdas, para que ele consiga adquirir a sua língua natural que não é a oralizada (Goldfeld,1997). Assim, como aponta Skliar (2000), a língua de sinais é importante para a comunicação e desenvolvimento do surdo.

No rastro de tal discussão, cabe-nos entender a concepção de

surdez vigente nas escolas inclusivas, ou seja, como os documentos e as instituições estão compreendendo a surdez e suas conseqüências sociais.

Em razão das dificuldades relacionadas à inclusão dos surdos e para que seja possível uma reflexão acerca do tema, a presente pesquisa tem por objetivo investigar, a partir dos relatos de professores e alunos surdos, como a política de inclusão tem acontecido nas escolas regulares.

1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

1.1 CORRENTES EDUCACIONAIS

Quando se deu o Congresso de Milão (1880), a oralização passou a ser o objetivo maior na educação dos surdos. Esse Congresso ratificava que a língua oral era superior à língua de sinais e, portanto, proibiu a língua de sinais nas escolas. Assim, as escolas em todos os países europeus e nos Estados Unidos passaram a utilizar o método oral, legitimando a concepção clínico-terapêutica na educação de surdos.

O oralismo era um paradigma que defendia o indivíduo surdo como um integrante da comunidade ouvinte. Nesse contexto, a surdez era encarada como uma doença, um déficit que carecia de reabilitação – o surdo era visto como “deficiente”.

"O oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). (...) O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (Goldfeld, 1997, pp. 30 e 31)

Uma das dificuldades que se encontra nessa corrente corresponde à rejeição pela língua de sinais e por ela não oferecer condições efetivas para a educação e o desenvolvimento do surdo. Há, também, a dificuldade relacionada aos ganhos muito pequenos

na atmosfera lingüística e cognitiva por exigir dos surdos a incorporação da língua falada – no caso do Brasil, a Língua Portuguesa.

Uma outra corrente educacional, a comunicação total, surgiu na década de 70 e caracteriza-se por integrar um conjunto de recursos comunicativos na busca de ensinar a língua majoritária e de dar acesso a outras áreas curriculares. Ela permite o uso de meios comunicativos, através de recursos lingüísticos e não lingüísticos (como os sinais, pantomimas, leitura oro-facial, desenhos, linguagem, escrita, etc.).

"A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação". (Goldfeld, 1997, p. 35)

O enfoque de patologia antes atribuído ao oralismo modifica-se dentro dessa abordagem e passa a ser considerado apenas uma marca (diferença que se configura como fenômeno social). Nessa corrente, o sujeito surdo ainda não se constitui como interlocutor, mas precisa aprender a língua para tornar-se interlocutor. Essa

corrente se diz uma filosofia e não um método, mas a prática educacional leva à comunicação bimodal, que por sua vez trata das práticas de comunicação que envolvem fala e sinais simultaneamente.

Uma nova corrente que se coloca na educação de surdos é a do bilingüismo, na qual o sujeito surdo não é caracterizado como um doente ou um deficiente, ele se constitui na diferença. Essa corrente tem como pressuposto que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como primeira língua a Língua de Sinais – considerada a língua natural dos surdos - e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Moura (1993) define o bilingüismo como uma filosofia educativa que permite o acesso pela criança, o mais precocemente possível, às duas línguas: a língua brasileira de sinais e, no Brasil, a língua portuguesa na modalidade oral. Para Ferreira Brito (1993), na perspectiva bilíngüe, o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma maneira que as línguas estrangeiras são tratadas.

Assim, a língua natural dos surdos é a Língua de Sinais, devendo se levar em conta que: as experiências lingüísticas devem ocorrer na primeira língua, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas experiências lingüísticas na primeira língua dos surdos (língua de sinais) e ensina-se a língua majoritária, (a Língua Portuguesa) como segunda língua.

Ao retomarmos a história da educação de surdos no Brasil, encontramos duas fases que podem ser claramente delineadas e uma terceira fase, a atual, que configura um processo de transição.

A primeira fase constitui-se pela educação oralista, já explicada anteriormente, que ainda pode ser adotada até os dias de hoje, tomando como base o ensino desenvolvido em muitas cidades brasileiras - o oralismo apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem.

Diante desse contexto polêmico, surge a necessidade de uma proposta que permita o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolvimento de linguagem pelo surdo. A linguagem resulta da interação do indivíduo com o mundo ao seu redor e seus pares, sendo que é também através da linguagem que todo o desenvolvimento do indivíduo acontece - seja nos aspectos lingüísticos, sociais, cognitivos, afetivos, etc. (Vygotsky 1987)

No que se refere à Comunicação Total, vale lembrar que mesmo que ocorra essa possibilidade visual, os sistemas de sinais artificiais, que tentam enquadrar a língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, podem estar negando ao sujeito surdo a oportunidade de experimentar o desenvolvimento de uma língua natural.

O bimodalismo é visto como um sistema artificial considerado inadequado, uma vez que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português.

Essas duas primeiras fases constituem grande parte da história da educação dos surdos no Brasil. Há pessoas que ainda adotam o oralismo e a comunicação total. Porém, as comunidades estão cada vez mais valorizando a LIBRAS.

A educação dos surdos no Brasil, nessa instância, encontra-se em uma nova fase que é caracterizada por transições, principalmente no que diz respeito a estudos voltados para uma proposta educacional bilíngüe.

Essa proposta de ensino é usada por algumas escolas que propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Tal proposta parece-nos a mais adequada uma vez que considera a Língua de Sinais como uma língua natural adquirida de forma espontânea em contato com seus pares, propiciando a interação com o outro e com o mundo a sua volta.

Na perspectiva do bilingüismo e da concepção da surdez pautada na diferença, entraremos na discussão da concepção de surdez e de sujeito surdo que o presente trabalho se apropria.

1.2 CONCEPÇÃO DE SURDEZ E SUJEITO SURDO

A definição de deficiência¹ conforme cita o decreto de nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, corrobora o significado de deficiente auditivo: aquele estado em que o sujeito é deficitário da condição de ouvir e, portanto, encontra-se em uma posição inferior em relação aos que ouvem (em situação de anormalidade). Para Skliar (1998), essa visão em que o sujeito surdo é considerado como deficiente e impedido de participar da cultura recebe o nome de "ouvintismo":

"(...) um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte".
(Skliar, 1998, p.15).

Essa visão ouvintista traz consigo a intenção de integrar o surdo no mundo ouvinte para que a surdez seja apagada no contexto social. Essa intenção existe, pois a surdez é vista como uma patologia localizada, uma deficiência que merece tratamento.

O termo deficiente auditivo, segundo Behares (1993), reflete uma visão médico-organicista, na qual o sujeito que não ouve é visto como doente. Nessa condição, ele necessita de tratamento, terapias que possibilitem a apreensão da linguagem oral e ajude o indivíduo a atingir níveis de normalidade.

¹ Deficiência, segundo o decreto de nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, no artigo 3 do Capítulo I, é definida como perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Em um primeiro momento, as pessoas que não estão inseridas na área da surdez, podem entender que essa visão patológica e o tratamento dispensado aos surdos são pertinentes no que diz respeito aos cuidados com as pessoas que não ouvem. No entanto, estudiosos registram que a visão patológica acerca da surdez traz não só a imposição de uma língua - a língua oral - a qual não será apreendida de forma natural pelo surdo como o apagamento de sua identidade o que acaba lhe conferindo sentimento de incapacidade e conseqüentemente, inferioridade em relação aos ouvintes.

Ao tomarmos como referência o âmbito educacional, essa problemática torna-se mais explícita. Essa concepção que enxerga a surdez como doença não aceita outra língua se não a língua majoritária.

Dessa forma, a língua de sinais acaba sendo utilizada como instrumento para se conquistar a oralidade ou a escrita do português, uma "muleta" para a comunicação; ou seja, ao sinalizar o sujeito passa a fazer uso de outro recurso lingüístico e descarta o que essa concepção enfatiza: o exercício da língua majoritária.

Compartilhamos do raciocínio de Sá (1999):

"O processo de aquisição de uma língua se dá quando o sujeito assimila a estrutura, o léxico, a pragmática e a semântica da língua de modo natural e espontâneo pelo simples contato com sujeitos proficientes nessa língua, ou seja, o sujeito é imerso num determinado ambiente

lingüístico e, sem esforço, a adquire". (Sá, 1999, p.161, apud Inácio, 2006)

É assim que se dá o processo de aquisição da oralidade e também da língua de sinais, ou seja, o sujeito surdo necessita estar imerso no contexto lingüístico que favoreça o contato com essa língua e para tanto, se faz necessária a interação com um interlocutor privilegiado - o próprio surdo.

As condições efetivas para a educação e desenvolvimento dos sujeitos surdos tornam-se contestáveis diante dessas considerações acerca da imposição da oralização. O que se procura com essa posição ouvintista é fazer com que o surdo alcance níveis próximos da fala de um ouvinte sem considerar as dificuldades para tal. Goldfeld (1997) aponta para o longo período no processo de aprendizagem da língua oral e a ocorrência de atraso no desenvolvimento social, cognitivo e emocional do surdo. Góes (1996) também traça comentários a respeito dessa imposição da língua majoritária e as conseqüências de tal ato:

"Dificulta ganhos nas esferas lingüísticas e cognitivas por exigir do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual não pode ter acesso natural. E, na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação gestual-visual, reduz possibilidades de trocas sociais, somando-se assim, obstáculos à integração pretendida" (Góes, 1996, p.40)

As implicações dessa imposição de fala nas crianças em idade escolar são apontadas por diversos autores como prejudiciais tanto em seu desenvolvimento cognitivo como em seu desenvolvimento social.

Outra forma de enxergar o sujeito surdo refere-se ao fato de que por não ouvir é visto como diferente, mas não por isso deixa de ser participante da sociedade com seus direitos e deveres.

A surdez vista a partir desse viés da diferença se apresenta de forma peculiar, considerando os surdos como minoria lingüística e com cultura própria, na qual as pessoas que dela fazem parte compartilham vivências, experiências, ideais e, especialmente, fazem uso da Língua de Sinais.

Behares (1993) julga importante fazermos essa diferenciação do ouvinte para aquele que não ouve. O fato de não ouvir não é o único indício de diferença, mas também as potencialidades psicoculturais próprias são fatores que indicam a diferença entre aqueles que ouvem e os que não ouvem.

Essa maneira de conceber a surdez a partir de alicerces sociais e não biológicos, com base na relação linguagem/identidade/cultura trazem a terminologia "surdo" (e não deficiente auditivo) para designar o sujeito que faz parte dessa comunidade e é esse termo que utilizaremos durante o trabalho. A FENEIS² também assim

² FENEIS (Federação Nacional de Surdos): é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sócio-cultural, assistencial e educacional que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada a Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram

designou e a questão não é meramente social, mas epistemológica e política.

1.3 PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NO DESENVOLVIMENTO DO SURDO

Sacks (1990) destaca que antes de 1750, surdos pré-lingüísticos eram considerados uma calamidade: eram incapazes de desenvolver a fala, portanto mudos. Estudiosos na época, como o abade Sicard - a igreja se preocupava com os surdos, pois considerava necessário cristianizar esses indivíduos, caso contrário, viveriam e morreriam sem serem ouvidos em confissão - equivocaram-se quanto aos seus estudos ao pensarem que a pessoa surda não possuía símbolos para fixar e combinar idéias. Eles tinham uma concepção de que esses símbolos precisariam ser falados.

Posteriormente, o abade L'Épée contesta essa idéia ao reverenciar a Língua de Sinais como um instrumento de comunicação dentre os surdos e com os ouvintes. Embora L'Épée tenha valorizado o uso dos sinais, considerou que eram necessários outros além dos utilizados pelos surdos para se chegar à gramática do francês. Assim, ele criou os sinais "metódicos", ou seja, a combinação da Língua de Sinais com a gramática francesa traduzida em sinais, pois acreditava

reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal.
(<http://www.feneis.com.br/page/feneis.asp>)

que a Língua de Sinais por si só, não possibilitaria o acesso à língua escrita francesa.

No momento em que L'Épée incentivou o uso de sinais na educação de surdos a França introduziu surdez na era dos gestualistas, em contrapartida aos oralistas fortemente amparados pelos estudos de Heinicke na Alemanha na mesma época. Então, na França, escolas para surdos foram abertas, houve a emancipação e aquisição de cidadania por esses indivíduos. Em função dessa repercussão, a língua de sinais passa a ser disseminada não só na França, mas também em outros países.

Apesar de a língua de sinais ser utilizada nas escolas, ela ainda era entendida como instrumento, considerada inferior às línguas orais e, provavelmente, isso fosse decorrente também do fato de não possuir a escrita. Entretanto, a língua de sinais é completa em si mesma, não há necessidade de se criar uma pseudolíngua intermediária, pois ela apresenta todas as características de uma língua e diferencia-se de qualquer língua falada ou escrita.

Entretanto, atualmente, ainda no deparamos com pessoas partidárias da posição que defende que os surdos não podem aprender pelos sinais as idéias e ações que desejam expressar, mas sim, somente pelos sons fonéticos que eles não conseguem ouvir.

Para compreendermos melhor esse campo da linguagem, Sacks (1990) leva-nos a uma compreensão densa de outros aspectos. A linguagem e o pensamento possuem origens biológicas

separadas e que por isso, tanto os bebês quanto os animais têm uma reação-percepção do mundo muito antes da língua se fazer presente. O indivíduo que não tem uma língua, não está desprovido de sua mente, mas ao mesmo tempo, está arraigado a um contexto imediato e pequeno.

Sabe-se que o hemisfério esquerdo do cérebro é responsável na análise léxica e gramatical, o que possibilita o entendimento da língua falada. O hemisfério direito está em consonância com a função complementar, ou seja, lidando com percepções sincrônicas em vez de análises seqüenciais e com o mundo visual e espacial. Porém, não se sabia certamente se a língua de sinais estava a parte destas peculiaridades: se a língua de sinais era representada unilateralmente no cérebro, ou bilateralmente.

Através de estudos, descobre-se que o hemisfério esquerdo é o responsável pelo aprendizado dos sinais. A língua de sinais é compreendida mais rapidamente nesse lado, e acaba usando algumas vias neurais necessárias para o processamento da fala gramatical. Quando ocorre uma lesão do lado esquerdo do cérebro, pode ocorrer uma afasia o que, conseqüentemente, pode afetar o léxico e a gramática da língua de sinais.

Entretanto, os afásicos que são usuários da língua de sinais não ficam prejudicados pela afasia no que diz respeito às capacidades visual-especiais não lingüísticas. Os movimentos expressivos (acenar, encolher os ombros, movimentar a cabeça) não são perdidos, embora

a língua de sinais seja perdida. Portanto, os usuários de língua de sinais apresentam a mesma lateralidade que os ouvintes.

Esses estudos nos apontam para o fato de que a aquisição da língua de sinais se dá pelos mesmos moldes das línguas orais, inclusive no aspecto biológico, neurológico e social.

Para Behares (1993) a aceitação de uma língua implica na aceitação de uma cultura. A educação bilíngüe implica em mudanças ideológicas e não meramente metodológicas.

Ao considerarmos que os surdos fazem uso de um sistema lingüístico próprio (no Brasil, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), podemos afirmar que eles possuem as mesmas condições de aprendizagem e comunicação que os ouvintes. Os surdos se fazem sujeitos pela língua de sinais, língua de minoria, língua da comunidade surda. Daí a importância do contato o mais cedo possível das crianças surdas com seus interlocutores surdos.

Em relação à comunicação entre os indivíduos, Skliar (2000) defende que assim como a Língua de Sinais é de suma importância para o surdo, o português escrito também é. Pois ambas as formas de comunicação possibilitam a interação respectivamente, do surdo com seus pares e do surdo com os ouvintes.

Ao contrário do que muitos pensam, a LIBRAS oferece aos surdos as mesmas funções que as línguas orais-auditivas oferecem para os ouvintes. A partir dos sinais que compõem esse sistema de comunicação, o surdo consegue estabelecer relações sociais. O surdo

tem uma apreensão da Língua de Sinais equivalente à apreensão do ouvinte da Língua Oral, desde que esse indivíduo surdo seja exposto à LIBRAS o mais cedo possível.

Cabe-nos lembrar que as línguas de sinais, assim como as línguas orais, dispõem de todos os níveis lingüísticos. Portanto, estão presentes nas línguas de sinais os critérios sintáticos (aspectos da estrutura), o critério fonológico (das partes que constituem uma língua), os critérios morfológicos (de formação das palavras), os critérios semânticos (de significados) e o critério pragmático (ao envolver o conjunto conversacional). (Quadros e Karnopp, 2004)

Dessa forma, a Língua de Sinais constitui a comunidade surda, aparece como uma representação intergrupai, como um ícone representativo dos surdos que vai além de um mero sistema de comunicação, ela é constitutiva do sujeito, vinculada à sua cultura e identidade.

1.4 INCLUSÃO E SURDEZ

O termo inclusão nos leva a reflexão de conceitos relativos à exclusão e integração. O significado de exclusão está indicado em sua designação: ou seja, os indivíduos com quaisquer alterações sejam de ordem biológica, psicológica ou social não deveriam ter acesso aos processos vivenciados por pessoas ditas normais. Como marca Gentili (2001), existem muitas formas de exclusão como o

apagamento de muitas comunidades, os mecanismos de delimitação que alcançam o confinamento e a segregação. Além disso, as formas de exclusão compreendem conhecimentos, avaliações, objetivos, ordem no tempo pedagógico, etc. Um exemplo desse processo exclusivo são os sujeitos que apresentavam traços diferentes – deficiências - e eram vistos como indivíduos doentes e incapazes que careciam de assistência social.

O paradigma da integração traz consigo uma gama de significados abundantes. Pode-se falar sobre a integração em diversas áreas, sejam elas políticas, sociais, econômicas, raciais, etc. No entanto, para a compreensão do ideal inclusivista vamos nos deter no que diz respeito à área educacional.

Kassar (2004) comenta que a partir da década de 60 começa a ocorrer um movimento de integração contando com matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns. Era um movimento que buscava a extinção da exclusão social. Entretanto, a sociedade de então não estava apta a receber pessoas deficientes na comunidade e no mercado de trabalho; assim, muitas instituições especializadas, tais como escolas especiais e associações, foram organizadas para o atendimento dessas pessoas.

A integração busca inserir na sociedade as pessoas com deficiências. Entretanto, essa inserção torna-se válida apenas quando esses sujeitos alcançaram um patamar compatível em relação aos

sujeitos ditos normais e estão de acordo com os padrões sociais vigentes.

Assim, para que a integração torne-se realidade é necessário que o sujeito surdo esteja capacitado e de acordo com as regras que a sociedade determina.

Ainda sobre o conceito de integração, Sasaki (1997) acrescenta que:

"(...) tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas programáticas e atitudinais nelas existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade". (p.34)

Já a Política de Educação Especial (1994) reitera que:

"A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sob o enfoque escolar, processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Sob o enfoque psicossocial, a integração representa, portanto, uma via de mão dupla, envolvendo os

portadores de deficiência e a comunidade das pessoas consideradas "normais". (p.14)

Quanto ao paradigma da inclusão, parece que esse responsabiliza a sociedade pela ascensão ou não do indivíduo que daquela participa. Trata-se de um processo no qual a sociedade deve garantir uma série de adaptações para poder incluir em seus sistemas as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

Sassaki (1997) indicava em sua obra alguns aspectos a respeito da inclusão no que se refere aos indivíduos. A educação, área em que o presente trabalho enfoca, deve propiciar o desenvolvimento qualificado aos membros em questão com o intuito de tal desenvolvimento ocorrer durante o processo de inclusão e não ser condição para que o sujeito faça parte da sociedade.

2. A PROPOSTA DE TRABALHO E OS ASPECTOS DA METODOLOGIA

Este trabalho teve como objetivo fazer um levantamento sobre o discurso da inclusão com base na legislação vigente. E, com base na leitura de pesquisas que trazem depoimentos de professores e alunos incluídos, entender a prática que se tem no contexto educacional. Dessa forma, o objetivo foi entender o que tem acontecido com alunos surdos inseridos na rede.

Através de um levantamento bibliográfico, selecionamos documentos legislativos relativos ao tema da inclusão de surdos; levantamos pesquisas que trazem relatos de professores e alunos sobre as experiências de inclusão, apontando aspectos da prática em contrapartida com o discurso da inclusão. E vislumbramos os dados levantados naquelas pesquisas como forma de verificar se a legislação é cumprida na prática inclusiva das escolas de ensino regular.

Durante a execução do presente trabalho, optamos por uma abordagem de pesquisa bibliográfica, fazendo um levantamento das leis, decretos elaborados pelo governo federal e relatos de professores e alunos que vivenciam a prática da inclusão. E, a partir dos dados levantados nas pesquisas a serem apresentadas, fizemos a análise comparativa entre o que se tem no discurso e na prática com base nas experiências vividas no contexto da inclusão.

Lakatos e Marconi (1982) indicam que a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação àquilo que se é estudado, com a intenção de propiciar um exame ou análise de um determinado tema a partir de uma nova perspectiva e abordagem. Sendo assim,

"(...) a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras". (p.66)

Além disso, uma das fontes de documentos compreendida neste trabalho é definida segundo Marconi e Lakatos (1982), como arquivos públicos, os quais podem ser municipais, estaduais e nacionais e serem compostos por documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis e publicações parlamentares como debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios.

Utilizamos, ainda, fontes escritas, contemporâneas e secundárias segundo denominação das autoras, que podem ser exemplificadas por relatórios de pesquisas baseados em trabalhos de campo de auxiliares, estudos históricos, recorrendo aos documentos originais.

3. A LEGISLAÇÃO

A inclusão tem sido um tema muito discutido atualmente por meio de congressos, seminários, debates, discussões, mídia e entre tantas outras instâncias. A política inclusiva preconiza a educação para todos, ou seja, ela busca abranger todos os indivíduos que apresentem uma diferença de traço biológico ou social.

Dessa maneira, um indivíduo que apresente um diagnóstico de surdez estará "amparado" pela política inclusiva, o que faz com que o mesmo tenha direitos assim como qualquer outro cidadão dentro da sociedade. Ou seja, os indivíduos que apresentam deficiências devem ter garantido o seu acesso em todos os ambientes sociais, sobretudo no âmbito educacional.

O indivíduo surdo é um cidadão com todos os direitos e deveres de um cidadão comum e, logo, protegido pela Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 1948.

No artigo 26º da Declaração, o primeiro parágrafo afirma que toda pessoa tem direito à instrução e essa será gratuita no que tange aos graus elementares e fundamentais. Já o segundo parágrafo diz respeito ao pleno desenvolvimento da personalidade humana em que a instrução será orientada quanto ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. E o parágrafo terceiro ratifica que são os pais que têm o direito em optar pelo modelo de instrução que os filhos participarão.

Em 1959, proclama-se a Declaração dos Direitos da Criança uma vez que se percebe que em função de sua imaturidade física e mental, a criança é carente de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento. A declaração também expressa que a criança incapacitada física, mental e socialmente terá à sua proporção o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos segundo suas condições características.

Desse modo, fica expresso a preocupação que havia com o alunado especial há décadas e ainda ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024 de 1961) que tinha como objetivo integrar os excepcionais³ à comunidade. Ainda podemos encontrar a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971) e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975).

Essas declarações completam a Declaração Universal dos Direitos Humanos e têm em vista maneiras de implantá-las. Assim, na década de 80, outras declarações foram elaboradas com objetivo de que o aluno com necessidades educativas especiais fosse de fato incluído na comunidade e, logo, no sistema de ensino da escola regular.

³ Essa terminologia era utilizada até a vigência dessa lei. Porém, havia uma polêmica quanto a esse termo em função do cunho preconceituoso de exceção que ele sugere (para maior esclarecimentos ver Amaral, 1995). Então, com a LDB/96 os alunos da educação especial eram tratados como “portadores de necessidades especiais” - termo que ainda sugere um certo preconceito uma vez que esses sujeitos não portam sua deficiência, ela é inerente. Em 2001, por influência do Relatório de Warnock, há a adoção do conceito “alunos com necessidades educacionais especiais”.

Em 1981, a Declaração de Cuenca estabelece recomendações para a América Latina e Caribe. Entre essas recomendações podemos assinalar: não transformar as incapacidades em impedimentos socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência, propiciar melhoria nos serviços, eliminar barreiras físicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiências e também haver uma maior participação das pessoas com deficiências nos processos de tomada de decisões a seu respeito.

Ainda nesse mesmo ano, o tema da inclusão é abordado na Declaração de Sunderberg, na Espanha. E em decorrência de toda a movimentação em torno dos discursos de inclusão, foi proposto que houvesse uma aplicação dos princípios de integração e normalização, o que exigia um aumento da cooperação internacional.

Kassar (2004) esclarece que todos esses acordos e negociações decorrem do movimento mundial após a depressão econômica ocorrida nos Estados Unidos, em 1929. Esses movimentos causaram bastante impacto em relação às políticas inclusivas e muitos desses fatos definiram o quadro em que políticas inclusivas são sustentadas.

Porém, durante a década de 60, ocorreram muitos acontecimentos de ordem reacionária às tradições que as décadas anteriores apresentaram. Nesse momento, a diversidade, o individualismo e a desconstrução tornaram-se fatores que seriam ratificados pela crise econômica ocorrida na década de 70. Essas

décadas desencadearam alguns problemas de exclusão social gerados pelas alterações no mercado de trabalho e, principalmente, ao desemprego nos anos 80 e 90.

Assim, os valores de inclusão que eram percebidos pós Segunda Guerra, embora precários para as intenções atuais, tornaram-se extintos durante as últimas duas décadas e o conceito de exclusão passou a ser mais intensificado. Atualmente, as culturas apresentam-se como plurais, ou seja, a diversidade é tanta que os valores dessas culturas são entropizados o que, por conseguinte, traz certo desconforto com aquele que foge a normalidade.

Entretanto, diante desse panorama, a Constituição Federal de 1988 ratifica outra vez a questão da inclusão, seja ela realizada em qualquer âmbito possível. Portanto, no artigo 208 fica explícito que o dever do Estado com a educação deverá ser realizado mediante a garantia de, entre outros aspectos, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Deve-se ter uma atenção à própria rede de ensino, uma vez que as classes regulares agregam vários tipos de alunos e, portanto, a instituição deve buscar soluções para atender todo o corpo discente, visando o bem-estar acadêmico, intelectual, social desses indivíduos.

Um dos maiores argumentos da Declaração de Salamanca (1994) para defender a inclusão está no princípio de que todas as

diferenças são tidas como normais e, em decorrência dessa visão, a aprendizagem deve ser ajustada às dificuldades/necessidades de cada sujeito participante do processo de escolarização e não ao contrário, devendo ele adaptar-se a rotina pedagógica das instituições dentro do sistema inclusivo.

Esse documento foi elaborado a partir de uma Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais com o apoio da Unesco, em Salamanca, na Espanha. Foi um documento de bastante relevância na década de 90, pois iniciou, expressivamente, o movimento em defesa da educação para todos.

Tal declaração traz apontamentos sobre a especificidade da comunicação dos surdos e reconhece que a surdez solicita um ensino e uma forma de vivência diferenciada:

"Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país" (UNESCO, 1994, p. 30).

Quanto a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), reformulada em 1996, observamos que a educação especial continua presente como uma das preocupações; entretanto esse documento não faz referência aos surdos e trata a educação especial de forma generalizada. Esse documento é bastante claro ao afirmar que o educando será encaminhado às classes especiais quando não houver

meios específicos, por parte dos alunos, para possibilitar sua inserção na rede regular:

"O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular". (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Cap.V,art. 58, §2º)

Em 1999 é elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares que propõem alterações nas definições dos objetivos com a finalidade de beneficiar a aprendizagem do aluno: no tratamento e no desenvolvimento dos conteúdos, no que se refere ao processo avaliativo, nas especificidades do trabalho didático-pedagógico.

Esse documento faz referência às possíveis adaptações ao currículo do "deficiente auditivo" no sentido das escolas fornecerem materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, softwares educativos específicos; textos que apresentem elementos como a língua de sinais para que a compreensão seja facilitada; um sistema alternativo de comunicação como a leitura orofacial; salas-ambientes que possibilitem que o sujeito que não ouve pratique a fala; um posicionamento do aluno em sala de aula que garanta que o mesmo consiga visualizar os movimentos orofaciais do professor e dos demais alunos em sala e também que sejam disponibilizados materiais visuais, entre outros, para que a

apreensão das informações seja efetuada (Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares, 1999)

Em 1999, é promulgado o decreto de nº 3.298 que aponta sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esse documento em seu Capítulo I, Art. 3º considera efetivo que seja especificada as deficiências e seus níveis de permanência ou incapacidades para garantir os direitos dos deficientes.

Podemos perceber até o presente momento que o surdo, dentro do contexto legislativo, é visto como um deficiente e a língua de sinais é concebida como um recurso estratégico de comunicação em conjunto com as adaptações citadas e não como um sistema lingüístico de modalidade gestual-visual que apresenta todas as características de uma língua natural.

Apenas em 2002, esse panorama começa a mudar com novas discussões e com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril. Esse documento reconhece a LIBRAS como um meio legal de comunicação e expressão e coloca que as instituições escolares, sejam de âmbito federal, estadual e municipal, terão que garantir o acesso e ensino da LIBRAS nos cursos de Magistério Superior, de Pedagogia, de Fonoaudiologia e de Educação Especial como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, art. 4º)

O artigo 2º da referida lei é específico ao afirmar sobre a LIBRAS:

"Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil".

Após muitas discussões acerca do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como sendo de fato um meio legal de comunicação e expressão, é promulgado em 2005 o Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta as Leis nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (que trata sobre a Língua de Sinais) e a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (que situa normas gerais e estabelece critérios básicos para a ascensão da acessibilidade das pessoas com necessidades educativas especiais, e dá outras providências).

Esse Decreto busca incluir a LIBRAS no contexto educativo do aluno surdo, viabilizando o processo de ensino-aprendizagem. No artigo 3º desse mesmo documento, afirma que a LIBRAS deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores que exercem o magistério, seja em nível médio ou superior, nas instituições de ensino de caráter público e privado e é complementado com os seguintes parágrafos:

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro, de 2005)

Assim, o decreto mencionado firma a luta da comunidade surda de poder usar a Libras para a aquisição de novos conhecimentos. O fato de o decreto fazer referência à figura do intérprete nos contextos educacionais ratifica a viabilização do acesso à comunicação das pessoas surdas.

Considerando a necessidade em direcionar os sistemas de ensino em consonância com os princípios da educação inclusiva e a ação complementar da educação especial referente à educação regular, baixou-se a Portaria de nº 555 De 05 de Junho de 2007 a fim de que se instituisse um grupo de trabalho formado por membros acadêmicos a fim de que fosse revisto e sistematizado a Política Nacional de Educação Especial.

Deste modo, em 7 de janeiro de 2008 foi apresentado o documento elaborado pelo grupo de trabalho referido pela Portaria citada. A versão preliminar desse intitula-se como "Política Nacional

de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” e fora elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil.

Nesse documento está presente uma série de orientações aos sistemas de ensino, entre elas:

“Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente” (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, p.19).

Em razão desse documento apresentar essa meta de fechamento das escolas especiais e não contar com nenhum surdo para a elaboração do mesmo, movimentos de militância da comunidade surda organizaram-se para contestar a proposta. No entanto, esse documento ainda não foi oficializado pelo Governo e aguarda possíveis modificações e discussões.

Parece que esse documento que tem como intenção descartar a escola especial é um equívoco, ou melhor, uma medida política que visa muito provavelmente cortar gastos. Na verdade, o que se deve ser considerado e que não tem apoio governamental é o direito do surdo escolher entre a escola especial ou a escola regular, segundo o que lhe for conveniente.

4. SITUAÇÃO DA INCLUSÃO

Para melhor compreendermos a situação da inclusão no Brasil, elencamos alguns textos que trazem referências sobre a inserção do aluno surdo no contexto educacional para que fosse possível analisarmos se o que ocorre na prática, ou seja, se o cotidiano escolar é condizente com o que regem as leis.

Lacerda (2006) apresenta dados acerca da situação da inclusão. A autora realizou a pesquisa dentro de uma quinta série do ensino fundamental, de uma escola da rede privada. A sala contava com 29 alunos ouvintes e uma criança surda. A criança surda que não tem domínio do português falado é usuária da Língua Brasileira de Sinais e tem o auxílio de duas intérpretes que se revezam nesse trabalho. Trata-se de uma pesquisa amparada por profissionais que conhecem a problemática da surdez a partir da perspectiva acadêmica.

A autora mostra a partir de entrevistas realizadas com o corpo docente que o fluxo geral dos depoimentos indicam para a satisfação dos professores acerca desse contexto. Segundo eles, essa experiência tem ocorrido normalmente: a presença do aluno surdo e dos intérpretes já foi incorporada na rotina escolar e que o relacionamento desse aluno com os outros alunos ouvintes é bom. Quanto ao desempenho escolar do aluno surdo os professores julgam ser bom comparado ao rendimento geral da classe.

Percebemos dessa maneira que a inclusão vista a partir desse viés composto pelos professores está sendo realizada de maneira condizente com o que o discurso inclusivista prega (Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002), uma vez que a aluna surda faz uso da Língua de Sinais e tem o apoio profissional das intérpretes.

A autora analisa atentamente os dados obtidos durante a entrevista e nota durante a fala do professorado que existe falta de preparação para essa experiência, uma desinformação sobre a surdez e suas peculiaridades e falta de planejamentos conjuntos com os intérpretes.

Os professores relatam que a experiência que vivenciam transcorre naturalmente e que, portanto, não há necessidade de ajustes, pois alguns incômodos são mínimos e não requerem tanta atenção.

Apesar de a experiência estar sendo considerada positiva pelos professores, notamos, no entanto certas contradições nas falas dos mesmos, pois estes percebem que algumas situações devem ser repensadas. Como é o caso da professora de Português, que coloca que ainda há muitas dúvidas para ela sobre a educação de surdos e a Língua de Sinais após ter tido contato com o aluno surdo.

Ou seja, apesar de haver o apoio de pesquisadores focando a surdez e propondo discussões acerca do tema, ainda encontram-se muitas dificuldades no relato dos professores ainda que insistam em

afirmar que tudo tem decorrido naturalmente com incômodos mínimos.

Os intérpretes apontam durante as suas falas que é necessário aprofundar os estudos nessa área, pois a atuação desses profissionais não é compreendida pelo professor o que gera dificuldades para o exercício desse trabalho. Fala-se também da necessidade em definir a função do intérprete educacional a fim de que seja possível favorecer o aproveitamento desse profissional no âmbito escolar.

As intérpretes entrevistadas apontaram também que a questão da falta de um planejamento conjunto, da ausência do trabalho em equipe e o significado que se tem em receber um aluno surdo em sala é uma das dificuldades existentes nesse processo inclusivo.

As intérpretes realizam o trabalho em um espaço adverso e cheio de dificuldades e muitas vezes os professores não assumem seu papel diante do aluno surdo e delegam aos intérpretes tarefas que estão além da sua responsabilidade profissional, sem ter contato prévio com os assuntos abordados.

Dessa maneira, parece que a escola está cumprindo com o que o Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005 preconiza, ou seja, o fato da escola permitir a presença do intérprete nesse contexto educacional viabiliza o acesso à comunicação de pessoas surdas. No entanto, a presença do intérprete não consegue suprir a necessidade que tanto a escola quanto os alunos apresentam, pois se

constrói um quadro confuso entre professores e intérpretes no sentido de ficar obscuro qual o papel desses profissionais: traduzir ou ensinar.

Além disso, há uma série de outras questões e providências a serem tomadas para que alunos surdos possam ser atendidos adequadamente no que diz respeito à adequações curriculares, entendimento da língua de sinais e a metodologia utilizada em sala de aula.

Essa problemática perpetua quando se nota que os intérpretes não estão nas instituições escolares porque o governo inseriu-os nesse contexto, mas sim por iniciativa das famílias ou de pesquisadores amparados por órgão de fomento que incentivam a pesquisa.

Ao analisar a entrevista do aluno surdo, Lacerda (2006) percebe que o fato dessa criança frequentar uma classe de ouvintes não é uma opção para ele, pois trata-se do único contexto escolar que vivenciou, daí não apresentar dificuldades com essa situação. Ele também compreende a presença da intérprete como algo natural, uma vez que sempre teve a presença desse profissional em sua trajetória escolar.

O aluno surdo também percebe que os seus professores não conhecem sinais, mas encara essa realidade de maneira tranqüila, pois conta com a presença do intérprete ao seu lado que o auxilia no contexto escolar.

Ainda tendo o decreto 5.626 como referência, pensamos que o fato desses professores não conhecerem a Língua de Sinais não pode ser considerado como algo normal. Há dois problemas sobre o conhecimento da Libras por parte dos professores, o primeiro está relacionado à presença do intérprete de sinais: o professorado percebe que há alguém em sala que mantém uma comunicação com o aluno surdo e, portanto, não há a necessidade de responsabilizar-se por esse aluno; o segundo problema está relacionado com a falta de formação que os professores têm em seu currículo que não prevê um aperfeiçoamento na língua de sinais, uma língua que exige empenho e exercício como qualquer outra para sua apreensão.

Compartilhamos da idéia de Miranda (2003, apud Zanata 2004):

"A formação do professor, tanto inicial como permanente, deve responder ao novo perfil de professor que se caracteriza por sua função em valorar e eleger entre a diversidade de alternativas pedagógicas aquela que lhe pareça mais adequada à realidade da escola e da aula. Não se trata de um mero executor do que outros decidem. Os planos de formação docente não devem unicamente centrar-se em cursos nos quais se transmitem conteúdos específicos, mas oferecer tempo, espaço e condições que permitam que o professor possa avaliar sua experiência e sua prática diária e deduzir as mudanças necessárias em sua programação. Dessa forma, a formação permanente do professor é basicamente um processo de reflexão sobre a prática,

considerando a escola como unidade privilegiada de formação” (p.77)

Esse problema é recorrente em vários estados brasileiros, pois rompe com premissas no campo da surdez e, logo, propõem-se modelos de educação que consigam atender todas as diferenças. Segundo Lacerda (2006), vários estudos realizados em países de primeiro mundo, com condições gerais de educação satisfatórias, demonstram dificuldades de implantação dessas propostas educacionais que na prática mostram-se de difícil implementação.

Sampaio (2006) pesquisa em uma escola pública do Rio de Janeiro sobre o processo de alfabetização de uma classe de crianças ouvintes na qual está inserida uma criança surda. Esse contexto coloca para a escola a necessidade de pensar e praticar outros modos de interagir e a relacionar-se com a alteridade e inclusão.

Sampaio (2006) traz o seguinte depoimento de uma professora que tinha uma aluna surda:

*"Eu não sei o que fazer (...) Há quase dois anos estou com Carla. É muito difícil, para mim, trabalhar com uma aluna surda! Como avaliar? Ela é uma criança alegre, se dá bem com todos os colegas, mas... A turma está lendo, menos ela".
(Sampaio, 2006, p.50)*

Quando a autora começou a trabalhar em conjunto com a professora dessa aluna surda, identificou que a proposta de alfabetização assumida pelos professores estava voltada para o

diálogo, a produção de textos escritos e orais, de maneira que os jovens pudessem aprender a dialogar, a ler e a escrever experimentando a linguagem escrita, esquivando-se de uma prática pedagógica em que a memorização é o cerne do processo alfabetizador.

Analisamos, contudo, que a escola apresenta uma certa incoerência com o que a Declaração de Salamanca (1994) aponta sobre o ensino diferenciado no campo da surdez. A língua de sinais passa por um processo de apagamento ocasionado pela língua majoritária (Skliar, 1999), ou seja, os professores não enxergam a língua de sinais como um sistema lingüístico necessário nesse processo de ensino-aprendizagem pela aluna surda.

Os professores percebiam que a aluna surda precisava participar das atividades realizadas, dentro e fora da sala de aula e quando era solicitado que a menina surda lesse, ela emitia sons incompreensíveis, mas portava-se como qualquer aluno ouvinte, desde a forma de segurar o livro até posicionar-se durante a leitura.

A criança não fazia uso da Língua de Sinais, recorria a mímicas, gestos, desenhos, datilologia o que comprometia ainda a sua comunicação e o seu aprendizado. As professoras buscavam que a criança não se isolasse ou ficasse à parte do que era trabalhado em sala de aula apesar das dificuldades comunicativas.

No entanto, Sampaio (2006) afirma que diante da investigação e discussões realizadas acerca da situação encontrada nessa turma, a

presença de uma estagiária e/ou professora de língua de sinais fazia-se muito necessária.

Fora organizado um movimento junto a Gerência de Inclusão⁴ e a equipe técnico-pedagógica da escola garantiu, em 2005, contratação de uma professora surda para atuar nessa turma. A aluna surda pôde ter mais contato com a Língua de Sinais e diante dessa nova experiência chegou a indagar sua professora, fazendo uso da Libras, *se surdo podia ser professora* (p. 54), o que mostra já o entendimento e participação da aluna nas atividades.

Percebermos que essa pesquisa deu-se antes da promulgação do decreto 5.626, durante o ano de 2005, mas dada a realidade que se coloca, a autora já observava a necessidade da presença de uma professora de língua de sinais para possibilitar a comunicação entre o corpo docente e a aluna surda.

Compartilhamos do raciocínio de Skliar (1999, apud Sampaio 2006) quando ele reforça que o problema não é a oposição que se apresenta entre a língua de sinais e a língua oral majoritária, mas sim a afirmativa de que a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. A questão dos surdos fazerem uso de uma outra língua não deve ser problematizada e sim a força lingüística dos professores e o caminho árduo da deseducação.

⁴ Trata-se de um órgão que presta assessoria às escolas da rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica – (Secretariade Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro) oferecendo cursos, orientando e realizando discussões que visam a implementação de políticas públicas de inclusão de estudantes com *necessidades educativas especiais* nas escolas regulares. (Sampaio, 2006)

Fonte (2005) traz importantes contribuições a respeito da inclusão de sujeitos surdos a partir da formação de professores. A pesquisa aponta dados acerca da escolarização de surdos em relação aos atendimentos em instituições filantrópicas e associações. Após a década de 90 as pessoas surdas e seus professores começam a ocupar as instituições escolares na rede regular de ensino diante da movimentação política e militante dessa população.

Diante do panorama de movimentação que envolve reformas e propostas educacionais, Fonte (2005) focaliza a atenção para o Programa Nacional à Educação de Surdos. Esse projeto foi viabilizado pela ação conjunta entre a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, junto às Secretarias de Estado de Educação e Secretarias Municipais de Educação e tem como objetivo aperfeiçoar a educação de alunos surdos matriculados na rede regular de ensino, mais especificamente no Ensino Fundamental.

A pesquisa busca compreender quais os resultados que o Programa Nacional de Surdos tem trazido para a prática pedagógica dos professores ouvintes que atuam em classes da rede regular de ensino. A pesquisa foi direcionada para uma escola da rede municipal do Recife em função de sua atuação na educação de surdos e também foi direcionada às professoras do ensino fundamental.

A pesquisa buscava responder suas questões a partir de duas perspectivas: do Programa analisado e dos professores ouvintes.

desenvolvimento do Programa. Algumas falas trazem que a implementação do "curso de LIBRAS" repercutiu mudanças positivas, outras dizem que não houve tantas mudanças e, muito menos, em relação a intervenções didáticas mais concretas das situações de trabalho.

A fala de uma outra professora mostra o desconforto quanto ao seu trabalho ser realizado de maneira incerta:

"É o tempo todo de investigação de... de não satisfação com os resultados. A prática tem sido meio... um pouco frustrante, porque a sensação é que caminha um pouco e não... não... E, aí, tem que fazer de outra forma. Então, um pouco frustrante e, ainda, não sei qual o caminho certo. Então, é nesse sentido. É, né? Ainda não sei bem o caminho certo. Então, a sensação é que a gente pára e volta, pára e volta e procura caminhos diferentes. Então, é um pouco frustrante. E frustrante com os resultados, também". (Fonte, 2005, p. 108)

A autora traz em sua pesquisa a dificuldade do professor no que tange ao seu trabalho com educação de surdos:

"Eu queria dizer o seguinte: que realmente a gente precisa de mais estudo, entendeu; mais pesquisa, entendeu? E que eu estaria aberta ao estudo e à pesquisa". (Fonte, 2005, p.108)

Percebe-se que tem havido ganhos na área da surdez, mas a questão da formação dos professores ainda é um problema latente.

Mesmo com documentos como o decreto 5.626, uma das maiores dificuldades para a inclusão ocorrer de forma adequada é a falta de informação e conhecimento que as instituições escolares e seus profissionais apresentam diante desse tema.

Silva (2000) realizou entrevistas e observação em salas de aula de sete professoras de escola regular que tinham alunos surdos “incluídos” e que também participavam do Programa de Apoio à Escolaridade do Cepre - F.C.M - Unicamp.

A pesquisadora apresentou quatro categorias distintas que apresentavam, em conjunto, a imagem que o corpo docente tinha em relação ao alunado surdo: aspecto intelectual, comportamental, linguagem e de aprendizagem.

Segundo as professoras pesquisadas, a surdez não atrapalha a potencialidade e o aprendizado da criança: *“Ela é uma criança inteligente, uma criança que tem toda capacidade”* ou *“Eu acho que não tem interferência nenhuma, nem atrapalha”* ou ainda *“Inteligência ele tem muita, ele é muito esperto... tudo ele vê, tudo ele quer xeretar”*. (Silva, 2000, p.60-61)

De acordo com a autora, quando a criança surda não corresponde com a expectativa da escola, ainda que a professora julgue o aluno surdo inteligente, algumas restrições são estabelecidas.

As observações feitas em sala pela pesquisadora mostram que a inteligência sugerida pelas professoras está relacionada às práticas

artísticas como colar, recortar, montar, copiar e não ao aprendizado sistemático. Elas apresentam contradições nas próprias falas:

"(...) as crianças sabem que não podem (referindo a fazer bagunça) em certo momento tem que fazer a lição... mas ele não tem essa noção, então é difícil... às vezes ele faz as lições direitinho quando é coisa de colar, de pintar, de montar, ele tem uma habilidade muito grande prá isso... quando é assim, interpretação de estória, a própria mãe me pediu para eu marcar no livro o que é para fazer, exercício, cópia, ou seja, interpretação do texto, porque na casa dela, ela ensina o texto com linguagem de sinais e ele responde as questões, pelo o que ela falou, porque sinceramente isso eu não posso fazer... ele responde em casa, porque aqui não consegue... os outros alunos vão fazer aqui e enquanto isso ele fica brincando, é por isso que ele me atrapalha". (p.61 e p.62)

Ou seja, os alunos surdos são inteligentes, mas, contraditoriamente, não têm noção sobre certas situações em sala de aula o que demarca as dificuldades do professor com o conteúdo escolar. O professor não considera que o aluno pode não estar acompanhando o conteúdo e por isso se sente desmotivado.

Algumas professoras afirmam que sentem a responsabilidade sobre as dificuldades junto aos alunos surdos no que diz respeito ao aspecto intelectual:

"(...) a falha foi totalmente minha, eu estou despreparada para o trabalho com surdos"; "eu

sinto não poder ajudar mais, porque ficou limitado pra mim também porque eu não sei a linguagem, né, dos surdos. O que dificulta mesmo é isso, porque o L, o que eu percebo assim é um menino que tem capacidade né para crescer, aprender".
(Silva, 2000, p.63)

Quanto ao aspecto comportamental, abordado por Silva (2000), grande parte das professoras faz referências às atitudes do surdo em sala de aula. Na verdade, as professoras colocam diferentes interpretações para a indisciplina do aluno na sala de aula, por exemplo, como o levantar da carteira: para algumas professoras esse ato sugere interesse e participação, já para outras suscita a desordem e a bagunça.

Muitas vezes, pelo fato da criança surda estar dispersa ou atenta a outras coisas, a professora não se interessa em estender sua explicação até a criança, pois para ela, trata-se de um indisciplinado. Isso se nota a partir das observações realizadas em sala:

"(...) havia sido solicitado no dia anterior que os alunos trouxessem de casa "coisas" para participarem de uma gincana como batata, colher, ovo cozido, saco de estopa. O aluno surdo não havia levado nada." (p.70)

O que demonstra uma desconsideração pela criança ter entendido ou não a solicitação.

A questão da indisciplina vai além dos aspectos comportamentais da criança, o depoimento da professora recorre a outros aspectos mais complexos do contexto inclusivo:

"Não é a classe que tem que se adaptar a ele e nem a professora, é ele que tem que se adaptar... ele tem direito a educação só que a outras crianças também tem né, e ele assim estava até atrapalhando uma outra criança porque ele gostou demais de um outro menino e ele não deixava o menino fazer nada".(p.72)

Percebe-se que o professor considera que o problema na sala corresponde ao aluno surdo e que esse não pode prejudicar os outros. Nesse ínterim, questionamos como fica a escola para todos tão referida na Declaração de Salamanca (1994) se não há disponibilidade para receber e compreender o aluno surdo na sala de aula do ensino regular. Essa declaração propicia o apagamento da identidade surda quando se propõe que as diferenças são normais, ou seja, que há uma homogeneidade.

Gesueli (2002) aponta sobre a construção da identidade surda, que no caso da Declaração de Salamanca fica desprovida de sentido, ao deixar claro que:

"Faz-se necessário ressaltar que a surdez não é homogênea, ou seja, o grupo de surdos não é uniforme. Dentro do que denominamos surdos, fazem parte os surdos das classes populares, as mulheres surdas, os surdos negros, surdos de

zona rural, entre outros (Gesueli, 2002 apud Skliar, 1998, p. 1780.)”.

Quanto ao aspecto de aprendizagem, todas as professoras afirmaram que esta acontece normalmente, mas colocam restrições sobre o processo. O grupo docente coloca de forma velada, a baixa expectativa em relação ao aprendizado do aluno surdo ainda que esse processo se dê, segundo as professoras, como o aprendizado das crianças ouvintes.

Ainda em Silva (2000) as entrevistas mostram que todas as professoras apresentaram dificuldade quanto a linguagem em relação aos surdos, ao desconhecimento da LIBRAS:

“(...) a gente não tem experiência com isso, a dificuldade é muito grande, eu não consigo me comunicar com ela, então eu entrei em conflito comigo mesmo, sabe porque ela começou a ficar nervosa, irritada porque ela não conseguia se comunicar comigo e eu também por minha vez eu também não conseguia, e me senti perdida... eu não entendo nada, igual a V. ela fala pelos sinais, então quer dizer, dificulta mais a mim que não sei, então às vezes ela faz lá, eu fico o que, o que é, o que ela quis dizer com aquilo, então às vezes eu tento comunicar com ela com gestos mas a gente não bate, por que por exemplo um gesto que eu faço às vezes tem um sinal e significa outra completamente diferente do que eu estou fazendo, entendeu, que nem outro dia que eu fui falar o zero, eu fiz o zero com a mão fechada um zero, uma bolinha, e ela pegou e fez o O entendeu, senão ela fez um oito, então eu falei e

agora, e aí eu fui na lousa prá mostrar prá ela, então quer dizer alguns gestos que eu tento me comunicar com ela eu tenho respostas ao contrário.” (Silva, 2000, p.85)

Silva (2000) percebe que todas as professoras entrevistadas parecem ter a imagem de que o aluno surdo apresenta dificuldades para se comunicar com os ouvintes em razão da incerteza lingüística que se coloca. Não uma língua partilhada na sala de aula, o uso da oralização, dos gestos, dos sinais na sala de aula, acabam dificultando o aprendizado do conteúdo pelo aluno surdo.

Papini (2007) faz entrevistas com surdos que no decorrer de sua vida vivenciaram experiências educacionais tanto na escola regular como na escola especial.

Os depoimentos dos entrevistados em relação à inclusão que se tem atualmente são carregadas de críticas e discussões. No entanto, um dos entrevistados afirmou que escolas especiais não têm recebido a devida atenção por parte dos órgãos superiores e que, portanto, a escolha por uma escola regular acaba sendo feita em função desta possibilitar um ensino melhor de certas disciplinas, como o caso do português.

No entanto, o entrevistado observa que essa escolha é de certa forma eficaz se a escola oferecer um pedagogo(a) surdo(a) para que possa acompanhar o surdo durante a escola, ou contratar um intérprete de língua de sinais para acompanhá-lo nesse processo.

A problemática da inclusão reside no fato de que os surdos não têm um acompanhamento por parte do professor em função de seu despreparo e por não haver recursos para trabalhar com o aluno surdo. A ausência da língua de sinais no ambiente escolar dificulta a comunicação do aluno com o professor e a aprendizagem deste no contexto "inclusivo". (Papini 2007)

Compreendemos que a Língua de Sinais deve estar implícita no cotidiano escolar de maneira articulada, necessitando apenas de ajustes e aperfeiçoamento para seu desenvolvimento ocorrer de maneira proveitosa. Assim, essa língua não pode ser entendida como um problema que a instituição escolar necessita solucionar, pois ela já se faz presente e parece ser a solução para a inclusão conforme rege o discurso legislativo.

O depoimento de outro surdo ainda em Papini (2007) aponta para a escolha pela escola especial:

"Se eu tivesse um filho surdo, eu buscaria primeiro uma escola especial, pra que ele tivesse contato com os surdos, com a cultura surda, pra estabelecer esse vínculo e aprender e assim ele conseguiria desenvolver bem os sinais. Agora se o meu filho fosse pra uma escola inclusiva eu ficaria preocupado, porque normalmente o professor não sabe lidar com o aluno surdo, ele só ficaria brincando o dia todo, depois quando ele retornasse pra casa com certeza o caderno ia estar vazio ou copiado, e não ia ter trabalho e não ia fazer nada. Eu acharia isso bastante estranho, um problema. É importante ter sinais porque na

escola inclusiva não tem esse contato, se ele estudasse numa escola especial, que tivesse essa troca, ou o uso da LS ele aprenderia mais fácil, então quando meu filho viesse pra minha casa a gente estabeleceria um contato em LS e ele falaria do conteúdo, eu ajudaria ele a estudar, mostraria sinais, estabeleceria uma comunicação, é mais fácil trabalhar com LS.” (Papini, 2007, Anexo V, p.111)

No que se refere à inclusão o surdo entrevistado aponta:

“O governo, ele tem essa ideologia de colocar a inclusão como uma união das diferenças, como uma coisa bem ideológica, como algo bem bonito... olha o deficiente físico, o deficiente mental, se unirem. Acredito que os outros deficientes até dá porque é a mesma língua, agora, no caso dos surdos, a gente usa uma língua diferente, e, um surdo só numa sala de aula falando com muitas outras pessoas falando uma outra língua, isso é complicado. Então se a gente pensar num espaço onde os surdos usem e aprendam a sua língua isso sim é inclusão. Nessa forma, como está dada a inclusão, os surdos não estão entendendo nada!” (Papini, 2007, Anexo V, p. 116)

A insatisfação quanto à política de inclusão tão discutida nos dias atuais é apontada por surdos na pesquisa de Papini (2007), mas também adverte para as escolas especiais no sentido dessas não garantirem uma boa escolaridade para os surdos:

"A minha opinião, é que a inclusão, por exemplo, uma escola de ouvintes com salas talvez de 30 ou 20 alunos, se um surdo ingressar nessa sala, na minha opinião, tudo bem, não tem problema, não é que eu seja contra, mas eu sou contra o quê? Que o surdo esteja ali, aí põe o cego, o deficiente mental, o síndrome de down, o cadeirante, num contexto tudo junto de inclusão, aí mais os ouvintes, aí os professores não tem como orientar um trabalho com todas essas pessoas que exigem um trabalho diferenciado. Isso é impossível!" (Papini, 2007, p. 121).

O entrevistado relata que a experiência que obteve na escola especial não foi colaborativa em seu desenvolvimento educacional. De acordo com sua opinião, o melhor para os surdos seria que estudassem em escolas para surdos e que essas apresentassem qualidade e que se distanciassem da configuração de escolas especiais.

Ainda outro sujeito entrevistado por Papini (2007) opina que a escola regular não é o lugar apropriado para o desenvolvimento educacional do surdo em razão da ausência de sinais e do despreparo dos profissionais que trabalham nessas instituições. Entretanto, considera que se acontecer um trabalho integrado com um bom intérprete de LIBRAS, pode se tornar uma opção mais interessante para a aprendizagem do português escrito ao comparar-se com a escola especial que tem o modelo clínico como referência.

Com os relatos selecionados percebemos, de uma forma geral, que a inclusão da maneira que tem acontecido não possibilita ganhos em nenhum dos lados: para os surdos, por não desenvolver-se de forma efetiva e por não compartilharem com os outros sujeitos da sala de aula experiências lingüísticas; para os professores, por não terem conhecimento dessa língua visual ainda que a legislação enfatize a importância de sua apreensão e por isso não conseguirem estabelecer uma relação eficaz entre aluno surdo/professor ouvinte mesmo que exista a presença do intérprete.

Não é objetivo propor um trabalho para a educação de surdos, mas tentar apontar o que está acontecendo na prática, o que nos leva a crer que muito ainda terá que caminhar ou se fazer para que essa educação inclusiva aconteça.

5. CONCLUSÃO

Entendendo que a inclusão de surdos propicia muitos questionamentos e discussões sobre o seu funcionamento em âmbitos educacionais é que nos propusemos a fazer esta pesquisa a partir de um levantamento bibliográfico, que nos trouxesse representações de como tem sido realizado o processo inclusivo de surdos tomando como referência documentos legislativos.

A partir dos textos selecionados, nossa análise apontou que a inclusão tem estado presente nas instituições escolares, no entanto, mostra-se que sua funcionalidade não está de acordo com o que o discurso inclusivo apresenta.

As questões que se colocam estão relacionadas ao cumprimento da legislação por parte das escolas, ao ingresso do aluno surdo em salas regulares, à formação do professorado acerca das peculiaridades da surdez, à presença de um intérprete de Língua de Sinais na sala de aula e à expectativa que a comunidade surda apresenta ao vivenciar a movimentação que a política inclusiva propicia e, em contrapartida, à sua baixa participação nas tomadas de decisão dessa realidade.

A impressão que se tem é que as recentes leis, decretos e portarias que têm sido implementadas são medidas para solucionar problemas; no entanto, são elaboradas por grupos ouvintes que optam por organizar o processo inclusivo da maneira mais

conveniente aos propósitos políticos e econômicos, sem levar em conta a opinião e o desejo da comunidade surda.

Não queremos, contudo, descartar a importância das leis que regem sobre a inclusão, mas, ao contrário, acreditamos ser oportuno buscar outros desdobramentos do que tem sido proposto.

O decreto 5626 traz benefícios para os surdos usuários da Língua de Sinais. Trata-se de um documento que confere aos surdos o direito à sua língua natural e aponta para um ensino que possibilite o acesso desses sujeitos ao conteúdo escolar.

No entanto, o processo inclusivo e a qualidade da educação ofertada aos surdos nas salas regulares não será solucionado com a presença de um intérprete de Língua de Sinais. Outras questões, tais como a formação dos professores que recebem esses alunos é de mesma relevância e ainda está desalinhada nessa ordem da inclusão.

Podemos compreender que o processo inclusivo, especificamente no que se refere ao âmbito educacional, ainda não é compatível com as necessidades escolares dos surdos. O ideal inclusivo objetiva mudanças, conforme Zanata (2004) indica:

"A inclusão escolar pressupõe mudança no foco que, até então, estava centrado no aluno e que deve passar a se centrar no professor, na escola e no sistema escolar em busca de caminhos e mecanismos que venham garantir o acesso, a permanência, o sucesso e a qualidade de ensino para o aluno na classe comum". (p.22)

Apesar da inclusão de surdos não estar em um patamar desejado conforme indicam os depoimentos selecionados, existem ganhos nesse contexto se compararmos à realidade de algumas décadas atrás. A comunidade surda está começando a ser ouvida e a participar da vida acadêmica, o que propicia mudanças significativas.

A questão hegemônica ainda é muito forte no que se refere à inclusão, pois a língua de sinais e a comunidade surda constituem-se como grupo de minoria, o que acarreta um *status* inferior e dificuldades de inserção social.

Outro aspecto bastante marcante durante a realização da pesquisa é a necessidade de haver uma atenção quanto à formação dos professores que sejam licenciados a trabalharem com o ensino regular. Parece que não é suficiente apenas a participação em cursos ou matérias curriculares no ensino superior que visem o alunado surdo, uma vez que o que se necessita é a intervenção e reflexão sobre a prática de tais docentes.

Dessa maneira, julgamos importante que a discussão sobre a educação de surdos esteja voltada para as políticas públicas que se colocam e mais atenta ao conteúdo curricular, dito de outra maneira, é preciso que se construa um formato curricular flexível no sentido de propiciar no decorrer das aulas o contato com material visual, com projetos educativos que proponham a presença do surdo como um aluno ativo e participativo durante as aulas afim de que todos

(professores, funcionários, alunos ouvintes e surdos) possam interagir e trocar experiência nesse cenário de pluralidades.

Compartilhamos do raciocínio de Peyerl e Zych (2008) ao colocarem que para esse processo de inclusão aconteça de maneira efetiva faz-se necessário que os professores enxerguem que todo gesto, atitude, planejamento, ação e avaliação estão a serviço do aluno e que esse tem a possibilidade de aprender de acordo com seu ritmo, métodos e tempo indeterminado:

"Se a inclusão educacional unir a criatividade do professor à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que não há limites na aprendizagem quando bem direcionada, com certeza haverá remoções de barreiras que ainda embarçam a inclusão educacional". (Peyerl e Zych, 2008, p.12)

A inclusão escolar, especificamente a dos surdos, trata-se de um processo que integra vários setores econômicos e sociais e que, portanto, não basta o professor tentar ir além de suas possibilidades e da mesma forma o aluno surdo se a sociedade não apóia e compreende esse compromisso. É necessária a parceria entre essas parcelas da sociedade a fim de que a inclusão não seja uma utopia.

Nosso trabalho entende que a inclusão dos surdos nas salas de aulas regulares contradiz-se ao discurso legislativo. No entanto, ao que tudo indica, o processo de inclusão está acontecendo de maneira gradual e insipiente, cabendo nesse momento uma reflexão crítica dos educadores e da sociedade a fim de que seja possível garantir

uma escola de qualidade para todos de acordo com o que os documentos indicam e que possibilite aos surdos exercerem seus direitos como cidadãos assim como qualquer outro indivíduo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BEHARES, Luis Ernesto. **Nuevas corrientes en la education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales.** Santa Maria: UFSM, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 4.024 de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça – Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação.** 2ª edição, Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Decreto N. 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subfechia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em: 18 de fevereiro de 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subfechta para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10098.htm > Acesso em: 05 de março de 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subfechta para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/2002/L10436.htm>> Acesso em: 18 de fevereiro de 2007.

BRASIL. **Decreto N. 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 de abril. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria de nº 555 De 05 de Junho de 2007.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>> Acesso em 22 de maio de 2008.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Integração social & educação de surdos.** R.J.: Babel, 1993.

FONTE, Z. M. L. F. **A educação de surdos e a prática pedagógica dos professores ouvintes: análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.** Recife. PE: O Autor, 2005.

GENTILI, P. **A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação.** In: GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001.

GESUELI, Z. M. **Língua(gem) e identidade: a surdez em questão.**

Actas/ Proceedings, 2002. Disponível em:

<<http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/11/01.%20Zilda%20Maria%20Gesueli.pdf>> Acesso em 26 de junho de 2008.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. A Criança Surda - **Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** Plexus, 1997

INÁCIO, W. H. **A inclusão escolar do deficiente auditivo: contribuições para o debate educacional.** 2006 Disponível em:

<http://www.artigocientifico.com.br/uploads/artc_1169522344_49.pdf>

Acessado em 14 de março de 2008.

KASSAR, M. C. M. **O Professor e o Processo Educacional de Alunos que Apresentam Deficiências.** Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas. N. 16 p. 79-86, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Caderno CEDES, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1982.

MIRANDA, T. G. **A educação especial no marco do currículo escolar.** Disponível em: < <http://www.faced.ufba.br/ñepec/noesis1/theres.htm>> 2003 apud ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** São Carlos: UFSCar, 2005.

MOURA, M.C. **A língua de sinais na educação da criança surda.** In: Moura, M.C. et alii; **Língua de sinais e educação do surdo.** São Paulo: Tec Art, 1993.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos Direitos Humanos 1948.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo: Disponível em < <http://www.direitoshumanos.usp.br/>> Acessado em 10 de setembro de 2007.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos Direitos da Criança.** 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Crianca/texto/texto_10.html>. Acessado em: 18 de setembro de 2007.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos Direitos do Deficiente Mental**, 20 de dezembro de 1971.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos**, de 9 de dezembro de 1975.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração de Sunderberg**, de 1981.

PAPINI, F. **Educação de Surdos: Da escola que têm para a escola que querem: Escutando o que pensam os sujeitos surdos**. Campinas, SP [s.n], 2007. Trabalho de Conclusão de Curso.

PEYERL, A.T.G., ZYCH, A. C. **A inclusão educacional dos surdos e seus desafios**. Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, março de 2008.

Disponível em:

<http://web03.unicentro.br/especializacao/revista/edicao3/humanas/CH_InclusaoEdu.pdf > Acesso em 29 de maio de 2008.

QUADROS, R. M. ; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. 1ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, C. S. **A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes: possibilidades de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar.** ETD-Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.47-57, jun. 2006.

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

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

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre, R.S.: Mediação, 1998.

_____ (Org.). **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.** In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.24, n. 2, p.15 - 33, 2000.

UNESCO - **Declaração de Cuenca.** Equador, 1981.

VYGOTSKY. Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** São Carlos: UFSCar, 2005.