

PAULO CESAR MACHADO

**A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO E
A APRENDIZAGEM DOS SURDOS:**

Um Olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular

Florianópolis, 2002

Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria Acadêmica
Diretoria de Pós-Graduação

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM DOS SURDOS:

Um Olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Sul de Santa Catarina como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Psicopedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Bollmann.

Florianópolis, 2002

AGRADECIMENTOS

Este estudo é resultado de muitos desafios, debates e críticas e, sobretudo, encontros e interações. Entendo que muitos fazem parte dele, entre os quais alguns colegas, professores e amigos de diferentes tempos e lugares. Foram muitos esses colaboradores e a intensidade da minha gratidão é a mesma a todos. Porém, faço referência a algumas pessoas que foram essenciais nesta construção.

- Aos surdos que participaram da pesquisa, que generosamente me permitiram usar suas falas para o entendimento de suas vivências no contexto da escola de ouvintes, oferecendo-me assim a possibilidade de refletir sobre suas peculiaridades de aprendizagem.
- À Professora Maria da Graça Bollmann pelos momentos de estudo e troca até aqui oportunizados.
- Ao meu amigo Vilmar Silva, pelas inúmeras conversas e orientações e por sua luta incansável na construção da melhoria da vida e da educação dos surdos em Santa Catarina.
- À mestrandia Jussara Jovita da Rosa, pelas diversas acolhidas psicopedagógicas, interlocuções, leituras atentas na construção deste trabalho, e pela amizade construída no espaço acadêmico e fora dele.
- Aos professores com os quais tive o privilégio de (con)viver durante o curso de Mestrado.
- Às pessoas de meu convívio às quais amo e por quem sou amado, no dia a dia oferecendo o impulso, a coragem e o aconchego necessários para acreditar em nossos projetos.

Nós vos pedimos com insistência:

Não digam nunca

- Isso é natural

Sob o familiar,

Descubram o insólito.

Sob o cotidiano, desvelem

O inexplicável.

Que tudo o que é considerado

Habitual

Provoque inquietação...

B. Brecht

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Primeira caracterização dos entrevistados.

Quadro II – Segunda caracterização dos entrevistados.

Quadro III – Relacionamento entre os sujeitos da pesquisa, seus colegas de turma e professores.

Quadro IV – Formação dos professores e procedimentos didáticos.

Quadro V – Crítica à grade Curricular e sugestões de disciplinas.

Quadro VI – Esclarecimentos e condições para os sujeitos da pesquisa retornarem à escola.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

UNED/SJ: Unidade de Ensino Descentralizada de São José

PNEE: Portadores de Necessidades Especiais

MEC/SEESP: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial

UDESC/CEAD: Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenadoria de Educação a Distância

NEPS: Núcleo de Educação Profissional para Surdos

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IATEL: Instituto de Terapia da Fala

PEI: Programa de Enriquecimento Instrumental

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

FCEE: Fundação Catarinense de Educação Especial

UNESCO: Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

FMI: Fundo Monetário Internacional

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina

WFD: Federação Mundial de Surdos

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O princípio da Escola para Todos traz à escola do terceiro milênio os desafios de viabilizar a democratização do ensino, que pressupõe a aceitação da diferença e o reconhecimento da singularidade humana. Expressos através da política educacional de integração/inclusão, esses desafios abriram a escola regular aos chamados portadores de necessidades especiais, suscitando debates, reflexões e pesquisas quanto à pertinência dessa política para a aprendizagem desses alunos. Este estudo apresenta algumas das singularidades do estudante surdo e tem por objetivo identificar, através do olhar do egresso surdo, se a escola direcionada pela política educacional de integração/inclusão favoreceu as suas necessidades de aprendizagem, buscando também oferecer subsídios para (re)pensar a educação do aluno surdo e o trabalho psicopedagógico com esse estudante. Alinhado à premissa do direito do surdo de participar na definição dos aspectos relacionados a sua vida, tal como vem sendo enfatizado pelas contribuições do bilingüismo à educação de surdos, e considerando os índices de insucesso do estudante surdo nas escolas regulares, procurou-se o testemunho de alguns egressos quanto a sua vivência escolar nesse contexto. Foram entrevistados quatro surdos adultos estudantes do Curso de Pedagogia que concluíram seus estudos de Educação Básica em diferentes escolas da Grande Florianópolis. As entrevistas foram realizadas na Língua de Sinais, gravadas em vídeo e contemplaram três temas centrais: a interação através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa; a integração/inclusão do aluno surdo na escola regular; a abordagem bilíngüe e a aprendizagem do surdo. Os relatos dos participantes revelaram que a escola regular não favoreceu a sua aprendizagem, isto porque a abordagem, essencialmente oralista, acentua implicações de ordem lingüística, política e cultural própria do universo dos ouvintes, o que representa um equívoco, do ponto de vista do conceito sócio-antropológico da surdez e da abordagem bilíngüe. Finalizando, entende-se o movimento de integração/inclusão como um ensaio na direção dos Direitos Humanos e que há muito, ainda, a conhecer sobre o surdo – apresentam-se, como auxiliares nesse processo de conhecimento, alguns indicadores para o processo educacional mais ajustado as suas necessidades de aprendizagem e enfatiza-se a urgência em valorizar a sua participação na construção de um projeto educacional realmente democrático e inclusivo.

Palavras-Chave: Integração/Inclusão, Surdo e Aprendizagem

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	V
LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS.....	VI
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
1 SITUANDO AS TRILHAS: DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	1
2 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, CULTURAIS E LINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	10
2.1 O Movimento de Integração/Inclusão e a Educação Especial.....	10
2.1.1 Integração: um movimento de continuidade.....	11
2.1.2 Inclusão: um movimento de aproximação das diferenças?.....	13
2.1.3 As políticas de integração/inclusão no contexto neoliberal.....	16
2.2 A Cultura: Diferença que Faz Diferença na Educação de Surdos.....	20
2.2.1 Cultura surda: uma inversão na lógica dominante.....	24
2.3 Do Conceito Clínico ao Conceito Sócio-Antropológico de Surdez: Outra Diferença que Faz Diferença.....	25
2.3.1 Conceito clínico de surdez: em busca da normalização.....	27
2.3.2. O conceito sócio-antropológico de surdez: a diferença reconhecida.....	28
2.4 A Caminho da Educação Bilíngüe.....	30
2.5 A Educação Bilíngüe: Uma Possível Compatibilidade com o Conceito Sócio-Antropológico de Surdez.....	33
2.6 As Pressões das Políticas de Integração/Inclusão: Uma Variável que Intervém na Educação de Surdos.....	35
3. A APRENDIZAGEM ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA PARA SURDOS.....	39
3.1 Reconhecimento das Singularidades: Condição Essencial para a Aprendizagem do Surdo.....	39
3.2 A Aprendizagem na Perspectiva da Teoria Sócio-Histórica.....	42
3.3 A Relação entre a Linguagem e o Pensamento no Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança Surda.....	46
3.4 A Dinâmica das Interações Sociais e do Contexto Escolar como Influências na Aprendizagem do Surdo.....	49
3.5 A Interação como Referência para a Aprendizagem do Surdo.....	55

3.6 A Integração/Inclusão do Aluno Surdo e a Psicopedagogia.....	57
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	62
4.1 Um Estudo de Caso Qualitativo.....	62
4.2 Local.....	63
4.3 Participantes.....	64
4.4 Instrumentos da Pesquisa.....	66
4.5 Procedimentos de Coleta de Dados.....	69
4.6 A Sistematização das Informações para o estudo Interpretativo.....	70
5. ESTUDO INTERPRETATIVO: UM OLHAR DO EGRESSO SURDO SOBRE A ESCOLAR REGULAR.....	72
5.1 A Interação Através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa.....	72
5.1.1 O conceito de surdez na família e na escola.....	72
5.1.2 A experiência educacional e a integração social do surdo.....	76
5.1.2.1 A diferença lingüística e o processo de aprendizagem do aluno surdo no contexto escolar.....	80
5.1.2.2 A contribuição da escola regular na integração social do surdo.....	83
5.2 Integração/Inclusão do Aluno Surdo na Escola Regular.....	84
5.2.1 A implantação da política de integração/inclusão.....	84
5.2.1.1 Escola regular: a abordagem de ensino e serviços de atendimento especializado.....	85
5.2.2 A crítica do surdo ao currículo da escola regular.....	90
5.3 A abordagem Bilíngüe e a Aprendizagem do Surdo.....	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
7 REFERÊNCIAS.....	112
8 ANEXO.....	118

1. SITUANDO AS TRILHAS: DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

“Nada jamais continua, tudo vai recomeçar”.

Mário Quintana

O processo de construção do problema a ser pesquisado é difícil e passa por muitas trilhas até vislumbrar-se o universo que almejamos investigar. Chamo trilhas aos inúmeros questionamentos que nos inquietam na observação do cotidiano, em programas de pesquisa, em contatos e relacionamentos com especialistas e em estudos da literatura especializada ao longo da minha trajetória na área de educação.

No entanto, foi essa trajetória que permitiu algumas reflexões e indagações para possíveis pesquisas no Curso de Mestrado. Dentre elas, destaco particularmente duas: a atuação como professor de Biologia e a atuação como estagiário de Psicopedagogia.

A primeira, como professor de Biologia, desenvolveu-se nos cursos em que ingressaram alunos surdos no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET) – Unidade Descentralizada de São José (UNED/SJ).¹ Nessa unidade escolar participei de discussões internas de relevância para os surdos² e ouvintes quanto à política educacional de integração/inclusão³ e à pertinência da escola de ouvintes para a aprendizagem do aluno surdo, além da busca de alternativas pedagógicas com outros professores para atender suas especificidades durante as atividades em sala de aula e extra-classe, mediante estudos que tinham o foco no seu processo de aprendizagem.

Entre os estudos realizados tive a oportunidade de participar de um projeto pedagógico⁴ de acompanhamento extra-classe a esses alunos e de um grupo de estudos

¹ A UNED/SJ, juntamente com a Unidade Sede em Florianópolis, o Centro Politécnico em Jaraguá do Sul e a Unidade de Enfermagem em Joinville constituem o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, que é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação e desenvolve, atualmente, cursos de ensino médio e educação profissional nas modalidades básico, técnico e, em implantação, o tecnólogo.

² Considera-se significativo ressaltar que, as referências aos surdos e à surdez, neste trabalho, têm por pano de fundo as definições dos estudos surdos (SKLIAR:1998), que os entendem como sujeitos que não podem ser concebidos a partir do puro dado orgânico que implica a surdez. Eles são vistos, acima de tudo, também como pessoas que, eficientemente, produzem conhecimentos tão organizados quanto os ouvintes, mesmo mantidas as diferenças características de processos básicos aí intervenientes. Buscam o reconhecimento político da surdez, convivem com outros surdos e mantêm a cultura surda.

³ Ao optar-se por utilizar o termo integração/inclusão neste estudo, não significa que estejam sendo entendidos como um único processo, mas que, neste início de século, está se vivendo a fase de transição entre a integração e a inclusão. Conforme Sasaki (1997:43): “Portanto, é compreensível que, na prática, ambos os processos sócio-educacionais coexistam por mais algum tempo, até que, gradativamente, a integração esmaça e a inclusão prevaleça”.

⁴ O projeto era denominado Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem e estava constituído, nessa etapa (1991), por um grupo de trabalho composto por professores de Matemática, Português, Lingüística, Biologia, Informática e Terapia da Fala.

sobre a educação de surdos. Por esse viés tive minha primeira aproximação e meu primeiro despertar para algumas indagações relacionadas ao processo de aprendizagem do aluno surdo.

Essas indagações me conduziram ao Curso de Mestrado em Psicopedagogia, através do qual tenho voltado meus estudos para a educação de surdos, o que também acabou por direcionar o Estágio Curricular, sendo essa a segunda atuação profissional que motivou a proposição de reflexões e indagações para pesquisa. O estágio em questão centrou-se na intervenção psicopedagógica com uma criança surda que cursava a 1ª série do Ensino Fundamental na Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no ano letivo de 2001.

Ao longo dos sete meses de envolvimento com as atividades do estágio desenvolvidas com os profissionais dessa escola, no sentido de orientar para os encaminhamentos voltados às especificidades da aprendizagem da criança surda, repetiram-se as mesmas polêmicas já vivenciadas na UNED/SJ. Isto é, vinha novamente à baila a política educacional de integração/inclusão e a pertinência da escola de ouvintes para a aprendizagem do aluno surdo, bem como o estudo de alternativas para um trabalho diferenciado que atendesse às especificidades de aprendizagem desse aluno.

Frente às duas atuações profissionais relacionadas com o aluno surdo nas escolas citadas, revelou-se a necessidade do debate e da pesquisa sobre a inserção dos alunos surdos na escola de ouvintes, e senti a necessidade de investigar, à luz da política educacional e da psicopedagogia, *a educação escolar do surdo e sua aprendizagem*, procurando refletir as implicações do processo de integração/inclusão na aprendizagem do aluno surdo.

Em ambas as escolas citadas anteriormente, evidenciaram-se duas concepções por parte dos profissionais ouvintes: a aristotélica e a exclusivista. A primeira professava a impossibilidade do surdo em aprender; a segunda fazia a apologia da não implicação, ou seja, a crença em que o “problema” deveria ser trabalhado apenas em instituições especiais. Confrontando essas concepções, as quais excluem o surdo da escola de ouvintes, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei nº 9394/96), a qual prescreve que as crianças “portadoras de necessidades educativas especiais”⁵ devem ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela escola regular, de modo a promover a

⁵ O termo *portador de necessidades educativas especiais* (PNEE) está sendo utilizado pelo Ministério de Educação – MEC, para identificar as pessoas que precisam receber educação diferenciada, em virtude de suas necessidades educativas especiais (MEC/SEESP-1995).

integração, parece haver uma contradição entre a realidade escolar e a política de integração/inclusão do governo, ou seja, enquanto o governo elege a escola regular para escolarização de todos os alunos incondicionalmente, os profissionais que nela trabalham expressam concepções que excluem uma parcela de alunos, entre eles os surdos, dessa mesma escola.

A questão, então, é: o processo de integração/inclusão se viabilizará a partir das imposições legais dos governantes ou será forjado na e pela prática dos educadores?

Enquanto isso, são grandes as expectativas geradas na sociedade, na família, e por vezes até no próprio surdo sobre as condições da escola em relação a esse processo, e exige-se que ela extrapole seus limites sem ter a estrutura curricular para tanto. Skliar (1996:3) se refere a este assunto ao refletir sobre a situação da escola regular: “La escuela común tiene delante de sí una ley, unas evaluaciones y aulas disponibles pero sobre todo, tienen delante de si a un niño o grupo de niños con necesidades especiales que esperan, junto a sus padres, la garantía práctica de la integración”.

Por esse viés, a educação de surdos torna-se um assunto inquietante, principalmente porque diferentes práticas pedagógicas envolvendo os alunos surdos apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa, e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERDA, 1989). Essas constatações têm sido abordadas por uma série de autores que pesquisam a realidade escolar do surdo no Brasil, através de diferentes enfoques. Para citar alguns exemplos, destacam-se: as questões lingüísticas e cognitivas do surdo, por Eulalia Fernandes (1990, 2000), Lucinda F. Brito (1993) e Ronice M. Quadros (1997); alguns caminhos possíveis para a prática pedagógica no processo de alfabetização da criança surda e suas relações com os pares ouvintes, por Maria C. R. de Góes (1999) e Regina M. de Souza (1998); a avaliação das políticas públicas na educação de surdos, por Carlos Skliar (1995, 1997a., 1999a, 2001), entre outros.

A questão não está em recusar, *a priori*, tentativas de inserção dos excluídos (entre eles, o surdo) na escola. Parece que se superficializa a temática sobre o processo de integração/inclusão do surdo na escola regular quando se limita o que seja como integrá-los/incluí-los ao fato de colocá-los fisicamente nas escolas regulares, optando-se por modelos pedagógicos que expressam a herança que a instituição, direta ou indiretamente,

deixou para os educadores atuais – um modelo clínico, oralista⁶ e assistencialista na educação de surdos. Esse modelo, ainda hegemônico, em síntese pauta-se por uma atitude normalizadora em que as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de “ouvintizar”⁷, ou seja, de fazê-los parecer o máximo possível com os ouvintes.

Um olhar atento ao que acontece na escola regular quando se aprecia o trabalho com aluno surdo, numa primeira impressão, revela a adesão, por parte da instituição, à filosofia oralista, sem questionar se existem outras possibilidades para a educação de surdos, constatando-se um absoluto desconhecimento acerca da causa. Parece haver um consenso mudo, por exemplo, sobre o fato de que, se todos falam, esse estudante deve também falar. Que concepção e/ou representação da surdez está subjacente a essa postura escolar frente ao aluno surdo? O que ela implica no processo de aprendizagem desse aluno?

A escola integracionista/inclusivista, nessa perspectiva, é entendida como espaço de consenso e de tolerância para com os diferentes. A experiência do surdo no cotidiano escolar, ao lado dos colegas ouvintes, seria assim vista como elemento integrador. É como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas “normais” do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social (SOUZA & GÓES, 1999).

Aproximando o estudo de alternativas institucionais e a aprendizagem do surdo, esta pesquisa enquadra-se no enfoque psicopedagógico preventivo⁸, que enfatiza o aspecto social ligado ao fracasso escolar, a partir das leituras orientadas pela Pedagogia Crítica que influenciaram a compreensão do problema de aprendizagem (SCOZ, 1998). Abrem-se, por esse viés, novos significados para a educação de surdos e aspectos relacionados a sua aprendizagem, questionando-se as “patologizações” tomadas como gênese do fracasso escolar do aluno: deixa-se de investigar os problemas de aprendizagem para focar exclusivamente os fatores individuais do aluno, principalmente o seu déficit auditivo e a condição de “deficiente”. Essa compreensão vai ampliando-se a partir de referenciais sócio-

⁶ A idéia central do oralismo é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a “aquisição normal da linguagem”, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a esse tipo de “enfermo” (SOUZA, 1998:04).

⁷ Neologismo que vem sendo empregado pelo Professor Carlos Skliar para designar a visão normalizadora acerca das pessoas surdas (SKLIAR, 1998).

⁸ O termo *prevenção*, neste estudo, refere-se à análise dos fatores voltados à dinâmica institucional que podem promover, como dos que podem comprometer o processo de aprendizagem.

interacionistas que abordam os problemas de aprendizagem através de uma pluricausalidade de fatores e requer que compreendamos o ser humano em sua totalidade.

A temática da surdez aqui proposta alinha-se a um segmento do pensamento pedagógico (Carlos Skliar, Carlos Sánchez, entre outros) que coloca as questões referentes aos surdos num novo campo teórico intitulado Estudos Surdos em Educação. Através dele, apresentam-se novos padrões teóricos de educação, numa perspectiva de superação no campo institucional, social e cultural que possibilite ao surdo resgatar sua cultura e seu papel político na construção de uma educação em que a minoria surda seja realmente reconhecida.

Esse novo campo de estudo se constitui, segundo Skliar (1998:5), “enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”.

A importância do tema desta dissertação reside em contribuir para a discussão acerca da educação de surdos, principalmente porque se procura articular sua possibilidade dentro de uma recente linha teórica que descaracteriza a surdez, o surdo e a língua de sinais como um problema, apresentando elementos que questionam as representações e os discursos hegemônicos que envolvem esses sujeitos e aprisionam seu potencial e sua capacidade de aprender. E, para a Psicopedagogia como corrente de conhecimento, significa a aproximação crítica da realidade escolar no exercício e compromisso político de resistir a tendências que impossibilitam o desenvolvimento do que temos de mais humano em nós – o potencial para aprender.

Parece, entretanto, que diante do contexto escolar em que vivemos, esse processo de integração/inclusão, muito bem elaborado, tem apresentado dificuldades em sua implantação pela instituição escolar. Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela nova política educacional e legislação atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão “incluídos” em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema.

Há como olhar o princípio da integração/inclusão sob outras perspectivas, sem, no entanto, desconsiderar as que já foram e estão sendo estudadas. Diante dessas colocações, e inspirando-me no pensamento de Paulo Freire – “não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem a pratico” (1993:47) –, optou-se por um trabalho investigativo, cuja perspectiva se volta para o egresso surdo da escola regular. Buscou-se resgatar e analisar as

vivências escolares experienciadas pelos alunos surdos no contexto educacional, identificando os possíveis paradigmas do atendimento ao aluno surdo nas escolas regulares (de ouvintes).

Para tanto, centrou-se a atenção no seguinte problema de pesquisa: *Do ponto de vista do egresso surdo, a escola de ouvintes atende as suas peculiaridades de aprendizagem?* A partir desse enunciado algumas questões norteadoras foram traçadas: o que se entende por educação de surdos? Que conclusões podemos extrair dos projetos e das políticas de integração/inclusão dos surdos na escola de ouvintes? Como se representa na escola a surdez e o surdo e como se representam os surdos a si mesmos? A política de integração/inclusão favorece a aprendizagem do surdo? Por quê? Quais necessidades a aprendizagem escolar do estudante surdo busca contemplar?

Nesse sentido, o presente estudo procurou na “voz” do surdo egresso da escolar regular contribuições para sua aprendizagem, tendo como fio condutor a aceitação da diferença e o reconhecimento da singularidade como exemplos da pluralidade humana, que torna a convivência salutar o grande desafio da vida.

Com base em tais preocupações, buscou-se neste estudo:

- ✓ dar visibilidade à condição do educando surdo no processo de implantação da política de integração/inclusão;
- ✓ refletir sobre a implantação do processo de integração/inclusão e algumas de suas implicações na aprendizagem do aluno surdo;
- ✓ identificar, a partir da perspectiva do egresso surdo, se a escola direcionada pela política educacional de integração/inclusão favoreceu as suas necessidades de aprendizagem;
- ✓ oferecer subsídios para (re)pensar a educação do aluno surdo e o trabalho psicopedagógico com esse educando.

Portanto, fundamentando-se nos autores que sustentaram a composição deste trabalho, citados anteriormente, realizou-se a investigação e construiu-se o texto que se passa a apresentar.

No segundo capítulo, procura-se situar algumas implicações relacionadas com o principal enfoque desta pesquisa, na tentativa de articular a política educacional e alguns dos aportes teóricos que apontam as diferenças culturais e lingüísticas no processo de

ensino-aprendizagem do aluno surdo. Assim, busca-se no movimento de integração/inclusão e na política de educação especial as diretrizes norteadoras que contemplam também a educação de surdos no atual contexto neoliberal, bem como as limitações da implantação dessas diretrizes no cotidiano escolar, enfocando-se as concepções de surdez e de surdo subjacentes à abordagem educacional aplicada por tal política. Tais informações levaram ao encontro da controvérsia entre a proposta vigente e a comunidade surda na proposição de abordagens de educação que atendam às especificidades do estudante surdo.

Na seqüência, sentiu-se a necessidade de apresentar algumas condições essenciais para a aprendizagem do surdo. Desta forma, o terceiro capítulo trabalha com o reconhecimento às singularidades do surdo. Nele se buscou apresentar a concepção de aprendizagem referenciada na teoria sócio-histórica, enfatizando-se também as características, as especificidades e a importância da Língua Brasileira de Sinais na formação de processos mentais da criança surda, a sua interação social e, conseqüentemente, seu desempenho no contexto escolar. Encerra-se o capítulo com uma reflexão sobre o movimento de integração/inclusão do surdo e a psicopedagogia.

O quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados para realizar a pesquisa, desde a exposição sobre a opção pelo estudo de caso e pela abordagem qualitativa, procedência, caracterização dos participantes e instrumentos utilizados até a sistematização das informações a partir dos temas mais importantes relatados pelos participantes quanto a: interação através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, Integração/Inclusão do aluno surdo na escola regular e abordagem bilíngüe e aprendizagem do Surdo.

Na continuidade, apresenta-se no quinto capítulo um estudo interpretativo que se constitui na discussão e análise dos dados organizados em temas e subtemas derivados, confrontados com o referencial teórico que norteou a pesquisa.

Finalmente, nas considerações finais são feitas algumas ponderações geradas por este trabalho, enfatizando, sobretudo, a importância de se ouvir os usuários do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente, às peculiaridades de aprendizagem de seus alunos. Considerando que há muito ainda a conhecer sobre o processo educacional dos surdos, apresentam-se alguns indicadores sobre as contribuições advindas da concepção sócio-antropológica da surdez e da abordagem bilíngüe na construção de caminhos mais ajustados às necessidades escolares dos estudantes surdos.

2. IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, CULTURAIS E LINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

“o processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interrogue sobre o que, em seu centro, impulsiona essa dinâmica”.

Robert Castel

2.1 O Movimento de Integração/Inclusão e a Educação Especial

As sociedades componentes de diversas culturas atravessaram períodos distintos no que se refere às práticas sociais para as pessoas consideradas deficientes. Primeiramente, ocorreu a exclusão social das pessoas que, por causa de suas condições diferenciadas, não correspondiam ao padrão de normalidade da época; em seguida o atendimento segregado dentro de instituições, surgindo depois a prática da integração. Recentemente, é adotada a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1997).

O contexto da educação especial⁹ expressa o movimento de integração/inclusão como exemplo de práticas sociais para a inserção das pessoas consideradas deficientes. Entende-se que, para situar algumas implicações políticas, culturais e lingüísticas na educação de surdos inserida na modalidade de educação especial, torna-se necessário explicitar inicialmente, mesmo que de forma breve, como se deu historicamente essa modalidade de educação.

Em sua origem (século XIX), a educação especial sustentava-se no paradigma segundo o qual a formação das pessoas com alguma “enfermidade” deveria se orientar no sentido de prepará-las para a sociedade, o que exigia uma concepção de ensino que propiciasse a sua adaptação aos padrões sociais já estabelecidos pelos grupos majoritários.

Uma tradução dessa concepção está na visão “medicalizada”¹⁰ do fazer pedagógico, principalmente na primeira metade do século XIX, em que instituições que trabalhavam

⁹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial MEC/SEESP (1994:17), “Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange diferentes níveis e graus do sistema de ensino.”

¹⁰ Terminologia utilizada por Carlos Skliar (1998) no livro: “A surdez: um olhar sobre as diferenças”.

com educação especial passaram a desenvolver suas atividades de ensino e aprendizagem através de estratégias terapêuticas, como a instrução individualizada, a seqüenciação cuidadosa das tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente e treino em habilidades funcionais.

Para Sasaki (1997:30), ainda hoje a educação especial desempenha rigorosamente esse modelo, isto é, “o modelo médico da deficiência tenta melhorar as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade”. Por certo o autor não nega que essas pessoas necessitam de apoio, porém, acredita nesse apoio com o compromisso de proporcionar-lhes independência, vendo suas necessidades. Com eles e não para e sobre eles. Analisa que a década de 60 do século passado pode ser considerada como o ápice na criação de instituições especializadas – centros, escolas, oficinas –, cujas finalidades, segundo Skliar (1997b) ressaltam, estariam relacionadas mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia, o que tem justificado uma baixa expectativa pedagógica dentro das escolas especiais.

Skliar (1997b:13) remete-nos à seguinte situação:

à continuidade entre significado negativo da educação especial/predomínio obsessivo de uma concepção clínica/círculo de baixas expectativas pedagógicas, se acrescenta outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a Educação Especial.

A educação especial ainda atribui aos seus alunos o caráter de enfermidade, relação pertinente desde a sua origem, e a ação educativa é encarada como uma conduta terapêutica, cujo interesse é o de avaliar e intervir na reação de um fenômeno orgânico. A escola especial, ao substituir o trabalho pedagógico pela terapêutica de reabilitação, abdica de sua função de escola. Percebe-se que a sua função tem sido muito mais normalizadora e, para isso, retém a pessoa considerada deficiente por mais tempo na escola, ao mesmo tempo que ensina menos.

Ao substituir o trabalho pedagógico por uma ação terapêutica de reabilitação, a educação especial tem reforçado seu caráter ideológico, pois mesmo freqüentando uma escola seu aluno continua tendo pouca oportunidade de acesso ao conhecimento. Ela não assume a sua função maior no momento em que considera a deficiência um atenuante para manter a aprendizagem aquém daquela propiciada aos ditos normais.

Skliar (1997b: 13-14) inclui a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais dentro dos problemas educativos gerais:

A educação das crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo.

A não inclusão da educação especial nas reflexões da educação como um todo reflete um aspecto a ser analisado, mas além deste cabem outros questionamentos. Dentre eles pode-se destacar: a escola se sente capaz de lidar com as diferenças? Como a educação regular tem produzido suas práticas educativas em relação às diferenças lingüísticas, políticas e culturais?

Além disso, a perspectiva de inclusão dos alunos considerados deficientes na escola regular amplia a polêmica, trazendo para o debate não só a educação especial, mas a educação em sentido amplo, a discriminação das minorias, os paradigmas da modernidade, entre outras temáticas.

Para que o leitor possa se situar melhor neste estudo, apresenta-se uma breve revisão sobre o movimento de integração/inclusão dos alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais.

2.1.1 Integração: um movimento de continuidade

No final da década de 60 século que se findou recentemente, iniciou-se o movimento de integração social, cujos princípios de normalização atribuíam às pessoas consideradas deficientes o direito à vivência de padrões comuns à cultura dos grupos majoritários. Esse movimento procurou inserir tais pessoas nos sistemas sociais gerais: educação, trabalho, família, lazer (SASSAKI,1997).

Nas décadas seguintes de 70 e 80, persistiram os ideais de inserção no modelo social e importantes movimentos sociais provocaram iniciativas em torno da integração na sociedade da pessoa considerada deficiente. Na prática, o rompimento com modelos segregadores resultou em iniciativas integracionistas que visavam a atingir a questão da escolarização dessas pessoas.

Ao se referirem ao conceito de integração no contexto educacional, alguns autores (Werneck,1997; Sasaki, 1997, entre outros) consideram essas iniciativas integracionistas como inserções parciais e condicionadas às possibilidades de cada pessoa, ou seja, os

alunos com necessidades especiais teriam que se adaptar para poderem ser inseridos na escola regular.

A partir dessa visão, considera-se que as escolas regulares deverão expandir as oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos, incluindo as pessoas consideradas deficientes. Poderá, assim, favorecer a integração, cujo conceito impõe a implementação de novos programas e currículos, com investimentos na formação de professores, novos suportes físicos e fortalecimento dos processos de colaboração entre os técnicos da instituição de ensino.

Esse conceito de integração também pode ser encontrado na antiga Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61), no seu artigo 88, quando pretende “adequar” e enquadrar a educação da pessoa considerada deficiente, dentro do possível, na educação regular. No ano de 1996 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – de Brasília definiu a integração como um dos princípios básicos da Educação Especial. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelece, no seu artigo 58, que a educação escolar dos alunos com necessidades especiais deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

Na prática, as políticas educacionais quase ignoram outras possibilidades, ou talvez interpretem a palavra “preferencialmente” como “exclusivamente” na rede regular de ensino. Assim, prevê-se o atendimento das pessoas consideradas socialmente como deficientes na rede regular de ensino com serviço de apoio especializado (classes especiais e salas de recursos).¹¹ Esse discurso e essa prática de exclusividade não têm sido contestados por parte do governo, mas encontram-se alunos (aqui me refiro aos surdos) e educadores “evocando e/ou denunciando”¹² as contradições observadas nas políticas integracionistas. Como expressam alguns alunos:

Eu sempre perguntava para os professores, mas eles só respondiam oralmente e eu não compreendia nada (S1).

Vocês conseguiam conversar com os ouvintes (S1)? (...) Eu não conseguia conversar, pois só falava em LIBRAS (S3). (...) Depende, às vezes eu tentava oralizar, mas era muito

¹¹ No documento *Diretrizes e ações para a educação de surdos em Santa Catarina (2000)*, a Fundação Catarinense de Educação Especial assim define Classe Especial para Surdo: “Destinada a alunos surdos que não frequentam as classes regulares, é uma outra alternativa de Ensino Regular onde é oferecido um conjunto de procedimentos e instrumentos específicos, mediadores do processo de apropriação do conhecimento. Após concluído o processo de alfabetização, o aluno será encaminhado para o Ensino Regular, com apoio da sala de recursos.”

¹² Expressões utilizadas por Ronice M. de Quadros (S/D). *Inclusão/Exclusão: situando as diferenças na educação de surdos*, p. 1.

difícil, e às vezes eu procurava falar em LIBRAS, mas era mais difícil do que oralizar, porque os professores e os alunos não compreendiam nada (S2).¹³

Os autores Marchesi e Martín (1995a) ressaltam que, normalmente, os posicionamentos críticos sobre integração educacional aceitam o direito de todos à educação no ambiente educacional menos restrito possível; o principal ponto de divergência assenta-se na compreensão acerca da eficácia da integração para o desenvolvimento dos alunos considerados deficientes.

Ainda por esse viés, os mesmos autores colocam em dúvida a possibilidade real de integração em uma sociedade competitiva que valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir, o que parece não convergir com uma proposta de integração baseada em valores como cooperação e solidariedade.

A solidificação do movimento de integração se deu a partir dos anos 80 e, sabe-se hoje, não atendeu aos reais direitos das pessoas consideradas deficientes, na medida em que não questionou a sociedade, mantida sem mudanças, e continuou exigindo a adaptação dessas pessoas à ordem social.

2.1.2 Inclusão: um movimento de aproximação das diferenças?

Se o movimento “pela integração” buscou a “normalização” das pessoas consideradas deficientes, o movimento de inclusão, revisando tais conceitos, pretende a construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estruturação. Sendo recente, pretende tomar força como concepção e estratégia nos próximos anos.

Em relação à sociedade inclusiva, Sasaki (1997:17) salienta que o movimento de inclusão social tem por objetivo uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios. Dentre os princípios citados pelo autor, destacam-se: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida.”

Se até agora mantinha-se o modelo de adaptação do indivíduo à sociedade, como inverter essa proposição, definindo que a sociedade também se adapte aos sujeitos? Pode-se recorrer aqui ao que Sasaki (1997:42) sugere:

¹³ Falas de alunos que participaram da pesquisa de Vimar Silva (2001). *A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina*. p.90-93.

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, do próprio portador de necessidades especiais.

Essa sociedade inclusiva deve ser constituída levando-se em consideração a infinidade de diferenças que as pessoas possuem umas em relação às outras, as quais se relacionam a capacidades diferenciadas e, algumas vezes, apresentam-se como limitações acentuadas, que podem comprometer o desempenho de algumas pessoas em algumas áreas. Assim, muitas dessas diferenças requerem formas de trabalho diferenciadas para que as oportunidades, segundo Omote (1999), sejam equivalentes para as mais diversas pessoas.

A prática da inclusão se baseia em princípios diferentes do que é tradicionalmente consagrado nas sociedades contemporâneas competitivas: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e aprendizagem por meio de cooperação.

Vários estudos têm demonstrado que a política de inclusão surgiu frente ao que se considera fracasso da política de movimentos integracionistas e a partir da Declaração de Salamanca¹⁴, que recomenda a adoção do princípio de educação inclusiva, mais em forma de política do que de lei, matriculando todas as crianças em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, lingüísticas, entre outras (OMOTE 1999).

Os movimentos, práticas e legislações inclusivas são fenômenos recentes, principalmente nos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil. Segundo Sasaki (1997:17),

o movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

De acordo com Werneck (1997), aconteceram no Brasil, nos últimos dois anos, perto de duzentos eventos de inclusão, sendo que muitos discutiam, na verdade integração, confundindo-a com inclusão. Numa análise pessoal, a autora discute inclusão em três níveis: num primeiro momento, refere-se a uma proposta política, com pretensões de alterar a Constituição do Estado; é uma proposta ampla, que não está ligada exclusivamente às minoria (pobres, mulheres, negros...). Num segundo aspecto, a inclusão é incondicional, ou se acredita que existe para todos ou não se acredita nela. E, por fim,

¹⁴ BRASIL, Declaração de Salamanca sobre princípio , política e prática em educação especial.

existe a questão da intenção, que se refere não somente a ter atitudes corretas, mas perceber se essas intenções são corretas. “Na sociedade inclusiva, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela”. (WERNECK, 1997:16)

Pretendendo a construção de uma nova sociedade, o movimento de inclusão propõe mudanças na consciência moral e na estruturação escolar. Esse compromisso, sugerido pela UNESCO, tomou força com a “Conferência Mundial sobre Igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca, Espanha. O documento final dessa Conferência reconhece o compromisso com a “Educação para todos”; nele é salientada a urgência do ensino comum ser oferecido a todas as crianças e jovens, incluindo os “portadores de necessidades educativas especiais”¹⁵ na rede regular de ensino. Além disso, enfatiza as diferenças individuais e a necessidade de serem projetados sistemas de ensino que tenham em vista essas diferenças, sugerindo uma pedagogia centrada no aluno, capaz de atender suas especificidades.

Na escola inclusiva vivencia-se um processo social em que os alunos portadores de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem possuem o mesmo direito à educação que os ditos “normais”. O ponto principal é a integração dessas crianças consideradas deficientes no contexto social, porém tendo-se por base a sua inclusão no contexto escolar.

Mrech (1999: 4) enuncia alguns passos para que ocorra a educação inclusiva:

- Essa escola privilegia as relações sociais entre todos os participantes da escola, visando à criação de um espaço onde exista auxílio mútuo.
- Ocorre uma mudança nas atuações dos professores (tradicionalismo), tornando-os mais próximos dos alunos e com condições de observar as dificuldades apresentadas.
- Há, também, o processo de parceria com os pais, no qual eles são os agentes fundamentais no processo de integração.
- Na escola inclusiva, o ambiente tem que ser favorável visando ao processo do ensino e da aprendizagem. O acesso físico tem que ser estruturado para atender às necessidades principais destes educandos.
- Há que se estabelecer novas formas de avaliação, reformulando conceitos e excluindo-se os modelos tradicionais.
- Os professores da escola regular, além do apoio de profissionais especializados, devem continuar estudando, aperfeiçoando seus conhecimentos, com o objetivo de atuarem de forma que a proposta de integração obtenha êxito no seu processo de ascensão.

¹⁵ O termo *necessidades educativas especiais* expressa esse movimento inclusivo e de compreensão da deficiência. Busca ampliar os limites e incluir um número maior de alunos em sua conceitualização. Pretende, ainda, priorizar o enfoque de transformação das organizações, tanto sociais quanto educacionais para convivência plena e não mais para a adaptação do indivíduo aos sistemas. Sob o ponto de vista prático, levou a mudanças no currículo, na formação de professores, nos métodos de ensino e nas atuações das administrações educacionais – apesar das críticas levantadas por muitos pesquisadores na afirmação de que o termo generaliza e superficializa a questão (MARCHESI & MARTÍN, 1995b).

Frente ao exposto por Mrech sobre as condições necessárias para que ocorra a educação inclusiva, só resta perguntar se é possível receber os excluídos mantendo-se, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estão supostamente incluídos.

2.1.3 As políticas de integração/inclusão no contexto neoliberal

Alguns autores, entre eles Sousa e Góes (1999), ao considerarem o contexto integração/inclusão escolar, refletem sobre o atual estado da educação brasileira dos já incluídos e a situação da política e da economia como condições que marcam a política educacional e – de modo inexorável – a relação pedagógica, o que engendra, por sua vez, um quadro ao mesmo tempo dramático e perverso para o aluno que deve ser “incluído”.

Considerando o atual estado da educação brasileira, as autoras citadas fazem uma análise da situação e apresentam a realidade do fracasso escolar: a educação brasileira é situada como a pior do mundo, há uma rigorosa seleção gerando um índice de reprovação no final da primeira série que beira a 50%, os professores (no caso da pesquisa, mulheres) são discriminados e assim por diante. Dentro desse contexto, vale destacar as palavras das autoras em relação à inclusão:

Ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (SOUZA & GÓES, 1999: 168)

Um outro aspecto a ser considerado nessa reflexão sobre o movimento de integração/ inclusão é a situação política e econômica apregoada pela doutrina neoliberal sob a qual vivemos nos últimos anos, uma vez que, sob esse enfoque, os argumentos sobre os quais está fundamentada a proposta de inserção dos sujeitos com as chamadas “necessidades especiais” na escola regular revelam outra face.

O comprometimento oficial com a educação em nosso país não se mostra compatível com a política neoliberal, ou seja, as diretrizes do projeto neoliberal que hoje domina o Brasil – fundadas na tese do “Estado Mínimo”, na concepção reprodutivista de

educação, da subordinação às regras globalizantes do mercado –, estão diretamente relacionadas com as reformas constitucional/administrativa/ensino, reformas estas que comprometem conquistas sociais e a qualidade da educação para a população. Discutindo as reformas propostas pelo governo, Frigotto (1998: 31) enfatiza: “...a estratégia adotada pelo neoliberalismo, através de nossos governantes, para ajustar-se à reestruturação produtiva, se dá pela descentralização/autonomia/desregulação e privatização”. Compreendem-se, através desses critérios, as necessidades e prioridades do governo na avalanche de reformas que desmontam as conquistas e direitos sociais.

A reforma da Constituição Brasileira de 1988, posta em curso pelo governo federal e moldada pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, FMI, BID, etc.), cumpre a agenda das reduções neoliberais, transformando o Estado garantidor de direitos em mero prestador de serviços, submetido às condições do mercado. Diante de uma tal concepção e ações conseqüentes, o poder público vai perdendo progressivamente sua capacidade de fazer frente a demandas sociais e financiamento das políticas públicas de atendimento universal com qualidade. A área da educação foi um dos setores mais influenciados pelas políticas de ajustes.

Discutindo a presente realidade da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (Proposta da Sociedade Brasileira – 1997) apresenta em seu diagnóstico o agravamento da crise educacional, que vem sendo reforçada pelo conjunto das políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro, as quais obedecem à matriz para os países considerados em desenvolvimento definidos pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Segundo esse diagnóstico:

Os países alinhados com a política neoliberal vêm limitando as verbas destinadas à educação. Como exemplo, a própria recomendação da UNESCO e do Banco Mundial de destinar, ainda nessa década, 6% do PIB para o desenvolvimento da educação vem diminuindo progressivamente. Se na década de 80 a América Latina destinava cerca de 4,5% do seu PIB para a educação, na década de 90 reduz esse percentual para 3,7%(UNESCO: Statistical Year book – 1992). (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997:11)

A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade vem excluindo cada vez mais crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando desigualdades sociais.

Em síntese, a educação brasileira compatível com o Estado Mínimo está sincronizada com a orientação política atualmente dominante. Uma concepção neoliberal, a

saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos.

Atualmente todas as iniciativas de política educacional tem tido um ponto comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. Reduz-se, principalmente – o que é tão ou mais grave –, o caráter de controle da União (FRIGOTTO, 1998).

Se é esse o horizonte que se apresenta, então até que ponto faz sentido a “inclusão”? Dentro dessa política ela é economicamente barata, já que um mesmo professor pode atender, sem capacitação, 30 alunos ou mais que, no final das contas, não terão mesmo muitas perspectivas de ascensão social frente à sociedade competitiva em que estão colocados.

Ferreiro¹⁶, citada por Souza & Góes (1999:181), nessa linha de pensamento sobre o movimento integração/inclusão dos chamados portadores de necessidades especiais e o contexto neoliberal, assinala que foi um grande passo a despatologização na pedagogia, mas adverte que o modo como está ocorrendo a “inclusão” é altamente preocupante, principalmente considerando-se quem de fato está dando as cartas ou estabelecendo, da exterioridade da escola, a diretriz integracionista.

São vários problemas conflitantes juntos, não? O da integração de crianças com necessidades educativas especiais é um problema de toda a América Latina, porque corresponde a um modelo educativo que nem sequer é próprio: é uma escolha de diretriz do Banco Mundial. Todo o sistema de educação especial está sendo destruído na região, sem que essa alternativa possa ser visualizada como viável(...). A professora tem 40 crianças e colocam ali três com necessidades especiais, mas que não são iguais (...). Isso não vai funcionar, assim não funciona, (...). O México e a Argentina estão exatamente com a mesma política e quando se descobrir que assim isso não funciona, o sistema de educação especial já estará desmantelado e se dirá aos pais: “ encontrem os senhores uma solução para seu filho”. É muito sério o que está acontecendo, é parte do desmantelamento do sistema de educação pública. E eu alertaria também para o fato de que não se pode simplesmente desembarcar crianças com necessidades especiais numa classe completa (FERREIRO, 1997:15).

Não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando suas necessidades; não basta prestar atendimento especializado; é a escola como um todo que precisa ser questionada, a produção de saberes, as organizações

¹⁶ Emília Ferreiro, em entrevista à revista *Presença Pedagógica*, v.3, nº 18, nov/dez., 1997.

pedagógicas, as concepções... Para todos, não só para aqueles que provêm da educação especial, que também deverá ser revisada, não eliminada.

No momento, é quase impossível que a escola dê conta de todo e qualquer tipo de aluno. Não se pode ter a percepção do senso comum e reduzir a discussão das políticas integracionistas/inclusivistas ao acesso à escola para todos. Exige-se da escola o cumprimento de seu papel social: embora a escola possa ser reprodutora de uma formação ideológica dominante, pode ser também um meio de transformações sociais, incentivando a atuação e o fortalecimento de outras formações ideológicas dentro de seu interior.

Souza & Góes (1999) alertam, para a urgência, de uma reflexão profunda, dentro da escola, a respeito da rede ideológica¹⁷ que, por exemplo, torna aluno e professor solidários na manutenção de uma realidade (de fracasso) que acabam por não superar, de um currículo que contempla saberes e valores de um grupo específico de um mundo estranho à realidade de vida dos personagens que compõem a escola.

Introduzem-se aqui as reflexões de Paulo Freire (1993), a respeito da educação, da política e do poder como um todo indissociável. Para ele, o professor não é um transmissor de conhecimento para uma mente vazia (a do aluno), mas um ser humano que, através de uma prática, deve possibilitar ao aluno a construção de uma consciência política. Em decorrência, para que possa realizar tal empreendimento, o professor deve ter clareza do projeto político ao qual dá suporte.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação (...). (FREIRE, 1993:46)

Frente à complexidade que o movimento de integração/inclusão impõe para a escola, questiona-se se as mudanças daí decorrentes serão positivas ao sistema vigente, à escola, e principalmente se atendem ao aluno que estava e ao que está sendo inserido na escola. O que se observa é uma inversão: primeiro colocam-se juntos os alunos, para só depois avaliar o que irá acontecer com a sua aprendizagem. Na verdade, se a decisão

¹⁷ O termo *Ideologia* é compreendido neste estudo segundo a concepção de Aranha (1998:26) “Conjunto de representações e idéias, bem como normas de conduta por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir, e agir de uma determinada maneira, (...) Essa consciência da realidade é na verdade uma falsa consciência, na medida que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a como uma e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideais.”

político pedagógica for a inclusão, esta deveria ocorrer como fruto de um processo de transformação do ensino e não um instrumento para deflagrá-lo.

Nesse sentido, são alentadoras as palavras de Apple¹⁸ (*apud* Sousa & Góes,1999), com suas ponderações sobre a pedagogia crítica de fato.

Na minha opinião, sem dúvida que a melhor maneira de o fazer é voltarmos a empenharmo-nos nas lutas quotidianas e movimentos sociais formando e reformando as instituições nas quais nós e os outros trabalhamos. Utopias e sonhos são aqui pontos de referência cruciais. Mas, a não ser que nos comprometamos pessoalmente como atores animados e vivos em múltiplos projetos emancipatórios atualmente em marcha, não restam dúvidas sobre o que acontecerá. Os neoliberais, unidos aos neoconservadores, aos populistas autoritários e a outros setores da nova classe média ascendente, estão já a mobilizar-se. Estão atualmente a reconstruir o senso comum.(...) As vidas e o futuro da maioria de nossos cidadãos (não como consumidores ou artigos de venda, mas como Freire os viu – como agentes de transformação social e cultural) estão em risco. Há trabalho a fazer. (APPLE, 1998: 44)

Essa revisão da escola pressupõe um olhar ao aluno a partir de sua singularidade como um sujeito histórico e socialmente marcado, contrapondo-se a um programa educacional oficial e único, como se fosse o norte da práxis pedagógica ou como se a escola devesse ser a mesma para todos. Na verdade, a educação deveria estar calcada em um plano que atendesse de fato às diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, lingüísticas e culturais. Infelizmente, a realidade reflete a inclusão massificadora de todos, visando a atender interesses políticos que têm por base a homogeneidade (QUADROS, S/D).

2.2 A Cultura: Diferença que Faz Diferença na Educação de Surdos

No campo das ciências humanas, sabe-se que o conceito de cultura está profundamente relacionado com o advento da antropologia, particularmente da antropologia cultural.

Muitas pesquisas sócio-antropológicas utilizam-se do assunto para localizar no tempo e no espaço o comportamento do homem. É inquestionável a sua relevância, pois os fenômenos sociais não ocorrem de forma isolada, nem tampouco natural.

Thompson (1995:165) argumenta da seguinte forma sobre a importância do conceito de cultura para as ciências sociais:

¹⁸ APPLE, M.W. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, M. W. & NÓVOA, A. (Orgs.) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto Editora, p. 21-46,1998.

A vida social não é, simplesmente, uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural: ela é, também uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através destes artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem.

Em sentido amplo, a cultura integra o campo social, permitindo o estudo da sociedade em movimento. Pensar expressões, comunicar pensamentos e desejos a outros e poder ser compreendido significa que entre os homens há uma construção material que os modifica. Essa concepção está sendo compartilhada, atualmente, por estudiosos de diversas áreas de conhecimento além da Antropologia, como a Sociologia, a História, a Língua, etc.

Acrescentando às colocações de Thompson, Vygotsky e Luria dizem que o homem adulto tem a função de transmitir a cultura às crianças e adolescentes que estão começando a sua integração social. Os autores afirmam:

A integração do contexto cultural não é de modo algum a mesma coisa que colocar roupa nova: esse processo acarreta transformações profundas do comportamento e é acompanhado do desenvolvimento de mecanismos específicos importantes de comportamento. (VYGOTSKY & LÚRIA, 1996: 180)

A integração cultural perpassa transmissão de valores e criações humanas que se estabelecem através dos tempos e que necessitam manter-se vivas para a continuidade e evolução cultural. Thompson (1995) apresenta alguns episódios no desenvolvimento do conceito de cultura ao longo da história, como aspectos fundamentais para obter uma compreensão mais aprofundada daquilo que ela envolve e daquilo que deve ser evitado nos estudos contemporâneos dos fenômenos culturais.

Em síntese, o autor discute três diferentes concepções de cultura dentro de um enfoque antropológico, que são: a descritiva, a simbólica e a estrutural, sendo esta última formulada por ele.

A concepção descritiva de cultura refere-se a “um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico” (THOMPSON, 1995:166). Essa concepção, como coloca o autor, pode ser estudada nos escritos dos historiadores do século XIX, que se interessam por descrições etnográficas.

A partir de Tylor (professor de Antropologia da Universidade de Oxford, 1871 citado por THOMPSON,1995)), a concepção descritiva de cultura pode ser estudada cientificamente. Ele tentou, através da observação de costumes, crenças, valores,

comportamentos e outros aspectos, localizar a cultura no espaço e no tempo. Cada grupo social possui características particulares que determinam uma formação cultural específica. Esses elementos, após sistematização de Tylor, puderam ser percebidos e analisados de forma sistemática e científica.

A concepção simbólica de cultura procura, através do simbolismo, definir os fenômenos sociais. Thompson (1995:166) diz: “os fenômenos culturais, de acordo com esta concepção, são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica”.

Essa concepção, defendida na década de 40 por White e trazida mais tarde para o centro das discussões antropológicas por Geertz¹⁹ (*apud* TURA,2001), parte da premissa de que o uso de símbolos é o traço distintivo do ser humano. O estudo da cultura será sempre interpretação de outras interpretações, o homem sempre estará “tecendo” interpretações sobre as vivências e opiniões cotidianas. Portanto, essa concepção jamais poderá estabelecer leis que afirmem comportamentos culturais, mas poderá tecer significados sobre os fatos que reinterpreta. Thompson (1995: 175) afirma o seguinte:

Ao analisar a cultura, entramos em emaranhadas camadas de significados, descrevendo e redescrevendo ações e expressões que são já significativas para os próprios indivíduos que estão produzindo, percebendo e interpretando essas ações e expressões no curso de sua vida diária.

O autor defende uma concepção diferenciada de cultura que enfatiza a constituição significativa e a contextualização social da vida social. A essa concepção de cultura chamou de “concepção estrutural”²⁰, dando ênfase tanto ao caráter simbólico dos fenômenos culturais como ao fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados.

Para ele, as formas simbólicas “são expressões de um sujeito e para um sujeito (ou sujeitos)” (THOMPSON, 1995: 183). Para entender a constituição significativa das formas simbólicas, deve-se examinar seus aspectos intencionais, convencionais, estruturais e referenciais. Os fenômenos culturais, na ótica dessa concepção, são freqüentemente interpretados pelos sujeitos durante sua vida.

A cultura, no entanto, não é um dado acabado. Ela é, pelo contrário, dinâmica, pois como assegura Geertz (*apud* TURA, 2001), precisa constantemente renovar seu estoque de respostas aos problemas que se apresentam para os grupos sociais. Contudo, o que é

¹⁹ GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

²⁰ Conforme Thompson, o termo “estrutural” não deve ser confundido com “estruturalismo”.

inteligível para um grupo pode ser incompreensível para o outro. Assim, as diferenças culturais são problemas que estão postos para a comunicação intercultural.

Tura (2001) aponta que, no mundo globalizado em que vivemos, observa-se a crescente padronização dos produtos socioculturais. Há interesses econômicos e políticos que exigem a normatização, homogeneização, criação de códigos de comunicação universal. No entanto, as diferenças de falar, gostos, gestos, modos no falar e entender continuam a marcar a diferença entre povos e grupos e causar estranhezas, dúvidas e rejeições e, no contexto da dominação cultural, essas diferenças se inserem em uma lógica binária que estabelece fronteiras entre o normal e o anormal. Assim se produzem as minorias (TURA, 2001).

Os antropólogos registram a existência do etnocentrismo, isto é, uma tendência de postular a cultura dominante e vigente como padrão para as demais culturas, partindo do princípio de que seus valores e a sua cultura são superiores, os mais qualificados, os mais adequados.

Referenciando-se nas concepções de cultura e nas resistências à homogeneização e universalização humana, é possível correlacionar o etnocentrismo com as diferentes formas de preconceito social,²¹ ou seja, as várias formas de rejeição da aparência, estilo ou competência que se desvie do que é considerado normal.

Nessa linha de pensamento, com relação à surdez e ao surdo, surge, na década de 90, a visão socioantropológica, centrada em diferentes áreas de conhecimento (como a sociologia, a antropologia e a lingüística), que questiona a perspectiva clínica da surdez.

2.2.1 Cultura surda: uma inversão na lógica dominante

Reforçando tais concepções, Skliar (1998) problematiza o conceito de normalidade, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre a surdez e o surdo. Desse modo, inverte-se a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal” nas representações dos ouvintes sobre o mundo da surdez. O autor trata especificamente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma minoria lingüística, bem representada por sua língua de sinais.

²¹ O termo *preconceito* é utilizado segundo Allport (*apud* BOTELHO, 1998: 78) “ É uma atitude hostil para uma pessoa que pertence a um grupo, pelo simples fato de ela pertencer a ele. A parece a partir do contexto da divisão dos grupos humanos. A separação entre grupos é um fenômeno cultural, regido por vários princípios, entre os quais o de facilidade, menor esforço, e orgulho pela própria cultura”.

A obscuridade da língua dos surdos para os ouvintes reflete a história às avessas. A manutenção da língua de sinais não significa um isolamento, mas um direito humano de pertencer a grupos com características distintas.

Muitos ouvintes, principalmente os oralistas, defendem a idéia da não existência de uma cultura surda, utilizando como argumento a concepção de cultura universal. Todavia, autores como Carlos Skliar, Luiz E. Behares, Ronice M. Quadros, Eulália Fernandes, Carlos Sánchez, Owen Wrigley, Gladis Perlin e outros se contrapõem a essa postura.

Skliar (1998:28) assevera:

Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções.

O autor, ao refletir sobre a existência da comunidade surda e da cultura surda para os ouvintes que trabalham com surdos, localiza dois problemas: um de representações pessoais e outro de experiência e oportunidade de “liberdade”. Quanto ao primeiro, refere-se à auto-referência cultural; nesse plano, a cultura surda seria um desvio, uma anormalidade. E o segundo também é um problema porque, ao se trabalhar com as crianças surdas num contexto escolar ou clínico onde não há adultos surdos, desconhecem-se os processos e os produtos que determinados grupos surdos geram em relação aos processos culturais, tais como o teatro, o brinquedo, a literatura em língua de sinais, a tecnologia, etc.

Historicamente o surdo tem sofrido uma imposição lingüística dos ouvintes. Na maioria das vezes não tem escolha quanto a qual grupo pertencer. Essa compreensão não implica dizer que os surdos devam ignorar os ouvintes, mas sim que eles podem e devem ter acesso às duas realidades lingüísticas. Entretanto, eles devem possuir uma identidade²² em um dos grupos.

A questão do etnocentrismo é marcante na educação dos surdos, particularmente na tradição oralista. Como disse Skliar (1998:7):

As idéias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos

(ALLPORT, G. W. *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962).

²² O termo *identidade* é utilizado no sentido de Tomaz T. da Silva (1998b:58) “ A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquela característica que os faz diferentes de outros grupos”.

da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Nesse sentido, a negação da cultura surda, da língua de sinais, das identidades surdas é inerente à tradição oralista dominante nas escolas, ou seja, um modelo de pessoa imposto pelo ouvinte aos surdos. Esse modelo tem originado, entre tantos outros problemas, políticas de integração/inclusão que não avaliam se ter uma língua compartilhada com pares surdos é ação significativa, é perspectiva de crescimento ou imposição castradora.

2.3 Do Conceito Clínico ao Conceito Sócio-Antropológico de Surdez: Outra Diferença que Faz Diferença na Educação de Surdos

A Declaração de Salamanca considerou como uma das características mais peculiares da educação de surdos (que é muitas vezes desconsiderada pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos) “a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para todos os surdos, e deve ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país.”

O surdo pode ser integrante ativo de sua própria cultura, que se concretiza, entre outros aspectos, na língua de sinais. Esta se contrapõe ao conceito clínico de surdez, tão bem absorvido pelo oralismo no contexto escolar. Behares (1995) informa que desde o século XVIII a língua de sinais era conhecida, porém foi somente nas últimas décadas que essa modalidade viso-espacial da língua foi reconhecida cientificamente pela lingüística.

Como os surdos são privados do sentido da audição e como desenvolvem a visão como um canal sensorial para o processamento cognitivo, necessitam construir uma modalidade de língua diferente da dos ouvintes. Tal modalidade (viso-espacial) garante e desempenha todas as funções de uma língua reconhecida pela lingüística (BEHARES,1995; FERNANDES, 1990; QUADROS,1997).

Essa compreensão sobre a língua própria da comunidade surda já esteve presente na sociedade, de acordo com Soares (1999), durante o século XIX, e especificamente no

período que vai da criação da Escola de Paris até o Congresso de Milão, em 1880.²³ Esse tempo caracterizou-se pelo domínio da língua de Sinais, sob a influência da Escola Pública para Jovens e Adultos Surdos de Paris, criada pelo abade L'Épée em 1764.

Skliar (1997a:31) relata que, depois de quase um século da criação dessa escola, os “estudantes surdos eran alfabetizados e instruidos en la misma proporción que los oyentes”, e que a quantidade de professores surdos de crianças surdas nessas escolas alcançava o índice de 50%.

Sánchez (1990) destaca que a divulgação dos trabalhos do abade L'Épée e a adoção de um método pedagógico específico em muitas escolas públicas, geralmente com a coordenação direta de ex-alunos da Escola de Paris, deram aos surdos – não só da França mas também de outros países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos – a possibilidade de se destacarem e de ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo.

Entretanto, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi eleito e imposto como método mais adequado para a educação de surdos, pela possibilidade de integração do indivíduo na sociedade. Desde então, e até o surgimento de novas alternativas metodológicas e educativas, a partir do fim da década de 70 do século passado, “os surdos foram objeto de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes: a aprendizagem da língua oral e, como se fosse uma consequência direta, sua integração ao mundo dos demais...ouvintes normais” (SKLIAR, 1997b: 108).

Subjacentes ao desenrolar da história da surdez, encontram-se dois conceitos originários de raízes diferenciadas, que são traduzidos nas filosofias de educação para surdos. Um é o conceito clínico da surdez, defendido e muito utilizado pelos oralistas, e o outro é o conceito sócio-antropológico da surdez, que se opõe ao modelo clínico.

2.3.1 Conceito clínico de surdez: em busca da normalização

O modelo clínico terapêutico procura ver a surdez como uma patologia que, se não tratada, ocasionaria outras deficiências ou incapacidades. Segundo Skliar (1997b:11), esse modelo está fundado em uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade.

Nessa direção, Behares (1993a: 41) afirma que

²³ Segundo Skliar (1997b: 108), contraditoriamente considerado “Per il miglioramento della sorte dei sordomuti”, “Para a melhoria da sorte dos surdos-mudos”.

os estudos anteriores a 1960 pecavam pela limitação de conceber a surdez exclusivamente como um tipo de “patologia audiológica”, sem considerar que esta patologia audiológica determina um funcionamento sócio-cultural alternativo. Hoje sabemos que este funcionamento engloba os aspectos identificatórios, comunicativo-interativos, lingüísticos e cognitivos.

A surdez como uma deficiência biológica tem pouca afinidade com a pedagogia e expressa-se na educação em estratégias corretivas, isto é, exige investir em recursos técnicos, em aparelhos sonoros, em um ambiente propício em que o aprendizado da fala se torne vital à vida humana.

Perpetua-se dessa forma a tradição do oralismo, abordagem cujo discurso propõe a superação da surdez e a aceitação social do surdo por meio da oralização, banindo, portanto, a língua de sinais dos modelos educacionais.

O modelo de referência oralista é o modelo clínico, segundo o qual a surdez deve ser medicalizada sob a premissa de que há um déficit. Behares (1995: 12), quando discute a influência da medicina na educação de surdos, diz:

Nesse discurso, déficit, doença, patologia, anomalia, implicam apenas a possibilidade da seqüência diagnóstico-tratamento-cura, características da abordagem médica. O influxo desta concepção se fez não só nas disciplinas dependentes da medicina, como não poderia ter sido de outra maneira, senão também na educação e na psicologia.

Behares aponta o “senso comum” como um dos responsáveis pela surdez ter sido vista e confiada à medicina. Talvez isso tenha ocorrido porque os médicos são os primeiros a detectarem tal deficiência, caracterizando-a em níveis de perda auditiva. O conhecimento médico acerca da surdez é notório e inquestionável no que se refere à objetividade dos dados que a eles compete analisar. Um exemplo é o de que a surdez é um limite sensorial definido em níveis de perda que geram problemas na aquisição espontânea da linguagem.

Associada à visão oralista do conceito de surdez está a noção de incapacidade cognitiva do surdo. A dificuldade deste em construir frases orais e escritas na língua de seu país é muito grande. Essa dificuldade é explicada pelos oralistas como decorrente de vários problemas mentais gerados pela surdez, ou é justificada pela falta de vontade do surdo em aprender.

Perlin (1998:56), caracterizando a experiência visual no processo de aquisição da língua escrita de seu país pelo surdo, constata:

A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes, como por exemplo, a epistemologia

de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais,

Fazendo uma analogia com a interpretação dos diferentes momentos do processo da psicogênese da escrita da criança ouvinte, que eram considerados “erros” até serem elucidados pelas pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1985), também o processo de aquisição da língua de seu país (oral e escrita) pelo surdo é interpretado muitas vezes como “erro”, “dificuldade de aprender” e até mesmo “impossibilidade de aprender”. No caso do surdo, reforça-se, por essa ótica, sua condição de deficiente.

A abordagem clínico-terapêutica ainda parece estar muito presente na educação especial vigente, da qual também faz parte a educação de surdos cujo objetivo é a “recuperação” da surdez, visando a uma melhor integração social e educacional do surdo. Dentro dessa concepção, a inserção do surdo no âmbito social só ocorre com a superação da condição da surdez através do aprendizado da língua oral – da medicalização da surdez, como denomina Skliar (1998) – e da suposta aquisição de valores e padrões culturais dos que ouvem e falam.

2.3.2 O conceito sócio-antropológico de surdez: a diferença reconhecida

Pensar uma educação para surdos que considere suas características sociais, descartando a patologia e a aproximação do surdo com o modelo ouvinte é tarefa que só muito recentemente vem sendo realizada e está longe de ser consenso entre a maioria dos envolvidos, pois a forma de pensar essa educação está ligada a outras representações²⁴ frente aos surdos e à surdez. Além disso, a visão sócio-antropológica da surdez, pelo seu caráter inovador, ainda está em construção.

O conceito sócio-antropológico da surdez atribui a esta uma noção diferente daquela proposta pela visão clínica. Logicamente a tradução desses dois conceitos de surdez na pedagogia não se deu de forma linear e seqüencial, ou seja, não ocorreu primeiro o oralismo e depois as filosofias que defendiam os surdos enquanto minoria lingüística; pelo contrário, esse processo foi marcado por contradições, retrocessos e conflitos.

A partir da década de 60, a lingüística incorporou em seus estudos a língua de sinais e conseqüentemente deu outro sentido para ao conceito de surdez. Outras áreas, entre as

²⁴ O termo *representação* aqui utilizado refere-se à representação cultural, no sentido usado por Tomaz T. da Silva (1997:1) “ inscrição, marca, traço significante...”

quais a antropologia, a psicologia e a sociologia, também a partir dessa data colaboraram para a redefinição do que significa sócio-historicamente ser surdo.

Segundo Skliar (1997b), dois aspectos contribuíram para o fortalecimento da perspectiva sócio-antropológica da surdez nessas áreas de conhecimento: a) a existência de uma comunidade que se articula e se identifica pelo uso de uma língua própria – a língua de sinais –, formando, portanto, uma comunidade lingüística; b) a confirmação de algumas características dos surdos filhos de pais surdos que os diferenciam dos surdos filhos de pais ouvintes, citando-se, entre elas, melhores níveis acadêmicos e maiores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, além de não apresentarem os problemas sociais e afetivos observados no comportamento dos surdos filhos de pais ouvintes.

O autor, ao se referir à “comunidade lingüística minoritária”, apresenta como característica dessa comunidade o fato de apresentar “valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997b: 141). Os surdos, como grupo social, têm experiência essencialmente visual²⁵ e adquirem uma língua viso-espacial.

Essas diferenças apresentadas sobre a surdez e o surdo não devem ser entendidas em oposição ao conceito de normalidade, desvio e/ou variação. A diferença é sempre diferença; não deixa de ser diferenças jamais; não representa um momento não desejado na vida das pessoas e no processo de construção das chamadas igualdades sociais; é construída histórica, social e politicamente (SKLIAR, S/D).

A ideologia dominante na educação dos surdos no último século está sendo questionada e inclusive violentamente contestada, a partir de um novo olhar sobre a surdez, que passa a ser vista não como uma questão de deficiência mas como uma questão “epistemológica”²⁶, que procura romper com as atuais referências da educação especial, colocando as questões referentes aos surdos num novo campo teórico, denominado de Estudos Surdos em Educação.

Skliar (1998: 29) ressalta que esses estudos podem ser pensados como:

Um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma

²⁵ Experiências visuais são aqui entendidas no sentido utilizado por Ronice M. de Quadros (S/D:13): “São as que perpassam a visão. (...) A experiência visual é desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...)”.

²⁶ Conforme Tomaz T. da Silva (1998a:1), o termo “epistemologia” é proposto por Owen Wrigley, autor do livro *The politics of deafness*; não é compreendido no sentido da Filosofia ou da Psicologia do Desenvolvimento, mas no sentido político que lhe deu, sobretudo, Foucault. “Epistemologia” remete, nesta concepção, às conexões entre conhecimento e poder.

particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

A dimensão política referida assume duplo valor, um no sentido da construção histórica, social e cultural dos discursos sobre a surdez, e outro no sentido das relações de poder que atravessam esses discursos (SKLIAR, 1998). Além disso, esse movimento de aproximação de duplo sentido, calcado no conceito sócio-antropológico da surdez, vem permitindo novos olhares sobre a educação de surdos.

2.4 A Caminho da Educação Bilíngüe

Desde 1960, em âmbito mundial, movimentos surdos deixaram de ser a única resistência ao oralismo. Alguns pesquisadores começaram a dar o respaldo teórico à sua principal bandeira de lutas, mediante estudos lingüísticos que comprovaram o *status* da língua de sinais como sendo verdadeiramente uma língua.

Nos Estados Unidos os estudos de Stokoe (1960) sobre a língua de sinais, tanto no nível de sua estruturação interna como de sua gramática, provaram que ela tinha um valor lingüístico semelhante às línguas orais e que cumpria as mesmas funções, permitindo ao surdo se expressar em qualquer nível de abstração.

Segundo Sanches (1990), a partir de 1960 Stokoe passa a defender o uso da língua de sinais na educação de surdos, tendo em vista sua completude como qualquer outra língua e por ser a única língua que os surdos dominavam com bom nível de proficiência. Porém, sua proposta foi rejeitada pelos próprios colegas de trabalho da *Gallaudet Universit* e pelo público norte-americano. Para eles, era inconcebível a substituição da língua oral no processo pedagógico, pois se assim ocorresse o surdo não teria como se integrar à comunidade de ouvintes. Isto demonstra que, para eles, a surdez era uma “deficiência” que deveria ser minimizada mediante a aprendizagem da língua da comunidade ouvinte, em sua modalidade oral.

Outros estudiosos, como Stevenson, Meadow e Vernon (SÁNCHEZ,1990), começaram a realizar uma série de pesquisas, demonstrando que a língua de sinais não prejudicava o desenvolvimento dos surdos, mas, ao contrário, era essencial à sua formação integral, inclusive ampliando suas possibilidades de desenvolver a língua majoritária tanto em sua modalidade oral como escrita.

Além da resistência dos movimentos surdos e do respaldo científico, também já se tornava claro para uma parcela representativa de professores de surdos que o oralismo não estava alcançando o objetivo ao qual se propunha. Segundo Goldfeld (1997:96), a abordagem pedagógica então predominante tinha na “a língua oral (...) seu objetivo máximo, (...) acima da escolarização e das relações pessoais”, o que ratifica a análise dos professores de surdos sobre o oralismo.

A partir de 1970, conciliando as correlações de forças existentes, foi encontrada uma situação intermediária para a educação de surdos nos Estados Unidos e, mais tarde, também no Brasil, onde os sinais passaram a ser utilizados apenas como instrumento de comunicação e não com o *status* de uma língua capaz de mediar as relações humanas. É assim que surge a filosofia educacional denominada de *comunicação total*.

Através dessa prática, os adeptos da comunicação total pretendiam viabilizar a integração social do surdo através da aceitação da língua de sinais. Ciccone (1990:7), ao descrever essa abordagem, diz:

(...) não exclui técnicas e recursos (...) que permitam o resgate de comunicação, total, ou parcialmente, bloqueadas. E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela linguagem de sinais, seja pela dactilografia, seja pela combinação desses modos, ou mesmo por outros que porventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em aproximar pessoas e permitir contatos. Não se pode isolar uma privação sensorial.

Com base nessa metodologia, a comunicação total pretende facilitar a integração efetiva do surdo na comunidade em que vive, bem como oferecer-lhe as condições adequadas ao seu bom desenvolvimento psicolinguístico, promovendo assim o acesso ao saber através de um programa escolar eficiente (CICCONE, 1990).

Em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a comunicação total também propõe o uso simultâneo da língua oral e sua representação em sinais, acompanhando a linearidade da estrutura da língua oral, na expectativa de que esse procedimento possa facilitar o seu aprendizado. Essa proposição é denominada por Sá (1999:78), no caso do Brasil, de “português sinalizado”. Para a autora, essa proposta não objetiva que “o surdo chegue ao domínio de duas línguas. Ao contrário, o objetivo linguístico é o aprendizado da língua oral, sendo os sinais apenas meio para isto”.

Nessa visão, a língua de sinais não é vista como a língua mais importante para o surdo, mas sim um recurso comunicativo para a aquisição da língua majoritária, o que reafirma os pressupostos do oralismo.

Para Goldfeld (1997), a aproximação entre os sinais da língua de sinais e a língua oral não é a melhor solução para o desenvolvimento do surdo e muito menos para a preservação de uma cultura que surgiu historicamente e que deve, portanto, ser reconhecida e valorizada como todas as outras. Ela conclui afirmando que a comunicação total, apesar de valorizar a interação entre surdos e ouvintes, esquece-se de valorizar “as características históricas e culturais das línguas de sinais que estão presentes de forma subliminar em todas as situações de comunicação em que os falantes participam” (GOLDFELD, 1997: 100).

Ao tentar criar uma língua artificial, a comunicação total de certa forma acaba por apagar a história e a cultura dos surdos, pois a língua de sinais, como qualquer língua, também está em movimento e, portanto, sujeita a mudanças no contexto em que está inserida.

Apesar dessa proposta educacional trazer melhorias para a educação de surdos – quando faz o deslocamento das técnicas fonoarticulatórias do oralismo –, e para a sua inserção em contextos comunicativos, mediante o uso de diversos recursos pedagógicos, os profissionais da comunicação total não dão relevância ao papel da língua materna²⁷ na construção de uma segunda língua.

Paradoxalmente, ao se espalhar por vários países do mundo, a comunicação total, ao mesmo tempo que inibiu o uso da língua de sinais na educação de surdos, foi a sua principal divulgadora, pois trazia em sua proposta metodológica os sinais usados pela comunidade surda. Porém, para Goldfeld (1997:104)), “não conseguiu transcender para o aspecto cultural da língua de sinais e da possibilidade desta língua facilitar o desenvolvimento cognitivo da criança surda”, provavelmente por ter em suas raízes a concepção oralista.

2.5 A Educação Bilíngüe: Uma Possível Compatibilidade com o Conceito Sócio-Antropológico de Surdez

De acordo com Goldfeld (1997), a filosofia bilíngüista considera que o surdo pode aceitar sua surdez sem ter que seguir os padrões de uma vida semelhante à do ouvinte. A

²⁷ Neste contexto, língua materna é a língua de sinais, sendo o português, no caso do Brasil, a segunda língua.

língua de sinais é a língua natural²⁸ do surdo e deve ser adotada por ele como sua língua materna, ou seja, a aquisição de linguagem será em língua de sinais não só nas escolas como pela convivência, sendo que a língua oficial de seu país deve ser adotada como segunda língua.

O conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia.(GOLGFELD, 1997: 39)

Para falar das condições bilíngües da educação para surdos é preciso desvencilhar-se do conceito de surdez originado no oralismo e caminhar em direção ao conceito de surdez definido no campo sócio-antropológico.

Behares (1993b: 20) conceitua a surdez da seguinte maneira:

Una persona sorda es aquella que, por tener un deficit de audición, presenta una diferencia com respecto a lo estándar esperado y, por lo tanto, debe construir una identidad en términos de esa diferencia para integrarse a la sociedad y a la cultura en que le há tocado nacer.

Através de Behares, pode-se ver que a surdez ultrapassa questões clínicas de medição (audiometria), de denominação de perdas (leve, severa, moderada, profunda)²⁹ e outros, implicando questões de diferenças culturais e identidade surda. Então, quando se fala em identidade fala-se também na redefinição do termo “deficiente auditivo”.

Deficiente auditivo é um termo clínico que não implica na aceitação social da surdez, no entanto, o termo “surdo” possui um referencial sócio-cultural que determina a necessidade da existência de uma comunidade com características, anseios, e uma língua comum.

Na visão oralista, o ouvinte é tomado como um exemplo que deve ser seguido. Contrariando essa idéia, o bilingüismo vê no ouvinte um ser diferente do surdo. O ouvinte possui o sentido da audição, o ouvido a seu dispor para a tarefa de discriminação sonora; o surdo possui a visão para exercer a função de discriminação dos elementos de sua comunicação. Ambos, porém, são eficientes na comunicação.

²⁸ Entende-se língua natural como aquela produzida por um grupo específico de usuários, sendo transmitida através das gerações e modificando-se com o tempo, conforme se modifica seu grupo de origem (SKLIAR, 1998).

²⁹ Classificação da surdez por Davis & Silvermann (*apud* STROBEL, K. L. & DIAS, M. S., 1995: 7-6)

A confusão sobre a importância ou não da aquisição da fala pelo surdo determinou e ainda determina o comportamento social em relação às oportunidades de desenvolvimento dadas aos surdos. A escola, por exemplo, constitui-se ainda nos dias de hoje como a maior geradora de conflitos acerca do processo educacional e cultural do surdo. Além de questões internas que envolvem a educação de surdos, os professores e a comunidade escolar esbarram na aceitação, quase obrigatória, de um aluno surdo junto a ouvintes. Dizer não à “integração/inclusão” é “crime” em nosso país.

Um surdo numa classe de ouvintes, no Brasil e em outros países da América Latina, é motivo de orgulho para os ouvintes, pois significa que aquele já domina um número significativo de palavras da língua dos ouvintes. Será que, mesmo estando integrado fisicamente com os ouvintes, o surdo conhece a língua oral de modo que consiga elaborar pensamentos complexos?

Para Goldfeld (1997), o ambiente lingüístico deve ser adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social, para aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção planejadora da linguagem, já que esta língua é a mais fácil e natural para o surdo” (GOLDFELD, 1997:108).

Já vimos que o oralismo e a comunicação total têm tido como principal objetivo a adequação dos surdos à realidade dos ouvintes. Contudo, na proposta de educação bilíngüe construída com a comunidade surda, o surdo não almeja essa adequação, pois enquanto parte de uma minoria lingüística ele assume sua surdez como uma diferença histórica e cultural.

Não significa dizer que a premissa de normalidade do surdo tenha desaparecido com a educação bilíngüe. Muito pelo contrário, existem propostas de educação bilíngüe que conservam a visão oralista em relação ao surdo. Essas propostas geralmente procuram deslegitimar as línguas de sinais, usando-as enquanto um instrumento para a aquisição da língua oral.

Para Skliar (1997a), as comunidades surdas que estão refletindo sobre essa temática divergem de propostas unilaterais e defendem um bilingüismo que reconheça o direito de aquisição e uso das línguas de sinais não para serem oralizadas, mas sim para poderem participar com sua própria língua dos debates que circundam a sociedade atual, no mesmo nível de igualdade e de condições, porém reconhecendo sua singularidade e especificidade.

Nesse mesmo trabalho Skliar expõe as conclusões da Comissão sobre Língua de Sinais e Pedagogia , do XII Congresso Internacional da Federação Mundial de Surdos – Viena, 1995:

La Comisión de Pedagogia sostiene que la polémica del oralismo versus la lengua de señas ya no es una cuestión contemporánea.(...) Las tendencias de 1995 son: el reconocimiento y el respeto por la lengua de señas como lengua de la comunidad Sorda y el reconocimiento de la educación bilingüe. Además, la Comisión señala que el concepto de integración de los alumnos sordos significa su completa injerencia en el medio educativo y que supone una diversidad curricular. La Comisión sugiere que los Sordos adultos deben estar implicados en el sistema educativo como maestros, administradores, consejeros y abogados de la causa Sorda, y que el trabajo conjunto entre sordos y oyentes tiene que ser alimentado. (WFD News, *apud* SKLIAR, 1997a: 146-147)

O posicionamento político dos movimentos surdos tem demonstrado que não existe uma proposta de educação bilíngüe pronta e preparada para ser usada em qualquer parte do mundo. Neste sentido, Paulo Freire³⁰ (*apud* SKLIAR,1997a: 146) é enfático em afirmar que nenhuma prática pedagógica pode ser transplantada:

Una misma comprensión de la práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Es por eso que insisto tanto en que las experiencias no pueden ser transplantadas, sino reinventadas.

Não existe uma proposta de educação bilíngüe que possa ser transplantada universalmente, o que existe são processos históricos e culturais que produzem diferentes propostas de educação bilíngüe.

2.6 As Pressões das Políticas de Integração/Inclusão: Uma Variável que Intervém na Educação de Surdos

A educação de surdos é, na atualidade, uma das áreas com maiores dificuldades no âmbito educacional. Existem diferentes enfoques e perspectivas acerca das razões que, historicamente, originaram tal situação, entre os quais pode-se citar a concepção de surdo enquanto “deficiente” subjacente tanto à educação especial, acostumada a ignorar o ponto de vista dos próprios alunos, como também à escola regular, que há muito tem sido um lugar em que os surdos não possuem espaço, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais (SKLIAR,1997a; QUADROS, S/D).

A coletividade surda, articulando-se através de movimentos de resistência com a fundação de entidades administradas e essencialmente organizadas por surdos, tem trazido a concepção e elaboração de uma nova pedagogia para o surdo, baseada na construção crítica que os próprios surdos estão desenvolvendo sobre a educação passada, hoje referenciada em uma vertente sócio-antropológica da surdez.

Atualmente pode-se sugerir que há uma tendência da política integracionista em “homogeneizar” as produções culturais, pois não há uma preocupação com a coletividade: “a força que os grupos surdos evocam mediante a interação social e cultural” (QUADROS, S/D: 27) e mesmo com o reconhecimento de certas problemáticas típicas – como são, por exemplo, as dificuldades comunicativas, as lingüísticas, as didáticas –, “ parece que la propuesta de integración de los surdos a la escuela regular sea considerada la única forma posible para salir de la crisis y/o para evitar su análisis” (SKLIAR, 1997a: 158).

Percebe-se que há muitos discursos circulando em termos do compromisso dos governos com a inclusão social. Há algum tempo, as iniciativas de política educacional vêm sendo um marco nas diretrizes de propostas integracionistas. Como exemplos para o debate sobre a atual política de integração/inclusão, vejamos, brevemente, algumas considerações a respeito da mesma em alguns países, entre eles Brasil, Itália e Espanha.

No Brasil, segundo Relatório de Gestão 2000 do MEC, de 1998 a 2000 o número de alunos “portadores de necessidades especiais” atendidos em classes comuns passou de 41,2 mil para 75,5 mil, com aumento mais significativo na Região Sul (BRASIL/MEC,2001b). Quanto ao que se refere aos surdos, os dados do Censo Escolar do MEC até 1999 mostram o insucesso desse aluno no sistema mantido até então. Segundo esses dados, os “deficientes auditivos” constituíam 12,8% das matrículas de alunos com necessidades especiais. A grande maioria (31.825, de um total de 47.810) estava no ensino fundamental. Apenas 899 tinham chegado ao ensino médio. A pré-escola, essencial para o desenvolvimento da criança surda, contava com apenas 6.618 alunos matriculados (BRASIL/MEC, 2001 a).

Esses dados expressam a força das diretrizes da política de integração/inclusão que tem por objetivo a inserção também do surdo no ensino regular. No entanto, algumas questões precisam ser suscitadas e debatidas, caso não se queira que a luta por uma “escola inclusiva” não seja apenas uma estratégia para justificar maior descompromisso com as minorias excluídas.

³⁰ FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

Sá (1998: 188) ressalta que a escola inclusiva não é sinônimo de escola regular. Para a autora: “**Escola inclusiva é sinônimo de escola significativa.** No caso dos surdos, por exemplo, a questão não é: *os surdos têm o direito a estudarem na escola regular*, mas, sim: *os surdos têm o direito a uma educação plena e significativa*” (Grifos no original).

Skliar (1995) nos coloca a situação da Itália, que em 1975, através do “Ministério de Instrução Pública”, define que nenhum dos alunos com deficiência deveria ficar fora do projeto de integração. Para tanto, foi criado um grupo de trabalho responsável por avaliar o desenvolvimento biológico, cognitivo, familiar e psicológico das pessoas com deficiência. Esse grupo era composto por diretores de escolas, professores, equipe especializada na área da saúde, pais e um assistente social.

Embora a Itália tenha se preocupado, desde então, em ver um sujeito pleno, capaz de se desenvolver integradamente na sociedade, a educação, dentro do ambiente escolar, não demonstra avanços. Através de estudos que investigam a integração escolar naquele país, percebe-se que surdos e ouvintes, embora frequentando uma mesma turma, não estão integrados lingüisticamente. Outro fator a mencionar reside no baixo nível de exigência dos professores das classes regulares em relação a seus alunos surdos. Skliar (1995:405) afirma que “en materias como historia o geografia, se verifica más de un 70% de reducción programática.”

Botelho (1998), transcreve dados de um balanço realizado depois de 12 anos de integração dos alunos surdos na Espanha – berço da proposta integradora –, apresentados por Pilar Fernandez em 1997, no IV Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Segundo esses dados, na Catalunha, 90% dos alunos surdos estavam em escolas comuns. Em outras regiões, mantiveram-se algumas escolas de surdos, especialmente as de caráter religioso, que podiam sobreviver às próprias custas, sem depender de verbas governamentais. Outras formas haviam sido implantadas, como a educação do surdo em dois turnos, sendo um deles para o ensino especial e o outro para o ensino regular, mas o mais comum era a permanência de um aluno surdo em classe de ouvintes. Os resultados eram muito insatisfatórios. De cada cem surdos, menos de dois tinham acesso a estudos universitários. Havia muitos jovens surdos neuróticos, sem comunicação e sem autonomia reflexiva. Os êxitos frequentemente eram noticiados na mídia, que não contava a situação da maioria, nem a história completa das exceções (BOTELHO, 1998: 34).

Como se vê, a situação da integração/inclusão constitui uma polêmica que extrapola as barreiras nacionais. Os interesses dos surdos não parecem estar contemplados nas

propostas educacionais, que acabam determinando a cultura que eles devem adquirir, a escola em que devem estudar; enfim, não consideram, por não reconhecê-las, as diferenças culturais implicadas no assunto.

Marchesi (1995b) afirma que um dos debates que se mantêm na educação de surdos é sobre a sua integração na escola de ouvintes. Professores e associações de surdos demonstram receio quanto a essa polêmica, pois vêem no mundo inteiro muito empecilhos numa possibilidade integrativa. Entre os muitos entraves que são mencionados por eles, como justificativa para a resistência em integrar/incluir surdos na escola regular, estão os seguintes:

- a escassez de recursos técnicos e a existência de turmas numerosas nas escolas comuns, o que determina a pouca atenção dos educadores aos alunos surdos, assim como implicará redução da qualidade educacional;
- a falta de preparo dos professores das escolas regulares para o trabalho com crianças surdas;
- a lentidão do aprendizado da modalidade oral da língua e a dificuldade de comunicação decorrente, que podem afetar a aprendizagem escolar;
- a marginalização da língua de sinais em função da preferência à língua oral.

O processo de integração/inclusão, que vê como positiva a inserção do aluno na escola regular, o faz fundamentado na idéia de aproximá-lo das pessoas “normais”, e também porque julga os surdos como capazes de acompanharem os ouvintes e de se desenvolverem como eles. Entretanto, os surdos que freqüentam a escola regular, na maioria dos casos, apresentam dificuldades lingüísticas que, além de complicar o trabalho do professor, acarretam o fracasso escolar (repetência).

A partir dessas considerações, muitas questões emergem quando se reflete sobre as políticas de educação inclusiva, no que se refere à aprendizagem escolar do surdo: que conclusões podemos extrair dos projetos e das políticas de integração/inclusão dos surdos na escola regular? Como será promovida a interação social entre os pares surdos? Não se pretende, com essas questões, indicar resultados, mas levar os profissionais da educação a repensar sua filosofia, valores e posturas diante do processo de integração/inclusão.

3. A APRENDIZAGEM ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA PARA SURDOS.³¹ _____

"Contrário ao modo como muitos definem surdez - isto é, como um impedimento auditivo - pessoas surdas definem-se em termos culturais e lingüísticos".

Wrigley

3.1 Reconhecimento das Singularidades: Condição Essencial para a Aprendizagem do Surdo

Os cidadãos do século XXI vivem sob o nobre princípio universal e constitucional da "Educação para Todos", presente nos discursos e nos documentos oficiais. No entanto, a escola, com seu currículo³² estabelecido pela ideologia dominante na sociedade capitalista, ainda se configura no princípio da "Educação para Alguns"... A discussão acerca das políticas educacionais e suas reestruturações destacam o valor do currículo como relevante nas transformações da educação brasileira. Segundo Silva³³ (*apud* LUNARDI,1998:21), o currículo tem-se posicionado estrategicamente nessas reformas porque:

... o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas sobre o social e sobre o político. É através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade".

Na busca da padronização e homogeneidade para atender a essa ideologia, a escola tem pautado suas práticas pedagógicas em modelos teórico-metodológicos que sustentam uma visão linear e estática sobre o processo de ensino, como também sobre a

³¹ A expressão *Pedagogia para Surdos* foi traduzida por Pedagogia da Diferença pela pesquisadora surda Gladis Perlin (Mestre em Educação de Surdos pela UFRGS, doutoranda na mesma linha e Coordenadora do Setor de Educação da FENEIS/RS) quando ministrou a aula inaugural do Curso de Pedagogia para Surdos em 9/3/02 na UDESC. Segundo sua exposição, "pedagogia significa diferença: educar significa introduzir a diferença. A nossa pedagogia visa introduzir a diferença surda, deixar o outro surdo ser ele mesmo."

³² Defende-se, neste estudo, a definição de currículo da teoria crítica, segundo Tomaz T. da Silva, 1996:1:"o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes."

³³ SILVA, T.T. da. *Currículo e cultura como práticas de significação*. Texto apresentado no GT Currículo da Anped no ano de 1997. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/tr978.html>>

aprendizagem do aluno, manifestando uma visível dificuldade em lidar com diferentes formas e ritmos de aprender. Não são considerados, nas práticas escolares, os sujeitos reais com suas histórias, seus valores, crenças, ritmos, comportamentos, origem social e econômica, experiência e vivências. Isto é, as singularidades deixam de fazer parte dos discursos e práticas escolares em nome de uma pretensa igualdade entre os indivíduos, subsidiada pela política integracionista/inclusivista.

A escola necessita refletir sobre o seu papel na sociedade e definir qual é o modelo social defendido por ela e a quem representa, pois, apesar de aceitar todos os cidadãos, ela não consegue mantê-los em seu interior. Pode-se dizer, inclusive, que a instituição *escola* expulsa seus alunos. Para ilustrar essa afirmação, basta verificar o alto índice de reprovação das camadas populares nas escolas.

Trazendo essas questões para a problemática do surdo, o que se verifica através da história é que a situação se agrava ainda mais, principalmente por não haver uma língua em comum entre o professor e o aluno surdo. Não havendo uma língua em comum entre o professor e o aluno, não se tem como transmitir o conteúdo escolar, o que gera grande lentidão e baixa qualidade em sua escolarização.

No Brasil, temos o exemplo do INES. No período oralista, as crianças cursavam obrigatoriamente dois anos para cada série escolar, quando não havia repetência. Todos sabem que a criança surda não possui nenhuma deficiência cerebral, portanto não sofre nenhum retardo mental ou problema neurológico (GOLDFELD,1997: 95).

O fato de não serem valorizadas as histórias de vida de cada sujeito, e portanto de não serem resgatadas pela escola as experiências dos alunos surdos, pode inibir as iniciativas destes últimos, afastando-os, na maioria das vezes, da instituição *escola*.

Contudo, apesar do estado do ensino e apesar da função de “mantenedora da ordem e dos bons costumes”, ainda é possível encontrar na escola alternativas para rever sua visão linear e estática acerca do processo de ensino.

Snyders³⁴ (*apud* LOPES,1997:102) se refere à escola como sendo

...o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas, também ameaça, à ordem estabelecida, de libertação.

³⁴ SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.

Visualizar uma escola plural, onde todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com

as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura. Em outras palavras, talvez seja o momento de pensar em instituições de ensino que sejam de fato autônomas, quer dizer, “que possam buscar suas respostas coletivamente, considerando não apenas as singularidades da comunidade externa, mas também o modo como tais singularidades se articulam na composição da comunidade escolar”(SOUZA & GÓES, 1999: 168). Admitir essa posição é negar um programa educacional oficial e único, entendendo-se que a escola não pode ser a mesma para todos.

Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua construção histórica, cultural e social. No contexto atual, o surdo vê-se obrigado a acompanhar, a integrar, a participar de um meio que nem sempre o atrai. Não estaria aí a dificuldade de sua aprendizagem escolar? Na impossibilidade de escolher uma escola que também privilegie sua cultura? Não seria mais interessante a construção de um currículo em que houvesse a participação efetiva da comunidade surda? Será que uma construção curricular nesses moldes não nos traria respostas quanto ao fracasso escolar do aluno surdo? Sabemos que, freqüentemente, o fracasso escolar é visto pela comunidade escolar como sendo de responsabilidade dos alunos. Não há nada mais cruel do que justificar o fracasso escolar do surdo dessa forma.

Mello³⁵ (*apud* LOPES, 1997: 106) escreve:

...esta dinâmica abala uma concepção, tão presente nas escolas, de que dificuldade de aprendizagem é algo permanente em determinados alunos (“os fracos”) e ausente em outros (“os fortes”). A explicação para as dificuldades gira, normalmente, em torno de características individuais ou sociais dos alunos, fazendo com que a escola não se sinta nem responsável, nem potente diante do que costuma chamar fracasso dos estudantes.

O descaso das políticas de integração/inclusão e da escola com o fracasso escolar dos grupos não reconhecidos em nossa sociedade demonstra que a instituição escolar geralmente está voltada para a manutenção e fortalecimento da cultura dominante.

³⁵ MELLO, R. R. De. Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula In: FRANCHI, E. P. (Org). *A causa dos professores*. São Paulo: Papirus, p. 152-131, 1995.

3.2 A Aprendizagem na Perspectiva da Teoria Sócio-Histórica

O fracasso escolar do aluno relaciona-se com a inadequação da escola para atender a suas especificidades de aprendizagem. A partir dessa idéia é que se buscam no campo teórico referenciais que visem “resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas desse processo”(SCOZ,1994:23), procurando compreender o universo histórico e cultural e suas influências no processo de aprendizagem.

Para Vygostski (1991a) a aprendizagem é um processo de apropriação que ocorre na relação indivíduo-meio, e é essa relação que impulsionará o desenvolvimento humano. Desse modo, a mediação entre o universo social e o universo cultural tem fundamental contribuição no sucesso/fracasso do aluno.

Identificando-se com essa visão de aprendizagem, é válido afirmar que o modelo sócio-antropológico da surdez e a educação bilíngüe refletem e respondem aos pressupostos da teoria sócio-histórica do psiquismo humano. Isto porque, nesse modelo, o déficit auditivo não cumpre papel relevante, antes se justifica nas interações normais e habituais dos surdos entre si, nas quais a língua de sinais é o traço fundamental de identificação sócio-cultural e o modelo pedagógico não se restringe a uma insistente busca de “correção” do déficit, como se verifica no modelo tradicional; trata-se do reconhecimento lingüístico e cultural legitimando sua diferença enquanto sujeito surdo e não um desvio da normalidade.

Frente a isso, os estudos mais recentes na área da surdez apontam para a importância da identidade cultural no desenvolvimento da criança surda, em que o modelo de educação bilíngüe tem possibilidade de garantir o mesmo desenvolvimento psicolingüístico das crianças ouvintes. Para Skliar (1997b: 144),

...o modelo bilíngüe propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolingüísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades lingüístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Vygotsky (1991a) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo das crianças é, inicialmente, determinado por processos biológicos e, subseqüentemente, guiado por interações sociais cujas mediações contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Além disso, tendo por princípio a ênfase dos processos dinâmicos do

desenvolvimento,³⁶ o autor se opõe às concepções biologizantes do desenvolvimento das crianças consideradas “deficientes”, contra-argumentando que o desenvolvimento da deficiência é mais social do que biológico. Em sua opinião,

... o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito se deve essencialmente à ausência de uma adequada educação baseada em métodos e procedimentos especiais que permitam o desenvolvimento semelhante aos meninos normais (VYGOTSKY, 1995:2).

Um dos pressupostos mais importantes da teoria sócio-histórica do psiquismo para explicar a origem, o desenvolvimento e o funcionamento da mente humana é a mediação por mecanismos semióticos³⁷. A tese da mediação semiótica, em Vygotsky (1991b), é essencial para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico, trazendo um novo olhar para o papel da linguagem – não meramente como instrumento de comunicação, mas como “constitutiva” do sujeito, conforme se pode depreender das análises apresentadas em sua última obra sobre pensamento e linguagem.

Sobre a linguagem enquanto sistema simbólico, Oliveira (1993: 36) nos diz:

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Na visão de Vygotsky (1991b), em termos filogenéticos o homem só passou da condição de ser biológico para ser sócio-histórico pela linguagem (além da construção de instrumentos). Do mesmo modo, no âmbito ontogenético, a linguagem preserva esse *status* teórico de destaque, tendo um papel fundamental no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, o que distingue essa teoria de outras no âmbito da psicologia.

Aprender, para Vygotsky, não é o mesmo que desenvolver. Entretanto, o aprender é necessário ao desenvolvimento. Para o autor, o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, LÚRIA & LEONTIV, 1998). Defende a idéia de que o curso real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil parte do social em direção ao individual. As pessoas que cercam a criança, na medida em que interpretam

³⁶ Entende-se por processo dinâmico de desenvolvimento aquele que concebe o ser humano como um ser que se constrói e se constitui a partir de fatores biológicos e sociais, e que não é determinado por apenas um desses fatores.

³⁷ O termo *semiótico* aqui é entendido segundo a definição de semiologia/semiótica como “Ciência geral de todos os sistemas de signos.” Conforme Hilton Japiassú & Danilo Marcondes. *Dicionário Básico de Filosofia*. p. 244, 1996.

suas reações, atribuem significações aos atos, expressões e sons. Essas significações ainda não são suas e só o serão quando ela perceber a relação entre as ações e as situações, compreendendo e incorporando essa compreensão ao seu repertório.

A origem social das funções mentais foi descrita por Vygotsky (1991a:64) através da lei genética de desenvolvimento:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, aparece no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos.

Os estudos de Vygotsky relacionam o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, demonstrando que, ao agir sobre o ambiente, a criança inicia seus processos de internalização das formas culturais da organização social. O conceito de internalização implica a existência de mecanismos tais como a reconstrução interna de uma ação/operação inicialmente externa, a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal. A internalização é um processo que influi diretamente na transformação dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos.

Essa concepção – de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento da criança com o ambiente sócio-cultural em que vive e sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte do outro – só pode ser especificada através de dois níveis de desenvolvimento: o nível real, indicativo do nível de desenvolvimento mental da criança e correspondente ao que ela consegue fazer por si mesma, e o nível potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou companheiro mais capacitado.

É a partir da postulação desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que o autor define um conceito essencial para a compreensão de suas idéias, específico de sua teoria: a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1991a). Através dela, podemos dar conta não só dos processos de maturação já completados, mas também dos processos em vias de se desenvolverem, demonstrando que tudo que uma criança pode fazer com assistência hoje poderá fazer sozinha amanhã.

Skliar (1997b:134), comentando sobre a relação entre o conceito de internalização e o conceito de zona de desenvolvimento proximal numa análise sobre interação, afirma que:

...a noção da zona de desenvolvimento proximal constitui uma utilização prática da teoria sobre as relações entre processos inter e intrapsicológicos; prática, pois reflete a intenção de Vygotsky para resolver problemas concretos da educação e, mais especificamente, para solucionar a crise dos sistemas de avaliação das capacidades mentais das crianças, baseada somente nas habilidades intrapsicológicas, individuais, e esquecendo o plano interpsicológico da formação e desenvolvimento intelectual.

Esses pressupostos são fundamentais para garantir uma visão mais ampla e científica a respeito dos processos intersubjetivos adulto-criança na aprendizagem e na interiorização dos aspectos formais e informais do conhecimento, uma vez que provocam uma reflexão mais profunda sobre as dificuldades causadas pelas diferenças lingüísticas à maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Para Nogueira (1998:9),

... cerca de 95% das crianças deficientes auditivas nascem em família de ouvintes sem terem a linguagem comum ao meio cultural no qual vivem e com dificuldade de estabelecerem contatos interpessoais e de relação social, crescem com concepção de um mundo diferenciado da maioria ouvinte.

Na realidade, poucas crianças surdas têm oportunidade de convívio com a cultura surda desde a mais tenra idade. Segundo Fernandes (2000), a dificuldade ao acesso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) de forma natural e constante por aqueles que só convivem com pessoas ouvintes leva-os a identificarem o mundo de forma concreta, por não lhes ser possível o diálogo. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos surdos que aprendem a LIBRAS na adolescência ou na fase adulta, não lhes possibilita, em muitos casos, a reversão total desse quadro.

Considerando que a cultura, a linguagem e o diálogo são fatores essenciais para o desenvolvimento infantil, e sendo essas justamente as áreas comprometidas para a criança surda filha de pais ouvintes, infere-se que as conseqüências da privação auditiva deve ultrapassar a dificuldade comunicativa e atingir todas as áreas do desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que as pesquisas de Eulalia Fernandes (1990), Ursula Bellugi (1993), Carlos Skliar (1997b), Ronice M. Quadros (1997) e Oliver Sacks (1998) apontam que, para as crianças surdas filhas de pais surdos membros de uma comunidade lingüística surda, o processo da aquisição da língua viso-espacial ocorre de forma natural, por haver um contato prévio e efetivo com os membros reais da comunidade surda, oferecendo-se-lhes um ambiente apropriado para o estabelecimento das interações comunicativas e o conseqüente desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Para Quadros (1997: 47):

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e emoções. As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo oral, mas o canal espaço-visual como modalidade lingüística.

Nesse contexto, a abordagem sócio-interacionista aproxima-se da perspectiva sócio-antropológica da surdez, caracterizando o surdo e a chamada comunidade surda por sua identidade específica, manifestando aspectos culturais, cognitivos e lingüísticos desse grupo social.

3.3 A Relação entre a Linguagem e o Pensamento no Processo de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança Surda

Abordando o desenvolvimento cognitivo entre crianças ouvintes e crianças surdas, em especial a relação entre linguagem e pensamento, Marchesi (1993) retoma algumas hipóteses de pesquisas que enfocam o estudo do comprometimento do desenvolvimento da criança surda devido à falta da linguagem, citando especialmente as contribuições de Myklebush e de Hans Furth.

Os estudos de Myklebush, segundo Marchesi, sugerem que a cognição de surdos e ouvintes apresentam diferenças importantes em função de estar o ouvinte exposto à experiência lingüística de caráter visual e auditivo, e o surdo não. Os resultados de sua pesquisa levaram-no a concluir que as habilidades cognitivas do surdo são mais concretas que as dos ouvintes.

Vygotsky (1995),³⁸ na década de 30 do século passado, já destacava que o insuficiente intercâmbio da pessoa surda com o meio sócio-cultural condicionava o baixo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Segundo esse autor, as dificuldades enfrentadas pela criança considerada “deficiente” na atividade social vêm a ser uma das causas do insuficiente desenvolvimento de suas atividades mentais superiores.

Os estudos de Luria (1978), na mesma época, enfatizam que a diferença existente entre surdos e ouvintes decorre da influência da palavra no desenvolvimento do

³⁸ Vygotsky desenvolveu pesquisas em Kharkov e coordenou programações educativas para crianças consideradas “portadoras de deficiências”. Sua preocupação em garantir um trabalho consistente para os alunos especiais o fez voltar-se para a elaboração, talvez, de seu principal trabalho, denominado *Defectologia*.

pensamento. Para esse autor, a linguagem promove três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: amplia sua percepção sobre o mundo, assegura o processo de abstração e generalização e serve como um meio de intercâmbio social, funcionando como veículo de transmissão de informação.

No caso da criança surda, ainda segundo Luria, a ausência da fala ou a fala pouco desenvolvida interfere no desenvolvimento das funções mentais superiores, pois a pessoa surda que utiliza apenas os sinais adquiridos unicamente pela experiência visual é incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo.

Nessa discussão percebe-se que a linguagem é compreendida enquanto língua oral, enquanto palavra verbal, sendo esta a propiciadora do conhecimento e do desenvolvimento, estando, portanto, intrinsecamente relacionada com o pensamento. De acordo com essa abordagem, a ausência da língua oral implica, para as pessoas surdas, o subdesenvolvimento do pensamento, gerando um baixo nível de compreensão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

Com isso, argumentava-se que o atraso no desenvolvimento do pensamento abstrato do surdo era decorrente de sua inadequação lingüística, isto é, sem o domínio da língua oral faltava-lhe uma fonte essencial de estruturação simbólica. Essa é uma questão polêmica, uma vez que os meios e os veículos mediadores utilizados pelos surdos muitas vezes não são compatíveis com os meios e veículos mediadores usados majoritariamente em seu contexto sócio-cultural. No entanto, haveria mesmo uma cumplicidade entre o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento do pensamento? Prevaleceria uma relação causal, ou seja, sem linguagem verbal não há desenvolvimento do pensamento? Além dessas questões, uma outra pode ser colocada: nenhum outro signo assumiria a função de instrumento que influísse psicologicamente no desenvolvimento?

A relação entre língua oral e desenvolvimento do pensamento passou a ser questionada a partir das pesquisas desenvolvidas por Furth em 1966 (MARCHESI, 1993), com base na teoria cognitivista de Piaget, tendo em vista os aspectos referentes à pobreza de comunicação vivenciada pela pessoa surda. Hans Furth, em seus estudos, rejeitou a tese proposta por Myklebust, e desenvolveu um trabalho que teve por base a teoria do desenvolvimento humano de Piaget, através da adaptação de provas piagetianas à linguagem não verbal. As pesquisas de Furth apresentaram indicações de que as habilidades cognitivas e os estágios de desenvolvimento de ouvintes e surdos passavam por processos e etapas, sendo que a criança surda atingia o estágio operatório concreto, e o adolescente chegava a dominar algumas esferas do pensamento operatório formal. Com

base nesses resultados, foi possível evidenciar que o pensamento pode avançar sem o concurso da linguagem oral.

Apesar de todos os esforços, tais estudos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo do surdo não chegaram a ser conclusivos. Contudo, contribuíram significativamente para a desmistificação do caráter biológico da surdez, vista como uma patologia audiológica.

Nos últimos anos tem-se ampliado o interesse em pesquisar a aquisição da linguagem e sua relação com o desenvolvimento cognitivo do adulto-criança surda. Através desses estudos ratificam-se as idéias de Furth e a importância das interações sociais da criança em sua cultura surda, para que seu processo de aquisição da língua de sinais seja feito de forma natural, sendo-lhe oferecido um ambiente apropriado para o estabelecimento de interação comunicativa e o conseqüente desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Dentre as pesquisas mencionadas, destacam-se as de Fernandes (1990 e 2000), que ressaltam as conseqüências da falta de uma língua na fase de domínio de um sistema lingüístico, aproximadamente aos dois anos de idade, o qual passará a ser o mais importante instrumento de seu pensamento. A privação de uma língua nessa fase, segundo a autora, não impedirá que essa etapa ocorra, mas a criança surda não alcançará a qualidade de desenvolvimento que seu cérebro está preparado para atingir.

Abordando o desenvolvimento cognitivo da criança surda, Fernandes (2000:51) prioriza o suporte lingüístico na língua de sinais, pois:

...saber propiciar a aquisição da Língua de Sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos, é o primeiro grande e indispensável passo para a verdadeira educação deste indivíduo.

Ao considerar os efeitos dos atrasos da linguagem, seus estudos trazem, principalmente, as implicações da função organizadora da linguagem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda que, como já foi apresentado anteriormente, muitas vezes é exposta tardiamente à sua língua materna. E tais questões significam muito mais que uma simples dificuldade de comunicação.

Skliar (1997b: 126-127), ao falar sobre a língua de sinais, chama a atenção para duas questões distintas da língua: “uma coisa é a potencialidade expressiva de uma língua e

outra, muito diferente, o estado cognoscitivo, informativo e cultural no qual se encontra quem usa essa língua”. A partir daí, faz uma importante afirmação em relação à aprendizagem do surdo que vem fortalecer os pressupostos adotados nesta pesquisa:

...se os surdos foram excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras e perceptuais, mas não de conteúdo de abstração, se foram impedidos de utilizar a Língua de Sinais em todos os contextos de sua vida, então nada têm a ver os surdos nem a Língua de Sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de seu pensamento.

O autor não vê na língua de sinais restrições que causem limitações aos surdos; ao contrário, destaca as razões sócio-educativas que pouco oportunizam aos surdos a utilização dessa língua ou até a impedem. E, por fim, reflete: “se aos surdos foi negada historicamente sua identidade e sua língua, seria um simples reducionismo acusá-los de ter limitações em seus processos psicológicos superiores” (SKLIAR, 1997b: 127).

Essa assertiva é confirmada, em pequena escala, no caso da ilha Marthas Vineyard, nos Estados Unidos, em meados do século XIX, descrito pelo neurologista Oliver Sacks (1989). O autor mostra que 25% da população da ilha era de surdos devido a uma mutação genética, sendo que praticamente todas as famílias tinham um membro surdo. Tal situação possibilitou a essas famílias o aprendizado da língua de sinais. Assim, toda a comunidade ouvinte tornou-se bilíngüe (no caso, língua americana de sinais e inglês) e, ao mesmo tempo, todos os surdos utilizavam a língua de sinais. A relação entre surdos e ouvintes era intensa, sem dificuldade. “Na verdade, os surdos não eram encarados como surdos, muito menos deficientes” (SACKS, 1989:49).

Sacks (1989: 50-51) ressalta que a surdez nessa ilha não era uma particularidade de alguns, mas um fato comum a todos. Os surdos, na ilha Marthas Vineyard,

... amavam, casavam, ganhavam a vida, pensavam e escreviam como todos os outros – não eram apartados por qualquer forma e só se distinguiam, de um modo geral, por serem mais instruídos do que os vizinhos, pois praticamente todos os surdos de Marthas Vineyard eram enviados para o Asilo de Hartford – e eram muitas vezes considerados os mais sagazes da comunidade.

3.4 A Dinâmica das Interações Sociais e do Contexto Escolar como Influências na Aprendizagem do Aluno Surdo

Quando são feitas reflexões sobre o reconhecimento das diferenças entre o surdo e o ouvinte, procurando uma melhor interação e possibilitando as condições de aprendizagem para o aluno surdo, muitas questões se sobrepõem e se entrecruzam com a macrorealidade. Por exemplo, as diferentes concepções de surdez e de surdo existentes fora e dentro da escola; o papel da escola frente ao cidadão; a ideologia capitalista, que determina fatores que dão origem à formação ideológica dos profissionais (entre eles, o professor) e sua clientela (entre eles, o aluno); a compreensão e aceitação cultural dos grupos representados na escola. Esses são alguns elementos que, associados às políticas de integração/inclusão, surgem no momento de definir o currículo escolar. Mesmo que esta pesquisa se proponha a um caráter mais amplo, entende-se que breves subsídios teóricos relacionados a discussões anteriores ao estabelecimento do currículo propriamente dito; permitem resgatar o sentido da surdez como diferença cultural e a urgência de se considerar esse enfoque na construção do currículo para o aluno surdo.

No que se refere à proposta curricular para o aluno surdo, Vygotsky, na década de 30 do século passado já enfatizava a necessidade de haver estreita relação entre a escola especial e a comunidade. Não se preocupava em unificar a rede de ensino, mas enfatizava a necessidade de o ensino ser realmente especializado, respondendo às necessidades dos alunos. Destacando a posição de Vygotsky em relação à integração do surdo na sociedade, Góes (1994:119) afirma que, para esse autor,

... o importante era preservar o direito da criança surda ao desenvolvimento, através de sua interação em experiências condizentes com a heterogeneidade do funcionamento humano (...) a educação deveria dar acesso aos bens culturais, de acordo com os caminhos especiais que a condição da surdez exige.

Essas e outras incursões realizadas por Vygotsky (1995) nesse campo partiam do pressuposto de que o homem é modelado pelas ferramentas que usa, de que o homem é um *constructo* sócio-cultural – é na vida social que se criam e se desenvolvem todas as formas superiores de atividade intelectual humana. Essas atividades, portanto, não são decorrentes da evolução biológica da pessoa, mas sim do processo interativo com o meio social. Na defesa de uma visão inovadora acerca do

desenvolvimento psicológico e educacional da pessoa surda, o autor destaca a importância das interações sociais para a emergência e consolidação das capacidades potenciais dessas crianças e afirma, reiteradas vezes, que a deficiência não torna a criança um ser que tem menos possibilidades, e sim um ser que tem possibilidades diferentes (VYGOTSKY, 1995: 5).

Os sujeitos surdos, quando têm a possibilidade de aproximação de seus semelhantes, e também quando começam a interagir efetivamente nesses grupos de formação espontânea, começam a estabelecer novos valores sociais e novas referências sócio-linguísticas que os trazem para uma nova composição cultural. Tendo acesso à vida comunitária e participação efetiva na história de sua comunidade, o homem começa a se integrar³⁹, inicia uma nova trajetória, na qual seus valores e objetivos se modificam. Um exemplo está no aprendizado da fala para o surdo. Esta, quando o surdo está integrado com seus semelhantes, deixa de ser um objetivo e passa a ser vista como um recurso alternativo na comunicação com os ouvintes.

Vygotsky e Luria (1996:180) afirmam:

Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sócio-cultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam.

O ambiente cultural existente na comunidade surda, seja na família, nas associações ou na escola de surdos, desafia a criança a novas descobertas. O encontro de pessoas que possuem afinidades determinantes – como a língua, por exemplo – gera contextos promissores para o seu desenvolvimento. Contrariamente ao surdo que vive em contato com sua comunidade, o surdo que vive entre ouvintes geralmente apresenta dificuldades na comunicação e, se comparado com ouvintes da mesma idade, encontra-se, na maioria das vezes, em desvantagem cognitiva e lingüística.

Como já foi referido, a linguagem é o sistema simbólico de todos os grupos humanos socialmente organizados, ou seja, é adquirida principalmente por meio da socialização.⁴⁰ Nesse sentido, fazem-se necessárias algumas ponderações de relevância

³⁹ *Integrar* é utilizado na frase com um sentido vygotskyniano do termo, ou seja, sofre transformações e alterações estimuladas pelo ambiente sociocultural (VYGOTSKY & LÚRIA, 1996).

⁴⁰ O termo “socialização” aqui é entendido no sentido usado por Godinho (*apud* FERNANDES,1990), como o processo através do qual a cultura, as normas e os valores de uma sociedade são internalizados nos indivíduos que vivem nessa sociedade, passando a integrar a sua maneira espontânea de ser. (GODINHO, E. *Surdez e significado social*. Rio de Janeiro, Zahar,1981).

na relação ensino-aprendizagem que envolve o aluno surdo. Dito de outro modo: são necessárias algumas considerações sobre o processo educacional na interação do surdo, tanto no contexto familiar quanto no ambiente da escola. Principalmente porque, como diz Goldfeld (1997:110): “ Os surdos se encontram em situação diferente das pessoas que fazem parte de outras minorias, como judeus e negros, pois em mais de 90% dos casos, os surdos são uma minoria dentro de sua própria família”. É imprescindível considerar esse contexto, no qual os surdos só tardiamente têm acesso à linguagem, sendo esse um dos problemas mais críticos para o processo de interação social e conseqüentemente para o trabalho pedagógico.

Destacam-se aqui algumas dessas condições para o acesso à linguagem por parte da criança surda, tanto em relação à língua oral como à língua de sinais. Na primeira situação, a dificuldade ocorre pelo fato de as línguas auditivas-orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, e a surdez impossibilita a criança de adquiri-la espontaneamente. Por esse viés, Vygotsky (1995) aponta que a cegueira ou a surdez não representam um impedimento, por si sós, ao desenvolvimento. Mas a mudez decorrente da surdez pode determinar no surdo a impossibilidade de dominar a língua de seu país, criando assim uma das complicações mais graves em todo o desenvolvimento cultural da pessoa surda, pois interfere na apropriação dos significados sociais do seu meio. Decorre daí um sério problema enfrentado pela instituição educativa: a aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, o processo de alfabetização do surdo na língua de seu país. Na educação de alunos surdos, o problema tem um agravante advindo da sua condição biológica e do fato de prevalecer, nas escolas de primeiro grau, a concepção segundo a qual a escrita é representação da língua oral. Essa fascinante temática, no entanto, não é a intenção desta pesquisa, por isso não será discutida aqui⁴¹.

Já na segunda situação, o acesso da criança surda à língua de sinais fica quase que impossibilitado, pois a maioria dessas crianças, como visto anteriormente, é formada por filhos de pais ouvintes, que, não tendo contato com sua língua, não têm como desenvolvê-la. Também por não adquirirem a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na maioria das vezes, sofrem um atraso de linguagem.

É importante ressaltar que os surdos, quando filhos de famílias de ouvintes, dependem de que seja viabilizada a sua aproximação à comunidade surda. Caso

⁴¹ Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura de Brito (1993), Quadros (1997), Góes (1994) e Souza(1998).

contrário, eles não conseguirão integrar-se à sua cultura e, em consequência, não se desenvolverão adequadamente. Goldfeld (1997) apresenta, como decorrência do atraso do domínio de uma linguagem, o comprometimento das funções da linguagem, em especial da função planejadora da linguagem, que exerce influência determinante na cognição do indivíduo, responsável direta pela aquisição de conhecimento formais e científicos propostos pela escola. A autora cita várias dificuldades relacionadas à aquisição de conceitos: falar sobre assuntos distantes ou abstratos; adquirir os conceitos científicos ou mesmo conceitos espontâneos⁴² mais abstratos, de maior nível de generalização. Para a autora, um aspecto essencial é o sistema conceitual hierárquico. Em suas palavras:

...a formação deste sistema não é uma tarefa simples para a criança, ela não pode construir um sistema conceitual mais complexo se não estiver interagindo através da língua com pessoas de sua comunidade. O sistema conceitual se constitui aos poucos, os valores atribuídos aos conceitos dependem da realidade sócio-econômica e cultural do indivíduo. No caso dos surdos que recebem uma língua descontextualizada e de maneira sistemática, é comum eles não perceberem os diferentes níveis de generalização. (GODFELD, 1997:87)

Traduzindo para o ensino: sabendo-se que o currículo escolar é organizado de forma a garantir a aquisição dos conceitos científicos, um surdo “inserido” na turma de ouvintes com 30 ou mais alunos, como na realidade da escola regular, é privado de apropriar-se desse conhecimento. Nesse ambiente, o trabalho pedagógico com o surdo fica, quase que na sua totalidade, inviabilizado, pois não considera sua língua, sua história de vida, seu desenvolvimento real, seus conceitos cotidianos, capazes de atribuir significação correspondente à do conceito científico em seu processo de apropriação.

Vygotsky (1991a) considera que a criação das zonas de desenvolvimento proximal se dá através das interações estabelecidas na educação escolar, sendo que estas favorecem o desenvolvimento do sujeito. Ainda para o autor, é importante que os professores conheçam e compreendam seu papel de mediadores da aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância das interações sociais na formação de zonas de desenvolvimento proximal. Isto consequentemente leva à apropriação do conhecimento historicamente construído. Nas palavras de Vygotsky (1991a: 100):

⁴² Os conceitos espontâneos e científicos são compreendidos neste trabalho como, no primeiro caso, aqueles que surgem na convivência diária com seus pares (criança e/ou adulto), em suas experiências imediatas e comuns à vida diária, e se materializam nas relações e interações socioculturais, como também como categorias ontológicas desenvolvidas sem necessidade de escolarização formal. Os conceitos científicos são formulados historicamente pela cultura e não pelo indivíduo em si; são apropriados pelas pessoas por meio de atividades planejadas em situação escolar; têm como uma das características fundamentais um alto nível de sistematização, de hierarquização e logicidade, expressados em princípios, leis e teorias.

... um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial (zona de desenvolvimento proximal) origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Seguindo a idéia de Vygotsky contida no conceito de zona de desenvolvimento proximal, ao se limitar a aprendizagem do surdo limita-se também a possibilidade de desenvolvimento que a aprendizagem promove. Vygotsky entende que toda aprendizagem possui uma pré-história, na qual aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias de vida, porém atribui ao processo de aprendizagem, principalmente o escolar, uma importância fundamental: “A aprendizagem escolar dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY,1998: 110).

As interações empreendidas na escola são capazes de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que têm origem sócio-cultural e referem-se a processos voluntários, ações conscientes e mecanismos intencionais. Diferem dos processos elementares, que não são originados pela cultura, mas biológicos.

Nesse contexto, numa situação de ensino-aprendizagem os aspectos psicológicos situados na análise do sujeito em sua totalidade, sucintamente apresentados, emergem do trabalho pedagógico. A compreensão acerca dos processos utilizados pelo aluno permite que sua individualidade seja respeitada e as estratégias propostas não tenham a intenção padronizadora.

Alícia Fernández (1990) apresenta o conceito de “modalidade de aprendizagem”, que pode ser importante no reconhecimento da singularidade e na criação de elementos e propostas mediadoras. Segundo a autora, cada um de nós tem uma maneira particular de estabelecer relações com o conhecimento, a chamada “modalidade de aprendizagem”. Para descrevê-la é preciso observar a imagem que o sujeito faz de si como “aprendente”⁴³, o vínculo que possui com o objeto de conhecimento, a história das aprendizagens que construiu, a maneira de jogar, brincar, trabalhar e relacionar-se com os outros, as modalidades de aprendizagem familiar, social e cultural de que já se apropriou e a modalidade que está sendo proposta pelo professor. Dessa forma, percebem-se as estruturas do saber e as estruturas de alienação que envolvem o processo, as necessidades do aluno surdo, qual material poderá ser utilizado e que situações podem-se provocar.

⁴³ Terminologia utilizada por Alícia Fernández (1990), que é adotada aqui por ser entendida como de uma aprendizagem “em movimento”, englobando dialeticamente o sujeito e seus processos.

Novamente será Vygotsky, com sua teoria de aprendizagem mediada, o facilitador dessa situação, em que o aluno encontrará no professor o suporte para seus avanços e na zona de desenvolvimento proximal por ele criada a perspectiva de ir além. Pois trabalhar com base no que o aluno já sabe, ou exclusivamente na área de seu déficit, são processos excludentes na mesma medida. Um por não esperar nada, o outro por entender as possibilidades somente a partir da reabilitação e inserção num modelo sócio-cultural definido.

A possibilidade de promover a metacognição, ou seja, a compreensão, avaliação e consciência auto-reguladora dos processos cognitivos dos alunos, permite que sejam superadas gradativamente as dificuldades de aprender por si as informações que não lhe foram dadas e de generalizar o que aprende. A proposta de aprendizagem mediada, que pressupõe uma gradual autonomia, com suporte para tal através da mediação, permite que a aprendizagem seja significativa e não mero treinamento.

Entende-se que a relação ensino-aprendizagem não pode omitir o processo de mediação sócio-cultural por dois motivos. O primeiro consiste no fato de que é precisamente por meio desse processo que se elaboram as funções mentais superiores do sujeito. Em segundo lugar, por ser a sala de aula parte da escola, uma instituição social inserida num contexto sócio-cultural, possibilitando, como tal, o contato entre as pessoas que dela fazem parte e estabelecendo não apenas um sistema de significados, mas também o modo como esses significados serão partilhados e negociados.

A escola, especificamente a sala de aula, não pode se manter “neutra” ou impermeável a tais questões básicas, pois é nesse espaço que os valores sociais permeiam as informações, os procedimentos, as atividades desenvolvidas no dia a dia. É preciso que se tenham claros os valores sociais que permeiam as formas e os conteúdos na escola, para que sejam compreendidas as especificidades do desempenho alcançado pelos alunos surdos em seu processo de escolarização. Nesse sentido, precisamos separar o que advém da surdez e o que advém das condições sócio-culturais às quais os surdos são submetidos.

3.5 A Interação como Referência para a Aprendizagem do Surdo

A partir dos pressupostos de Vygotsky, ressalta-se a importância da interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto do professor como dos próprios colegas de classe.

Para Davis (1989:50), não basta somente o contato entre professor e aluno. A autora reafirma os postulados de Vygotsky quanto à construção do conhecimento, destacando que é necessária a efetivação de diversos tipos de interações sociais no grupo.

Interações sociais contribuem para a construção do saber e, por esta razão, são consideradas educativas, referem-se, pois a situações específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação, superação das contradições, etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal intenção, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta estejam claros para todos os participantes.

Oliveira (1993), ao abordar o papel da escola nas sociedades letradas, destaca a importância da intervenção do professor e dos próprios colegas no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar. Nessa direção, faz uma releitura acerca das modalidades de interação que podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizagem na escola, sugerindo um reescalonamento entre elas.

Se o professor dá uma tarefa individual aos alunos em sala de aula, por exemplo, a troca de informações e de estratégias entre as crianças não deve ser considerada como procedimento errado, pois pode tornar a tarefa um projeto coletivo extremamente produtivo para a criança. Do mesmo modo, quando um aluno recorre ao professor (ou aos pais, em casa) como fonte de informação para ajudá-lo a resolver algum tipo de problema escolar, não está burlando as regras do aprendizado mas, ao contrário, utilizando-se de recursos legítimos para promover seu próprio desenvolvimento. (OLIVEIRA,1993:64)

Enfocando a interação na educação de surdos, alguns autores, como Behares (1993b), por exemplo, ressaltam a importância da educação bilíngüe. Pois para o autor, a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura. Nesse raciocínio, a passagem para a educação bilíngüe significa, com respeito à surdez, mais uma mudança ideológica do que uma mudança metodológica. Ele ainda afirma que essa proposta transforma a educação em pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas, como no caso da educação especial atual.

Os apontamentos do autor em relação a uma pedagogia socializada são de extrema importância para encararmos a educação de surdos, e vêm ao encontro da perspectiva teórica sociointeracionista, que pressupõe que o sujeito interativo se constitui nas relações

sociais. Resgata-se nessa perspectiva, a importância da presença de seus pares surdos no processo educativo.

A escola precisa reconhecer o fato de que, para os surdos é imprescindível que eles se encontrem e se agrupem. Nesses grupos podem estabelecer comunicação e sentirem-se confortáveis pela afinidade e identidade relativamente à surdez, além da importância da linguagem compartilhada para o processo de construção do conhecimento e da formação da consciência.

No entanto, na condição em que a escola recebe o surdo, não é atribuída a devida importância às questões que dizem respeito ao significado desse grupo como coletividade: na realidade, para a maioria das crianças surdas, o ingresso na escola possibilita o primeiro contato com outros surdos (se lá existirem outros), e as primeiras referências de modelos adultos surdos (quando existe no quadro de profissionais, alguém surdo, como, por exemplo, o instrutor), configurando-se diante da criança a representação dos surdos enquanto sujeitos diferentes, que se constituem num processo político ancorado nos movimentos sociais dos surdos. Esses movimentos, unidos a outros, contribuem para dar visibilidade às diferenças pelas quais os grupos sociais e culturais são construídos e representados culturalmente.⁴⁴

Frente a isso, podemos afirmar que o surdo encontra-se duplamente prejudicado, em função das insuficientes oportunidades oferecidas, seja no contexto social, seja na experiência escolar, pelo fato de que professor e aluno não partilham a mesma língua.

Nesse sentido, a presença do professor surdo na escola representaria mais que um modelo de linguagem e identidade. Por não reconhecer a força referencial da coletividade dos surdos, a escola não envolve essa comunidade em projetos.

3.6 A Integração/Inclusão do Aluno Surdo e a Psicopedagogia

Historicamente, segundo Scoz (1991), a intervenção psicopedagógica vem ocorrendo na assistência às pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem⁴⁵, tanto

⁴⁴ É importante deixar claro que a representação citada refere-se à representação cultural; o termo “representação” é compreendido como “inscrição, marca, traço significativa e não como um processo mental, é a face material, visível, palpável, do conhecimento.” (SILVA,1997:1)

⁴⁵ Este trabalho propõe uma definição com respeito à dificuldade de aprendizagem. Não a denomina problema ou distúrbio, pois compreende que, chegando-se a um diagnóstico conclusivo como problema ou distúrbio de aprendizagem, o caso passa a ser da competência de especialistas e médicos, não da escola. Assim, quando se faz referência à dificuldade de aprendizagem, entenda-se uma situação momentânea na vida do aluno, que não consegue sucesso em seus processos escolares dentro do currículo “esperado” pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento e/ou avaliação.

no diagnóstico como na terapêutica. Diante do baixo desempenho acadêmico, alunos são encaminhados, pelas escolas que frequentam, aos psicopedagogos, com o objetivo de elucidar as causas de suas dificuldades. A questão fica, desde o princípio, centrada em quem aprende, ou melhor, não aprende. A autora insiste em que a Psicopedagogia tem a preocupação com o ato de aprender, em que não se separam as diferentes variáveis do processo ao lidar com limitações ou possibilidades.

Analisar a dificuldade de aprender inclui necessariamente a análise do projeto político-pedagógico escolar, tanto em suas propostas de ensino como no que é valorizado na aprendizagem. A ampliação dessa leitura através do aluno permite à Psicopedagogia abrir espaços para que se disponibilizem recursos que façam frente aos desafios, isto é, na direção efetiva da aprendizagem.

Compartilhando dessas idéias, a presente pesquisa alinha-se na perspectiva psicopedagógica defendida por Kiquel⁴⁶ (*apud* BOSSA, 2000:18):

(...) no momento atual, à luz de pesquisas psicopedagógicas que vêm se desenvolvendo, inclusive em nosso meio, e de contribuições da área da psicologia, sociologia, antropologia, lingüística, epistemologia, o campo da psicopedagogia passa por uma reformulação. De uma perspectiva puramente clínica e individual busca-se uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem e uma atuação de natureza mais preventiva.

Fundamentando-se na teoria sócio-histórica, em especial nas proposições de Vygotsky (1991a, 1995) e na concepção sócio-antropológica da surdez (SKLIAR,1998), considera-se o aluno surdo como sujeito interativo que se constitui nas relações sociais, o que permite inferir ser imprescindível, quando se trabalha a questão da sua aprendizagem, considerar o contexto no qual ele está inserido, percebendo suas questões familiares, sua vida, a comunidade da qual faz parte e sua escola.

Algumas autoras, como Pain (1985) e Fernández (1990), ao abordar, de forma geral, o motivo pelo qual os alunos não aprendem, destacam o fato de a escola não considerar o saber que o aluno já possui, o que se aplica também e de maneira muito ajustada à realidade do surdo na escola regular. Elas demonstram que, geralmente, a escola não aproveita esse saber, e propõe algo que está absolutamente descontextualizado do processo de aprendizagem. Pain (1985:28) afirma que “o não aprender não é o contrário de aprender”, mas sim algo que está ocorrendo momentaneamente, motivado por fatores muitas vezes exteriores à situação em si, e que certamente será superado se as suas causas

⁴⁶ KIQUEL, S. M. *Normalidade e patologia no processo de aprendizagem: abordagem psicopedagógica*. São Paulo: 10, jan./jun. p. 24-27, 1991.

forem detectadas e trabalhadas. Tais fatores podem ser entendidos num sentido estrito ou amplo, identificando-se, no primeiro caso, os problemas tal como se apresentam no consultório e na escola; supõe-se serem prioritariamente de ordem pessoal e familiar. No sentido mais geral, amplia-se a reflexão sobre aprendizagem para outras ordens que subjazem às ações mais estritas, tais como fatores políticos, culturais e sócio-econômicos, ancorando-a nas referências da antropologia, da lingüística, da psicologia social, entre outras, para aproximar-se de uma interpretação das causas que interrompem a aprendizagem (PAIN, 1985).

As questões trabalhadas pelas autoras corroboram a idéia de que a escola exerce forte influência nas dificuldades de aprendizagem dos alunos por desconsiderar seu potencial e não entender e trabalhar o seu processo de desenvolvimento, aquele que faz parte de sua vida desde o seu nascimento, desde suas primeiras experiências e manifestações no mundo, com os pais, os amigos, a sociedade de maneira geral.

Essas reflexões nos reportam à situação do surdo e suas peculiaridades lingüísticas, culturais e sociais, geralmente esquecidas em sala de aula, em que para cada aluno surdo existem trinta ou mais alunos ouvintes. O aluno surdo normalmente se destaca por não conseguir aprender como os demais colegas ouvintes. Num contexto como esse, até que ponto pode-se afirmar que o aluno surdo não aprende realmente?

Kramer (1983) evidencia a valorização do reconhecimento dos elementos que podem interferir não só nas causas dos problemas que os alunos possam estar apresentando na escola – visto que eles trazem experiências diversas que precisam ser consideradas – como também nas características particulares do próprio corpo de profissionais que permeia a vida desse aluno e que representa relevante papel em seu desenvolvimento escolar.

A autora nos indica que

os estudos antropológicos exigem que levemos em conta o contexto de vida mais imediato das crianças e as próprias características específicas de professores e da escola como instituição. Isso significa reconhecer que as crianças são diferentes e têm especificidades, não só por pertencerem a classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico(...). Também os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção, e ainda também os hábitos, valores e costumes dos profissionais com quem elas convivem no contexto escolar (professores, serventes, supervisores, etc) precisam ser considerados e discutidos. (KRAMER, 1983:22)

Dentro dessa discussão, é preciso aprofundar a questão de interesse desta pesquisa: como a escola lida com os alunos surdos, uma vez que são diferentes do seu padrão de escola. E considerar qual o espaço de um aluno surdo numa escola que ainda não conseguiu incluir os alunos ditos normais com alguma dificuldade de aprendizagem.

Em relação à inclusão do aluno surdo, constata-se opiniões muito divergentes entre os estudiosos. Alguns argumentam a favor – Romeu K. Sasaki (1997); Cláudia Wernek (1997) e outros – enquanto outros advogam contra a inserção desse aluno na escola regular – Carlos Skliar (1999a); Ronice M. Quadros (1997); Gladis Perlin (2000), por exemplo.

A escola regular não oportuniza um currículo que reconheça as diferenças: no caso do surdo, suas experiências visuais. Quadros (S/D:13) ressalta: “A língua de sinais é uma forma lingüística essencialmente visual, isto é, sem referência sonora. Desta forma, é uma língua que consegue captar e expressar as experiências visuais características das comunidades surdas”.

A concepção curricular defendida por uma perspectiva sócio-histórica pressupõe considerar a singularidade do aluno, exigindo da escola não apenas um programa educacional oficial e único. Cabe à Psicopedagogia, enquanto corrente de conhecimento que tem por objeto a aprendizagem, fornecer subsídios teóricos e práticos para melhorar as condições de aprendizagem frente às diferenças humanas.

Nesse sentido, a Psicopedagogia cumpre uma importante função nesse terreno, pois desenvolverá intervenções de caráter pedagógico, social e familiar. O papel da Psicopedagogia no processo de integração/inclusão escolar frente ao escolar surdo não será apenas o de oferecer unilateral e individualmente o apoio psicopedagógico necessário para o êxito da aprendizagem em seu processo educativo. Será, principalmente, a partir do atendimento psicopedagógico com esses alunos, trazer elementos para um processo de reestruturação curricular que atenda às peculiaridades de aprendizagem da comunidade surda no atual contexto político-educacional.

Cumprindo esse papel, estará a Psicopedagogia, através de seus profissionais, consolidando-se como área de conhecimento, conforme nos assinala Scoz (1998: 33-34):

Nessa oportunidade, ficou clara a posição da Associação [Associação Brasileira de Psicopedagogia], em enfatizar a Psicopedagogia enquanto uma práxis e, como tal, capaz de oferecer alternativas de ação no sentido de uma transformação, o que possibilita à instituição escolar e aos alunos uma melhoria nas condições de aprendizagem, objetivando reverter a situação dramática em que se encontram as escolas brasileiras.

Assim, de um enfoque meramente clínico, centrado nas patologias dos problemas de aprendizagem, para um enfoque multidisciplinar, levou-se em conta a pluricausalidade de fatores que interferem no processo de aprender, sem perder de vista a dimensão mais ampla da sociedade.

Com isso, a Psicopedagogia, além de dominar a patologia e etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, como também, na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

A escola precisa estar atenta às variáveis que comprometem a educação de qualidade de todos os grupos sociais; ela jamais é neutra, sempre estará vinculada a uma organização macro-estrutural. O caráter mediador da educação, atualmente e na maioria dos casos, vem delimitando o campo de ação das diferentes culturas presentes na escola. Não possibilitar a interação entre alunos, entre pessoas com características semelhantes e cultura comum, é estar a serviço de interesses específicos de uma ideologia.

O profissional da educação tem que estar consciente, quando organiza seu trabalho, de que a educação está sempre a serviço de alguém. A Psicopedagogia precisa irradiar ações que atinjam a todas as classes, difundindo a compreensão de que os fenômenos psicológicos se delineiam na dinâmica das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Dessa forma, estará influenciando decisivamente para a democratização do espaço escolar e para o reconhecimento, por parte de seus usuários e de seu entorno, da legitimidade das diferenças culturais. Assim, a escola estará a serviço da integração/inclusão do conhecimento para todos.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

*Não, não tenho um caminho novo.
O que tenho de novo é o
jeito de caminhar.*

Thiago de Mello

4.1 Um Estudo de Caso Qualitativo

A educação de surdos e a aprendizagem desses alunos constituem um vasto campo de investigação. Esse campo está cercado de aparências passíveis de interpretação, tanto nas questões filosóficas e éticas como educacionais ou sociais. Assim, a inserção do aluno surdo na escola de ouvintes, como fenômeno social, ocorre em um contexto relacional (escola) permeado por ideologias e filosofias distintas, embora dentro de um sistema com diretrizes básicas que influenciam, por certo, as interações que aí se estabelecem.

Consciente da impossibilidade temporal e humana de abranger integralmente o complexo meio que envolve as relações do contexto educacional e a prática escolar para atender a aprendizagem de quem ela recebe, optou-se por recortar essa realidade – um recorte que permita buscar dados sobre a problemática de estudo e os objetivos apresentados para esta pesquisa.

Devido às várias implicações que envolvem o tema em estudo – como, por exemplo, o movimento de integração/inclusão, as abordagens educacionais para surdos e as peculiaridades lingüísticas e culturais da aprendizagem do surdo –, escolheu-se realizar um estudo de caso que engloba a vivência de quatro egressos surdos da rede pública de ensino. Lüdke e André (1986) ressaltam a importância dos estudos de caso justamente naquilo que eles têm de único, de singular, enfatizando porém que essa singularidade se destaca por constituir-se numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Por essa busca de relações entre a parte e o todo, o estudo de caso aqui enfocado constitui-se num estudo qualitativo.

Ainda segundo os autores citados, “o estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e

flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE & ANDRÉ,1986:18).

Nas investigações em que os temas se mostram mais complexos, muitos pesquisadores recomendam as pesquisas exploratórias. É o caso da pesquisa em questão, que abordou algumas implicações para a aprendizagem do surdo no contexto da escola regular, dando espaço, conforme possibilita a pesquisa qualitativa, para o egresso surdo mostrar as suas idéias e opiniões. Segundo Gil (1999:22), tais procedimentos se enquadram “dentro da própria concepção de estudo de caso que não pretende partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação ...”.

Outro motivo que contribui para a opção por essa metodologia é a vinculação de sua valorização heurística com a importância desta pesquisa para a educação de surdos e para a Psicopedagogia, já citada anteriormente. Nas palavras de André (2000:53), a valorização heurística possibilita

oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências. Esses *insights* podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e avanço do conhecimento na área.

4.2 Local

O presente estudo foi realizado na Grande Florianópolis (mais especificamente nos municípios de Florianópolis e São José) no primeiro semestre de 2002. Num primeiro momento, utilizou-se um questionário individual que foi aplicado aos alunos matriculados no Curso de Pedagogia para Surdos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC),⁴⁷ vinculado à Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD).

Do conjunto de 34 surdos que responderam ao questionário, foram selecionados quatro para participarem da entrevista. Utilizou-se, para realização da entrevista, a sala de pesquisa do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina na Unidade de Ensino Descentralizada de São

⁴⁷ O Curso de Pedagogia para Surdos é um projeto piloto em processo de implantação desde março de 2002, sendo idealizado pela comunidade surda da Grande Florianópolis, profissionais que trabalham na educação de surdos e a UDESC. A participação do pesquisador entre esses profissionais facilitou a viabilização deste estudo.

José. A sala foi previamente preparada para garantir a captação das imagens da fala visoespacial dos entrevistados.

4.3 Participantes

Participaram deste estudo quatro surdos adultos, com idade entre 26 e 38 anos, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, selecionados, principalmente, por revelarem o que Gladis Perlin (1998:63) denomina de “identidade política surda” – para a autora, “trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.” E, também, por estarem envolvidos com atividades ligadas à educação; compreendeu-se que esses critérios são indicadores de sujeitos que podem manifestar-se criticamente quanto a sua experiência na condição de aluno surdo da escola regular, como também podem apontar reivindicações para a educação de surdos à luz da experiência da comunidade surda.

As características dos participantes são apresentadas em seqüência nos Quadros I e II.

QUADRO I: PRIMEIRA CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Participantes	Sexo	Idade	Tempo de Escolaridade	Ano de conclusão ⁽¹⁾		Atuação profissional
				Fundamental	Médio	
P ₁	F	38	14	-	1985	Autônoma ⁽²⁾
P ₂	M	30	12	1989	1994	Instrutor e professor
P ₃	M	26	12	1994	1999	Instrutor e auxiliar de classe ⁽³⁾
P ₄	F	26	13	1995	1998	Montagem de prótese e Orientação Religiosa ⁽⁴⁾

(1) Para indicar o ano de conclusão, está-se considerando os estudos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (antigo Ginásio) e os estudos da 1ª a 3ª série do Ensino Médio (antigo 2º Grau, Colegial) ou profissionalizantes.

(2) Elabora e executa, em conjunto com outros surdos, projetos voltados à orientação da comunidade surda (dicionário de Libras, cursos de Libras, etc.).

(3) Instrutor e professor de Libras e Desenho Técnico para alunos surdos na UNED/SJ.

(4) Instrutor e auxiliar de classe no Instituto de Terapia da Fala (IATEL). O cargo de instrutor surdo foi instituído pela FENEIS. A esses profissionais cabe a função de ministrar cursos de língua de sinais tanto para pessoas surdas quanto para ouvintes. Por terem a formação em nível de ensino médio, também podem trabalhar com os professores ouvintes em sala de aula de alunos surdos do ensino fundamental e/ou da educação infantil.

QUADRO II: SEGUNDA CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Serviço Especializado										Participação na Comunidade Surda			
Fundamental					Médio					AS	RS	O	
P	SR	I	PE	PB	O	SR	I	PE	PB	O			
P ₁	X									X ⁽¹⁾	X	X	X
P ₂	X									X ⁽²⁾	X	X	X
P ₃	X									X	X	X	X
P ₄						X					X	X	

Notação: *P*: Participantes; *SR*: Sala de Recursos; *I*: Intérprete; *PE*: Professor ou Especialista Itinerante; *PB*: Professor Bilíngüe; *O*: Outros; *AS*: Associação de Surdos; *RS*: Representação da Comunidade Surda em Entidades de Diferentes Naturezas.

- (1) Atendimento em horários opostos ao da aula, abordando assuntos das disciplinas e atividades do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) da abordagem de Reuven Feurstein. Pesquisador israelita de renome mundial pelo trabalho realizado através do PEI, no qual apresenta itens problematizadores que produzam o desequilíbrio cognitivo e favoreçam a ativação dos potenciais cognitivo do aluno.
- (2) Participou do Curso Pré-Técnico Especial para Surdos fundamentado na abordagem de Reuven Feurstein, ministrado em horários opostos ao da sala de aula.

O tempo de escolaridade dos participantes, que foi de 12 a 14 anos, e o espaço de tempo entre o ano de conclusão do ensino fundamental e a conclusão do ensino médio – com exceção do P₁ que não soube precisar a data da conclusão do ensino fundamental –, expressam dados que surpreendem, diante da situação a que estão submetidos os surdos no Brasil, uma vez que “ a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade e, dentro dela, mal consegue se apropriar do conhecimento” (BUENO, apud SÁ, 1997:30). E, quando continuam, mesmo no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no período oralista, cursam obrigatoriamente dois anos para cada série, quando não há repetência (GOLDFELD,1997). Frente a tais informações, entende-se que os participantes selecionados revelam-se uma amostra de relevância para os objetivos deste estudo, uma vez que concluíram sua escolaridade no ensino médio.

Dos quatro participantes, apenas um, identificado com P₄, não atua profissionalmente na área educacional. Apesar desse diferencial, a sua experiência na escola regular como aluno, como também a sua atuação com orientação religiosa para crianças e adolescentes surdos, foram considerados elementos interessantes e enriquecedores para este estudo, decidindo-se pela sua inclusão na amostra.

Os quatro participantes freqüentaram a sala de recursos,⁴⁸ três deles durante o ensino fundamental e um durante o ensino médio. Ao indicarem a sala referiam-se à

⁴⁸ No documento “Diretrizes e ações para a educação de surdos em Santa Catarina (2000)”, a FCEE define a Sala de Recursos como “Modalidade de atendimento do Ensino Regular destinada a atender a diversidade ao longo do processo educativo, buscando alternativas pedagógicas para a apropriação e produção do conhecimento”.

Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e ao Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (IATEL). P₂ e P₃, durante o ensino médio, tiveram outros atendimentos oferecidos pela escola que frequentaram voltados aos alunos surdos.

Todos os participantes atuam na comunidade surda; vinculados à Associação de Surdos de Florianópolis ou de São José, representam a comunidade surda em entidades diferenciadas (Conselhos, Fóruns e outros) e ministram cursos relacionados à cultura surda. Como se pode concluir, revelam-se como surdos politizados, instruídos e conscientes de seus direitos.

4.4 Instrumentos da pesquisa

Procurando identificar se na compreensão do surdo a escola direcionada pela política educacional de integração/inclusão atendeu as suas peculiaridades de aprendizagem, considerou-se a entrevista o meio mais eficaz para a realização desse propósito. Para tanto foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada que, segundo a definição de Lüdke e André (1986:34), é “aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistado faça as necessárias adaptações”.

Para preparar o roteiro da entrevista, primeiramente identificaram-se os temas centrais que orientariam e garantiriam as informações desejadas. O problema da pesquisa e suas questões norteadoras foram divididos em três temas, sendo eles: *interação através da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, integração/inclusão do aluno surdo na escola regular e a abordagem bilíngüe e a aprendizagem do surdo*. Em seguida elaborou-se um roteiro para a entrevista, que posteriormente foi testado com um surdo participante da pesquisa e com um profissional intérprete da língua de sinais.

A partir daí, o roteiro foi reavaliado, levando-se em conta as dificuldades demonstradas pelo participante ao responder às questões, e posteriormente traduzido para a língua brasileira de sinais com o intuito de que todos os entrevistados tivessem a totalidade das informações contidas no roteiro.

Na sua forma final o roteiro ficou dividido em três blocos introduzidos a partir de um pequeno texto, apresentando sete questões abertas, como se observar na seqüência.

a)Tema I: A interação através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa.

Lucinda Ferreira de Brito (1993), pesquisadora na área da surdez, destaca que o reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na sociedade. Para a autora, mesmo que isto pareça contraditório à primeira vista, é a conclusão a que se chegou na Europa e nos Estados Unidos e a que chegamos, no Brasil, depois de treze anos de pesquisa sobre linguagem e surdez.

No contexto escolar o *status* da língua de sinais e sua definição na educação e nos caminhos para a integração social do surdo têm sido motivo de muitos debates. É consenso, no entanto, que cabe à escola, ao promover a apropriação e produção de conhecimento, propiciar interações sociais que assegurem aos alunos o direito de pensar, expressar seu pensamento e criar argumentos a partir de discussões realizadas.

Dessa maneira, é relevante observar as condições que garantam as interações sociais, planejando atividades de ensino que propiciem ampla formação do aluno. Para tanto, o desenvolvimento lingüístico dos envolvidos é imprescindível. Nesse tópico apresentaram-se aos pesquisados as seguintes questões:

Sendo a língua de sinais um dos aspectos mais relevantes para a cultura surda, relate sua experiência na escola em relação à:

- comunicação e relacionamento com professores e colegas da turma;
- sua diferença lingüística e o seu processo de aprendizagem;
- conseqüência da ausência da língua de sinais para formação da identidade surda.

Na sua compreensão, a escola regular contribuiu para a integração social do surdo?

b)Tema II: Integração/Inclusão do aluno surdo na escola regular.

A política de inclusão está expressa na Declaração de Salamanca. Essa Declaração foi resultado de uma conferência internacional sobre necessidades educativas especiais realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, contando com a participação da UNESCO e de representações governamentais de diversos países. O seu maior objetivo foi reafirmar o direito de Educação para Todos (Proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948).

Segundo esse documento, as crianças com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que deverão recebê-las com uma pedagogia centrada no aluno, portanto capaz de atender as suas especificidades.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelece que a educação escolar dos alunos com necessidades especiais deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino”, que contará, quando necessário, com o apoio específico para atender à clientela da Educação Especial.

Em relação ao aluno surdo, constatam-se opiniões muito divergentes entre os estudiosos. Alguns argumentam a favor (Sasaki,1997; Wernek,1997 e outros) e outros advogam contra a inserção desse aluno na escola regular (Quadros,1997; Skliar,1999b; Perlin, 2000 e outros).

Os estudiosos que defendem a inclusão baseiam-se nas idéias de igualdade de direitos e oportunidade e nos supostos benefícios que emergem do contato dos surdos com os demais alunos. Já os que não concordam com essa posição fundamentam-se no reconhecimento político da surdez como diferença.

Como forma de contribuir para o esclarecimento dessas posições e melhor compreender as questões relacionadas ao desenvolvimento escolar dos surdos, buscaram-se as considerações dos que vivenciaram a situação de integração/inclusão na escola regular com referência ao seu processo de aprendizagem. Para tanto, foram formuladas as seguintes questões:

A partir de suas vivências no ensino fundamental e médio, qual sua opinião sobre os enfoques abaixo:

- a modalidade de ensino (escola regular – oralismo);
- os serviços especializados para atendimento ao estudante surdo;
- a percepção do surdo pelos professores, alunos e funcionários (como viam). Você poderia dar um exemplo?

Pensando no processo de ensino-aprendizagem, o que você destaca sobre:

- a formação dos professores e especialistas para trabalhar com os alunos surdos;
- a adequação para atender ao aluno surdo quanto aos procedimentos didáticos e aos instrumentos e critérios de avaliação;

- com relação às disciplinas (conteúdos) que cursou, você considera que elas atendiam às especificidades do aluno surdo? Por quê?
- na sua compreensão, haveria outras disciplinas relevantes para a comunidade surda?

O índice de evasão escolar do aluno surdo é alto, segundo os dados do MEC, no entanto você concluiu o ensino médio. A que você atribui a conclusão de seus estudos?

c)Tema III: A abordagem bilíngüe e a aprendizagem do surdo

Na implantação e implementação de uma proposta educacional para surdos com ênfase na sua diferença, a participação dos surdos é fundamental. Ao longo dos debates, e mais precisamente a partir da última década do séc.XX vem surgindo uma orientação educacional comprometida com a formação bilíngüe do surdo. Essa abordagem envolve problemas complexos, pois implica mudanças na concepção de surdez e de surdo e a reorganização de modos de atendimento ao aluno surdo em várias esferas institucionais, entre elas a escola e família. Buscou-se identificar aspectos dessa orientação através das seguintes proposições:

Em alguma escola por que você passou, houve atividades e/ou experiências que você considera uma aproximação com a filosofia bilíngüe? O que foi essa experiência e o que você destacaria a favor da aprendizagem do surdo nos seguintes aspectos:

- reconhecimento da experiência visual do surdo;
- número de alunos surdos envolvidos e interação com professor e colegas;
- preparação do professor e procedimentos didáticos que atendiam às especificidades do surdo.

Você voltaria para a escola hoje? Em que condições?

4.5 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta definitiva de dados ocorreu entre os meses de maio e junho de 2002. Antes de Para iniciar as entrevistas foi realizada uma reunião com todos os envolvidos a fim de

expor os objetivos e as condições para a realização das mesmas, sendo então agendado um dia e horário para cada participante.

Em cada encontro individual contamos com a atuação da intérprete e com a colaboração de instrutor. Este foi previamente preparado pelo pesquisador para a função, visando à atuação adequada, ou seja, que não interferisse na opinião dos entrevistados. As perguntas foram feitas em LIBRAS e os participantes, quando oralizados, foram orientados a responder na maneira que preferissem se comunicar. Diante dessa instrução, todos utilizaram LIBRAS.

Com o objetivo de maximizar as informações disponibilizadas pelos pesquisados, optou-se por registrar as entrevistas por meio de filmagem, de maneira a garantir o maior número possível de dados. Concluída a entrevista era feita a tradução para a língua portuguesa juntamente com a intérprete; aproveitando a presença do entrevistado e do instrutor para garantir a fidedignidade da tradução.

Para implementar as quatro entrevistas, realizou-se um total de quatro horas de filmagem, com média de sessenta minutos para cada entrevistado.

4.6 A Sistematização das Informações para o Estudo Interpretativo

Ao final de todas as entrevistas, as mesmas foram transcritas da Língua de Sinais para o Português escrito. Utilizou-se nessa atividade aproximadamente vinte horas de trabalho. O pesquisador pôde, também nesse processo, contar com a colaboração da intérprete da Língua de Sinais.

A partir daí, passou-se para a elaboração do estudo interpretativo acerca do material transcrito, apoiado em Minayo (1994:68), que destaca estarem a análise e a interpretação contidas no mesmo movimento: “o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”.

A elaboração do estudo interpretativo orientou-se pelos temas estabelecidos no roteiro da pesquisa a partir da coleta de dados: levantaram-se para cada tema as idéias mais relevantes dentro das áreas norteadoras da entrevista, buscando-se destacar os aspectos mais importantes relatados pelos participantes, pois a quantidade de informações exigiria uma ampliação no tempo de análise, o que para o momento seria inviável.

Contudo, para sistematizar os dados e organizá-los no estudo interpretativo apresentado na seqüência deste trabalho, teve-se por horizonte, sempre, o fenômeno ou o conteúdo que se pretendia conhecer neste caso buscou-se identificar, na palavra dos sujeitos, os seguintes conteúdos:

- a crítica do egresso surdo à política de integração/inclusão e à escola regular quanto ao seu processo de aprendizagem;
- proposições do surdo para sua educação escolar.

Para esta investigação, verificou-se a necessidade de subdividir alguns dos temas em subtemas, frente à riqueza de informações que os egressos surdos relataram quanto a sua experiência educacional.

Após essa sistematização, foram definidos os seguintes subtemas aos temas já formalizados:

a) Tema I: Interação através da língua de sinais e da língua portuguesa:

- O conceito de surdez na família e na escola
- A experiência educacional e a integração social do surdo

b) Tema II: Integração/inclusão do aluno surdo na escola regular:

- A implantação da política educacional
- A crítica ao currículo da escola regular pelo estudante surdo

c) Tema III: A abordagem bilíngüe e a aprendizagem do surdo

Na continuidade descreveu-se a análise realizada para cada um dos temas, à luz dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores, considerando-se as quatro entrevistas. Estabeleceram-se, no decorrer da análise, relações entre os quatro relatos dos participantes, a fim de evidenciar os pontos comuns ou divergentes que apareceram nos respostas dos mesmos.

Cabe salientar que os três temas apresentam uma interface com a língua de sinais, tal como definida por Brito (1993:28): “o símbolo por excelência da surdez”, sendo esta “tanto o objetivo quanto o meio facilitador do aprendizado em geral, até mesmo a aprendizagem da língua oral” e a maior expressão da cultura surda. Diante dessa interface, procurou-se discutir cada tema enfocando a relevância da característica lingüística para a comunidade e para o indivíduo surdo, como também as conseqüências da falta do reconhecimento da escola frente às diferenças do aluno surdo no seu processo de aprendizagem.

5. ESTUDO INTERPRETATIVO: UM OLHAR DO EGRESSO SURDO SOBRE A ESCOLA REGULAR

“ Creio ser tão impossível conhecer as partes sem conhecer o todo como conhecer o todo, sem conhecer particularmente as partes”.

Pascal

5.1 A Interação Através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa

Todos os participantes deste estudo, mesmo quando oralizados, optaram em utilizar a língua brasileira de sinais durante a entrevista por julgarem ser essa a melhor forma de expor suas idéias.

Ao considerar tal fato e a incompatibilidade dessa reciprocidade lingüística nas suas primeiras relações sociais, uma vez que todos são filhos de pais ouvintes e estudaram em classes comuns da escola regular, optou-se em iniciar este estudo com o conceito de surdez construído no contexto familiar e educacional.

5.1.1 O conceito de surdez na família e na escola

A literatura atual tem mostrado que a língua brasileira de sinais deve ser a primeira língua para o surdo tanto no contexto familiar quanto educacional, pois é a partir dela que o surdo tem a garantia de seu desenvolvimento lingüístico, social, cultural, emocional e acadêmico (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 1997; SKLIAR, 1998).

Entretanto, observa-se que as vivências familiares e educacionais, para os sujeitos desta pesquisa, deram-se prioritariamente na língua portuguesa, essencialmente em sua modalidade oral. Por conceberem a surdez dentro de uma concepção clínico-terapêutica, buscando “a cura” e a correção “dos defeitos” da fala, os grupos sociais (família, escola, vizinhança) a que pertenciam não podiam considerar que a ausência da audição determina um funcionamento sociocultural diferenciado (Behares, 1993 a). É o que se depreende dos seguintes depoimentos:

Meus pais procuram o médico para operar meu ouvido, mas não tinha como operar, pois era no nervo auditivo.(...) Desde então comecei a ficar totalmente afastada das pessoas, resolvi ficar sozinha, não confiava em mais ninguém, mesmo nas pessoas mais próximas. (P1)

Durante meus estudos de 5ª a 8ª série, foi um período em que não havia nenhuma compreensão entre mim e os professores. Eles não davam muita importância porque eu oralizava e era o único surdo da turma. Eu não conseguia acompanhar as aulas, os professores falavam muito e tornava-se difícil para entender(...) Na escola regular eu não era visto, estava sempre sozinho e usava linguagem do ouvinte, oralizava. (P2)

Quando eu era pequeno fui só na escola de ouvinte: 1ª série ouvinte, 2ª série ouvinte, 3ª série ouvinte; quando chegou na 4ª série, minha mãe me levou no fonoaudiólogo, fica no centro de Florianópolis. O fono ensinou onde ficava a escola para surdo, ele disse: é a Fundação [refere-se à Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE] . Aí eu estudei na fundação um ano. Depois minha mãe conseguiu outra escola porque na FCEE era tudo misturado, surdo, cego, mental, físico, então era muita confusão, difícil. Minha mãe depois me levou para o IATEL (Instituto de Audição e Terapia da Fala). Lá tinha terapia da fala, a Libras não tinha. Minha primeira professora foi (...), ela ensinou frase, botava a mão aqui [apontando para a garganta] pá, pá, pá, pá,... para sentir o movimento. (...) Na comunidade surda 95% dos surdos são filhos de pais ouvinte, o surdo não aprende Libras, fica sozinho, por exemplo, na festa de família todos falam e o surdo fica na solidão. (P3)

Quando eu era pequena, eu subia na mesa, minha mãe gritava comigo. Foi quando ela percebeu que eu era surda, então me levaram ao médico. A primeira palavra que falei foi água, minha mãe percebeu que quando eu colocava a mão na frente da boca era água ou vovó e aí foram entendendo. Eu não fazia sinais perfeitos. Era um trabalho. (P4)

A fala dos surdos revela a perpetuação da tradição oralista e a conseqüente negação da língua de sinais na família e nos modelos educacionais em que estavam envolvidos.

Skliar (1998) apresenta uma outra perspectiva que se pauta por uma redefinição do problema da surdez, rejeitando encarar o surdo como “deficiente”, e buscando, antes, um recorte sócio-antropológico através do qual o surdo é visto como constituinte de uma construção histórica, lingüística e cultural direcionando a educação de surdos a linhas de estudo na área de educação, tais como: a educação de classes populares, os estudos culturais, de identidades, etc. Porém, não se pode negar que ainda há pouco conhecimento da tradução desses pressupostos teóricos na construção de uma abordagem educacional condizente às necessidades reais dessa minoria lingüística e cultural.

Os depoimentos de P1, P2, P3 e P4 revelam suas impressões negativas de isolamento e indiferença às posições da família e da escola quando estas lhes negam sua singularidade de indivíduo surdo e dificultam sua interação social. Pode-se, aqui, questionar posições tão unilateralistas, uma vez que enfocam somente a perspectiva dos ouvintes. Brito (1993) aponta as línguas de sinais como única modalidade de língua que

permite ao surdo desenvolver-se plenamente em seu potencial lingüístico e, portanto, cognitivo, oferecendo-lhes possibilidades de socialização que não apresentaria defasagem em comparação à língua dos ouvintes. Isto é, a língua de sinais é o instrumento mais importante para a integração social do surdo.

Nesse sentido, Goldfeld (1997) analisou o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem de uma criança surda em interações na família, na escola e na clínica fonológica, em comparação com seu irmão gêmeo ouvinte. Sua pesquisa mostrou a influência determinante das relações interpessoais, bem como as línguas a que a criança está exposta no seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, o valor das informações lingüísticas em sua constituição. Para a autora, não somente a qualidade das interações é importante, mas também a quantidade de participação da criança surda nos momentos interativos. Dito de outra forma, as dificuldades cognitivas observadas na criança surda decorrem da pouca estimulação lingüística recebida, o que não aconteceu com seu irmão.

Retomando os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, especificamente P1, P2 e P3, eles relacionam o “ficar sozinho” com a dificuldade de interação com outras pessoas da família: “totalmente afastada das pessoas”, “usavam a linguagem do ouvinte”, “na festa de família todos falam e o surdo fica na solidão”. Essas falas denotam que o surdo, no ambiente ouvinte, em que há necessariamente predomínio da língua oral, sente-se só mesmo acompanhado, isto é, nesse contexto pouco compartilha, pouco interage.

Contrários a esse quadro, alguns estudos sobre a linguagem e cognição da criança surda, pressupondo que o sujeito é interativo e se constitui nas relações sociais, enfatizam a importância do contato, o mais precoce possível, de crianças surdas com adultos fluentes na língua de sinais, pois é nessa circunstância que a criança pode aprender a língua e praticar o uso apropriado da sintaxe. Dessa forma, a criança surda atingirá uma comunicação fluente e, conseqüentemente, seu desenvolvimento cognitivo (BRITO,1993; QUADROS,1997; FERNANDES, 1990 e 2000).

O depoimento de P3 também traz outra questão de relevância à discussão. Ele informa que, na comunidade surda, 95% são filhos de pais ouvintes. Pesquisadores como Fernandes, Marchesi, Goldfeld e Quadros corroboram essa questão e também apontam que entre 90 a 95% dos surdos filhos de pais ouvintes chegam à escola sem dominar nenhuma língua⁴⁹, encarregando a escola de criar condições para a aquisição de sua primeira língua – que é, na visão dominante, a língua portuguesa (no caso do Brasil).

⁴⁹ Como vimos anteriormente, para Quadros (1997) a primeira língua dos surdos (L1), a língua materna, é a língua de sinais, tendo em vista a condição de ausência de audição.

Góes (1999:38) reflete sobre a importância das experiências de linguagem nas interações com o meio social para o desenvolvimento da criança surda:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como características da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

As reflexões da autora ratificam a urgência de investigar a aprendizagem escolar do aluno surdo, uma vez que, em nosso país, os pais ao terem conhecimento da surdez de seu filho, não são adequadamente informados sobre as implicações lingüística e culturais desse fato. Amplia-se, portanto, a importância da escola para a criança surda, que se configura como um lugar privilegiado para propiciar o seu desenvolvimento no campo lingüístico, pessoal, emocional, cognitivo e social.

Entende-se a escola como um lugar privilegiado porque nesse lugar, se as condições necessárias existissem, os alunos com surdez poderiam adentrar também ao mundo dos surdos e formar sua identidade pessoal e grupal, superando o conflito de não se identificarem com um grupo de pessoas das quais divergem quanto ao tipo de fala. Além disso, sentir-se-iam motivados emocionalmente, visto que até então sua identidade era construída sobre o fracasso e a impossibilidade.

Entretanto, o depoimento de P4 deixa claro que, em sua realidade escolar, não vigoravam estes princípios, tal como expressa o trecho abaixo:

Eu rodei na 5ª série porque, primeiro, quando eu cheguei lá, tinha muitos professores diferentes e eu fiquei assustada, eu não entendia isto. Segundo, porque eu passei por uma cirurgia na perna. Daí a professora de português me deu uma apostila especial de muitas folhas, para estudar para as provas. Mas era impossível, não conseguia e ficava indignada. Parece que a professora não gostava de mim, porque eu ficava questionando e então eu rodei. E daí eu fiquei pensando: O quê! Todos os ouvintes passaram e eu não. Eu sou capaz, posso fazer igual a eles. (P4)

Quando, no depoimento acima, a aluna coloca que “não conseguia entender”, “Todos os ouvintes passaram e eu não”, parece assimilar ser ela a culpada de seu fracasso e se propõe a desafiar-se, de forma injusta, frente à situação. Uma escola desse tipo, de fato,

não interessa ao surdo. O que se percebe é que o surdo tem o direito de passar por um processo educativo que valorize sua identidade enquanto surdo.

5.1.2 A experiência educacional e a integração social do surdo

Para iniciar esta discussão cabe ressaltar que a vivência escolar dos sujeitos da pesquisa se deu entre as décadas de 80 e 90, época em que aconteceu a reformulação do sistema estadual de ensino e efetivou-se a política de integração/inclusão da “pessoa com necessidades especiais” na rede regular de ensino (SANTA CATARINA, 1998).

Isto pode ser evidenciado na fala de P1:

Quando entrei na Fundação [refere à Fundação Catarinense de Educação Especial -FCEE] estava com 11 anos, mesmo sendo oralismo era só surdo em uma única sala, sem a presença de alunos ouvintes (...) Depois separaram os surdos, com a chamada política de integração todos os surdos foram encaminhados para escolas diferentes. Eu tinha 13 anos quando voltei para a escola de ouvintes. Foi um sufoco. Não entendia nada e ficava isolada, sem conversar com os professores e colegas.

Essa mudança, segundo os entrevistados, em nada os ajudou no contexto educacional, pois além de continuar com a mesma abordagem oralista da escola especial ainda excluiu a possibilidade dos surdos conviverem com seus pares. É o que evidenciam as falas de P3 e P4:

Eu não sabia como encontrar com os surdos; na 5ª, 6ª e 7ª eu fui ao IATEL. Lá, eu tinha reforço pedagógico, o professor explicava como fazer os deveres, os exercícios, os trabalhos(...) Mas não tinha Libras, somente usava a oralização. (P3)

Eu iniciei no IATEL pequenina, lá usava o oralismo, mas os surdos comunicavam-se por Libras. Com o tempo eu iniciei o pré e passei a estudar junto com ouvintes. Arrumei-me pensando que ia para o IATEL. Levaram-me pra sala de ouvinte! Senti-me mal, uma angústia, todos conversando. Eu não estava acostumada e comecei a chorar, fiquei muito brava. Não quero estudar, dizia chorando, a professora pedia calma. Mas eu não queria ninguém perto. Então a professora chamou a diretora que chamou meus pais. Ao chegarem, ela disse aos meus pais que eu não parava de chorar. Eu dizia que, por favor, eu não queria ficar ali. No dia seguinte também não queria ir. Segurava-me no meu pai para que ele não me deixasse ali. (P4)

Esses depoimentos reforçam a idéia de que, à medida que os surdos encontram-se com seus pares se exercitam a língua de sinais, lamentam, por vezes até com “angústia” ou por sentirem-se “sufocados”, as implicações de uma política educacional que acaba estabelecendo a segregação entre eles, surdos, na continuidade de seus estudos. Não se

entenda aqui uma valorização da escola especial, uma vez que se referem à FCEE e ao IATEL, em detrimento da escola regular; compreende-se que ambas postulam uma mesma concepção – a oralista – que não é coerente com a concepção que busca fortalecer e expandir a visão sócio-antropológica da surdez, a qual possibilita ao sujeito surdo construir uma auto-imagem positiva como um indivíduo surdo.

Nessa ótica Skliar (1998:15) aponta que a instituição educacional tem contribuído permanentemente para os surdos estarem em contato com um discurso “ouvintista”, caracterizado como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”, onde aprendem que falar é a única forma de se equiparar aos ouvintes e onde ser ouvinte passa a ser uma meta para muitos surdos. O depoimento apresentado em seguida ilustra essa questão:

No bar meus amigos me empurravam para que eu fosse. Tinha vontade de comer uma coxinha e beber uma coca. Chamava meus amigos, mas eles diziam: - Você, vá lá, e peça. Vamos. Antes eu ficava treinando para falar a palavra *c-o-c-a*, *c-o-x-i-n-h-a*. Dizia que não conseguia, mas meus colegas sempre insistiam: - Não, por favor, não quero. Mas eles me forçavam. Entrei no bar, vi o funcionário me olhando...Pensava em desistir. Acalmava-me e mostrava o sinal, a moça respondia: Não! Fala *c-o-c-a*! (P4)

Ainda nessa direção, Perlin (1998:54) ratifica o descontentamento apresentado nos trechos dos depoimentos de P1, P2, P3 e P4 posicionando-se quanto à importância dos encontros dos surdos com seus pares e à formação da identidade do sujeito surdo:

Para identificar a marca “surdo” que apresentamos, preciso aproximar o que é entender por sujeito surdo...Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. (...) o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir um baú que guarda os adornos que faltam ao personagem.

Nesse mesmo artigo, a autora transcreve o depoimento de um surdo reclamante do ouvintismo, ampliando assim a fala dos sujeitos da pesquisa.

A ideologia do ouvintismo diante do problema do surdo estabelece logo que o melhor para o surdo é ser como ouvinte; assim lhe propõe em primeiro momento a aprendizagem da fala, o uso de aparelhos sofisticados para a audição, o estudo somente em português, tiram qualquer acesso aos sinais, sem sentir o que nós surdos sentimos no profundo de nós mesmos. (PERLIN,1998:60)

A literatura da área mostra que são raros os casos em que a aproximação do surdo com o modelo ouvinte se deu sem deixar marcas ou provocar desajustes para o seu processo de aprendizagem como aluno, e essa aproximação representa um equívoco, do

ponto de vista do pressuposto sociointeracionista, o qual pressupõe que uma educação que não considera os aspectos sociais, culturais e lingüísticos dos sujeitos envolvidos já nasce com a garantia do fracasso. Entretanto, pensar uma educação de surdos que considere suas características culturais e lingüísticas, afastando o determinismo biológico e a aproximação do surdo com o modelo ouvinte ainda parece estar distante da realidade escolar. São muito recentes as iniciativas e essa alternativa está longe de ser consenso entre a maioria dos envolvidos no processo educacional.

Uma hipótese que justifica a concepção dominante para a educação de surdos está ligada à representação da “deficiência auditiva”, reforçando imagens de surdez e surdo que sugerem distinção, sendo essa distinção, em geral, pensada sob a ótica da inferioridade, da subalternidade e da incapacidade. Além disso, a concepção sócio-antropológica de surdez é tão recente quanto a valorização das subjetividades no ensino.

Tendo em foco a relevância da Libras para a cultura surda, e pressupondo que a interação é fundamental no processo de aprendizagem (Oliveira,1993)⁵⁰, os participantes da entrevista foram solicitados a opinar sobre o processo de interação com seus professores e colegas de turma através da comunicação e relacionamento vivenciados por eles na escola. Os dados encontrados revelaram a diferença lingüística na comunicação como um entrave para o relacionamento entre o surdo, seus colegas e professores. É o que podemos ver na tabela 1 a seguir:

QUADRO III: RELACIONAMENTO ENTRE OS SUJEITOS DA PESQUISA, SEUS COLEGAS DE TURMA E PROFESSORES.

	<i>Depoimentos</i>
<i>Colegas de turma</i>	<p>Também procurava sentar ao lado dos colegas que sabiam mais, só para fazer trabalhos e melhorar as notas, que eram baixas nas provas. Mas a comunicação era difícil. (P2)</p> <p>Aí o surdo pede ajuda dos colegas, às vezes os alunos ajudam, às vezes não. Alguns não entendem o surdo. (P3)</p> <p><i>Ficava junto com os ouvintes e eu fiquei muito brava. Comecei a puxar os cabelos deles. A professora e eles pensavam que eu era maligna. Mas não era isso. É que eu não conseguia me comunicar. (P4)</i></p>
<i>Professores</i>	<p><i>Não dava atenção aos professores e não escrevia nada. Não entendia nada.</i></p> <p><i>Nas aulas de Educação Física era muito ruim, eu não participava, não era compreendida. (P1)</i></p> <p>Na sala de aula é muito complicado, o professor explica no quadro pá, pá, pá, pá,... O surdo não entende (...) (P3)</p> <p><i>Foi então que eu me mudei para a escola (...), mas de novo não conseguia me comunicar com a professora. Não entendia nada do que estava escrito,</i></p>

⁵⁰ De acordo com as discussões realizadas pela autora sobre os estudos de Vygotsky.

Segundo os quatro surdos entrevistados, houve dificuldades permanentes de comunicação entre surdos e ouvintes e desconhecimento da língua de sinais por parte dos ouvintes. Isso parece demonstrar que o fato de estudarem com os ouvintes na escola regular não garantiu a eles a ocorrência de interações significativas, porque não houve comunicação e conseqüentemente comprometimento para a aprendizagem do aluno surdo. Essas colocações são confirmadas por Marchesi (1995b: 219): “A comunicação e a linguagem na educação da criança surda é um dos pontos mais importantes que deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, as orientações adotadas devem ser observadas por todos os professores”. No entanto, o que se evidencia, na realidade dos participantes desta pesquisa, é a ausência ou o uso precário da língua de sinais, o que se estende até os dias de hoje nos contextos escolares.

No quadro III, embora os surdos tenham buscado a aproximação com seus colegas de turma, os relacionamentos com os ouvintes são lembrados mais como episódios fortuitos, quando necessitavam de ajuda durante o processo de ensino-aprendizagem, gerando, por vezes, problemas, como mostra P4 ao tentar se comunicar com seus colegas. Os relatos permitem constatar, como esperado, que a trajetória dos surdos na escola parece ter sido marcada por relações de dependência na aquisição de conhecimentos e no estabelecimento das interações.

Os depoimentos obtidos neste estudo revelam que os surdos foram dependentes dos colegas e dos professores para compreender os conteúdos explanados; para realizar as atividades propostas; para se comunicar com os colegas e com os professores, como enfatiza a vivência de P4:

E quando a professora estava explicando eu recorria a minha amiga e perguntava a ela alguma coisa, acabávamos conversando e a professora reclamava falando:

- Não pode conversar!

E eu indignada respondia:

- Ah! Eu não tenho culpa, mas não estou entendendo nada, preciso de ajuda! Você proíbe tudo! Você é professora, por que não me ajuda?

Ela ficava brava... Com a professora de português era pior ainda, enquanto ela falava, por não escutar, eu copiava e não entendendo perguntava a minha amiga o que era isto, aquilo. Algumas coisas eu entendia, pela base que tive no IATEL. Mas na grande maioria das vezes não entendia o porquê do que eu estava copiando. Quando perguntava à professora, ela não gostava e dizia:

- Vai fazer! Presta atenção!

- Tá, eu sei disso, mas não estou entendendo a razão, o porquê disto.(P4)

Nota-se, no depoimento, que a aluna encontrava dificuldade no acompanhamento da aula e não era atendida na solução de suas necessidades. A professora não exercia, nessa

circunstância, a função de viabilizar a aprendizagem da aluna. Lopes (1997), quando estudou as atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao aluno surdo, constatou que a maioria deles se sente completamente despreparada para propiciar o aprendizado desses alunos, o que gera também nesses professores sentimentos de angústia e frustração.

Esse contexto escolar contradiz as condições apontadas por Mrech (1999) para educação inclusiva. Segundo o autor, a proposta inclusiva prevê “mudanças nas atuações dos professores (tradicionalismo) tornando-os mais próximos dos alunos e com condições de observar as dificuldades apresentadas”. Também as proposições de inclusão social, como a “celebração das diferenças”, “igual importância das minorias” e “cidadania com qualidade de vida”, preconizadas por Sasaki (1997), não estão presentes em situações como as descritas pelos entrevistados.

5.1.2.1 A diferença lingüística e o processo de aprendizagem do aluno surdo no contexto escolar

Na continuidade da investigação desse subtema julgou-se necessário levantar as opiniões do surdo sobre sua diferença lingüística e o seu processo de aprendizagem. Todos os participantes fizeram referência ao uso exclusivo da língua portuguesa na sala de aula. Esta questão indica, mais uma vez, as influências da concepção dominante à qual o surdo tem que se submeter quando inserido em comunidades ouvintes que não reconhecem a língua de sinais e a condição bilíngüe do indivíduo surdo. Os trechos dos depoimentos abaixo ilustram essa discussão:

Passei a maior dificuldade na sala de aula. O uso de aparelho auditivo era muito perturbador, parecia que estava ficando louca, muito barulho. Não conseguia entender o que os professores e os alunos conversavam e tinha que suportar o barulho do aparelho. Uma confusão, eu estava perdida, não sabia o que significavam as palavras. (P1)

Eu lia, mas não compreendia, quando tinha prova eu apenas decorava as perguntas e respostas, pois ler e compreender não eram atos possíveis. (P2)

Eu comecei a aprender, por exemplo, o professor escrevia a matéria no quadro, eu copiava, depois o professor explicava, eu não entendia nada. Porque eu não tenho audição, eu sou visual. O professor mandava ler a matéria em casa, eu pensava preciso lê, lê,... Tudo. Mas a palavra eu não conhecia. O dicionário eu não conhecia, não sabia palavras. (...) Minha dificuldade de aprendizagem estava em compreender o que o professor falava. Falava muito rápido, não entendia. Precisava de ajuda em casa para entender, reforço, estudar muito, muito... (P3)

Eu mostrava e ia apontando as coisas, mas não conseguíamos conversar. Eu mostrava alguma coisa que queria saber, ela começava a falar e eu já não entendia mais nada. A professora, então, era difícil, porque ela virava para o quadro e eu ficava brava. Eu queria a professora, não me sentia bem com a (...). Eu não queria ficar copiando, queria aprender, como estava acostumada no IATEL, onde folheava o livro, estudava, conseguia fazer meus próprios exercícios. E agora tinha que estar junto com alguém. Quando eu tentava fazer sozinha a professora reclamava, dizia que tinha muitas coisas erradas. Eu ficava com vergonha. Mesmo assim não aceitava ter que ficar sempre junto com alguém. (P4)

No entender dos sujeitos da pesquisa, conforme os depoimentos, o desconhecimento das palavras, a não compreensão do texto, o predomínio da oralidade acabam por desencadear dificuldades na aprendizagem do aluno surdo. Góes (1999) menciona um estudo para o qual entrevistou surdos que cursavam duas classes do Ensino Supletivo (relativo ao Ensino Fundamental) e encontrou dados semelhantes aos obtidos neste estudo a respeito do domínio da leitura pelos surdos. Os entrevistados atribuíram, como nesta investigação, a dificuldade de compreensão na leitura ao desconhecimento do significado das palavras. Isto é, o problema está em “não conhecer as palavras”.

A literatura tem apontado que as pessoas surdas, mesmo depois de um longo período de escolarização, apresentam pouco conhecimento da língua portuguesa, oral e escrita, e muita dificuldade de compreensão na leitura (GÓES, 1996; GOLGFELD, 1997; SOUZA, 1998). Goldfeld (1997), referenciada na perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky, ressalta que a língua é adquirida no diálogo contextualizado, nas relações interpessoais dos interlocutores, dependendo do meio social em que participam. O significado das palavras, quer faladas ou escritas, depende da situação contextual em que são utilizadas. Somente no contexto é possível apreender o sentido, elemento crucial da linguagem.

Nessa linha de pensamento a dificuldade dos entrevistados pode ser determinada por vários fatores que precisam ser considerados no processo de aprendizagem do aluno surdo. Em primeiro lugar, cabe destacar que a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais são línguas com estruturas e modalidade de apresentação diferentes: uma é oral-auditiva e a outra é visual-espacial. Além disso, a língua portuguesa apresenta muitas ambigüidades pelo uso de palavras de sentido múltiplo, com os sistemas morfológico e léxico bem diferentes da língua brasileira de sinais (QUADROS, 1997).

Adicionalmente, o próprio déficit lingüístico dos surdos, em virtude do desenvolvimento tardio, precário ou inadequado (já discutido anteriormente) acentua a dificuldade da aprendizagem da língua portuguesa. Soma-se a esses fatores, segundo Quadros (1997), o fato de o ambiente de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa ser

artificial, ou seja, dentro da escola e não num contexto em que a interação se dê de forma natural e espontânea, como usuários da língua, como acontece com os ouvintes. Góes (1999) reafirma em seus estudos que a qualidade das experiências escolares oferecidas ao surdo são inadequadas ao domínio da língua portuguesa. E, por fim, um outro aspecto determinante da dificuldade frente à língua portuguesa refere-se ao fato, já apontado, do português ser a segunda língua para o surdo, sendo ele um “estrangeiro” em seu próprio país.

Os depoimentos dos entrevistados P1 e P3 expressam essa condição do surdo no Brasil:

Somos como semi-estrangeiros porque, mesmo brasileiros, temos o português como segunda língua. (P1)

Então o surdo tem que aprender português porque é a língua do país dele, a maioria fala, a língua de sinais é minoria. É como o alemão no Brasil, tem que aprender português também, porque a maioria das pessoas nesse país fala português. (P3)

Com base nesses dados, pode-se inferir que, se o processo ensino-aprendizagem mediado pela língua de sinais e os critérios de avaliação levassem em conta a forma “atípica” das construções escritas dos surdos, essas dificuldades, certamente, seriam minimizadas e, possivelmente, haveria, por parte dos surdos, uma melhor aprendizagem dos conteúdos escolares. É interessante destacar que em relação à história da educação de surdos, no momento em que a língua de sinais passou a ser difundida, os surdos passaram a ter um melhor desenvolvimento intelectual, profissional e social (SOARES, 1999).

Nesse sentido Brito (1993) realizou uma série de estudos que a levaram a considerar a estreita relação entre surdez, cognição, linguagem e socialização. Tais estudos destacam como imprescindível para o surdo o aprendizado, desde a mais “tenra idade”, de uma língua viso-espacial, para o seu desenvolvimento lingüístico, compreendendo-se até mesmo a aprendizagem da língua oral como meio facilitador do aprendizado em geral. Dadas essas condições, a prática de socialização com os demais surdos será ponte para ampliação de seu campo de integração à comunidade como um todo e não apenas ao segmento representado pelo ouvinte. O trecho do depoimento de P3, em especial, reforça esses resultados:

(...) as crianças vão ter uma comunicação mais fácil com a língua de sinais, aí com capacitação vai desenvolver. Depois aprende português, compara as duas línguas, Libras e português, por exemplo: a Libras passa para português e vice-versa, aí aprender ler texto. Mais fácil para criança, depois de adulto fica difícil, perdeu tempo. (P3)

5.1.2.2 A contribuição da escola regular na integração social do surdo

Finalizando a investigação sobre o tema da interação através da língua de sinais e da língua portuguesa, buscou-se conhecer a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre a contribuição da escola regular na integração social do surdo. Vejamos como essa compreensão se manifesta:

Não, até hoje temos dificuldades de integração do surdo na sociedade. Eu mesma fiquei, infelizmente, totalmente perdida e isolada. Não se dá atenção para a cultura surda. (P1)

Em nada, pois não tinha informação e o surdo era uma minoria que ficava sempre de fora. (P2)

De 2ª a 6ª feira as pessoas trabalham e estudam. O surdo, o que faz? (P3).

Na escola com os vários professores para diferentes disciplinas, alguns eu entendia e outros não. (P4)

Pelos relatos de P1, P2, P3 e P4, os surdos compreendem que a escola não contribuiu na integração social, pois não deu atenção a sua cultura; não oportunizou a sua inserção nos debates escolares; não favoreceu o acesso ao trabalho e a permanência nos estudos. Em síntese essas falas convergem para a idéia de que a escola pouco tem feito para promover seu pleno desenvolvimento (SOUZA & GÓES, 1999).

Considerados esses dados os surdos mostram consciência de sua diferença e a relevância de sua participação na discussão de seus problemas, o que não é comum entre os profissionais envolvidos no processo educacional. Esses profissionais, na maioria das vezes ouvintes desconhecem a cultura surda. É importante lembrar que, quando se opina sobre aspectos relacionados à vida de outro, é necessário o exercício de se colocar em seu lugar, isto é, compreender seus valores e sua cultura.

Nessa linha de raciocínio, cabe a escola, ao promover a apropriação e produção do conhecimento, propiciar interações sociais que assegurem aos alunos o direito de criar argumentos a partir de discussões realizadas, superando equívocos como as violências empregadas sofridas pelos surdos na realidade escolar, aqui apresentada na denúncia de Souza e Góes (1999:183):

Foram constituídos deficientes e lembrados continuamente disso. Foram assujeitados pelos discursos dos quais fizeram parte, cada vez que técnicos, pais e amigos os chamavam de deficientes auditivos. Foram feitos deficientes quando foram poupados nos conteúdos

disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada. Foram feitos deficientes quando foram empurrados caritativamente de uma série escolar a outra, como se deles não se pudesse esperar nada além do ponto a que chegaram. Foram feitos deficientes quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social (...) Foram feitos não estúpidos mas pouco inteligentes, por nós ouvintes.

Essas violências sintetizam, de uma maneira geral, a dificuldade dos educadores em propor um processo educacional que atenda aos interesses dos surdos e às suas características, principalmente por que aqueles se fecham em uma concepção de surdez e de surdo que inviabiliza sua efetiva aprendizagem. Dificuldade esta historicamente construída, pois há muito tempo não têm sido oferecidas a eles, os surdos, as suficientes oportunidades de expressarem-se a respeito de assuntos que lhes dizem respeito, como sua educação escolar.

5.2 Integração/Inclusão do Aluno Surdo na Escola Regular

Prosseguindo a investigação, julgou-se pertinente conhecer seus depoimentos sobre a implementação do processo de integração/inclusão do aluno surdo na escola regular.

Para tanto foram identificados os seguintes subtemas: a implantação da política de integração/inclusão e a crítica do surdo ao currículo da escola regular.

5.2.1 A implantação da política de integração/inclusão

A educação dos “alunos com necessidades educativas especiais” tem sido discutida, na atualidade, com base na perspectiva da integração/inclusão. A política de integração/inclusão, como vimos no primeiro capítulo, recomenda a educação dos “alunos com necessidades especiais” dentro dos contextos regulares de ensino. Entretanto, essa mesma política reconhece que as necessidades particulares de comunicação dos alunos surdos dificultam a educação em tais contextos de ensino. A especificidade lingüística do surdo faz de sua inserção nos meios comuns de ensino, onde ele irá partilhar da língua utilizada, uma situação muito complexa e diferente daquela que poderá ser vivenciada pelos alunos com outras “necessidades especiais”, como os cegos, os deficientes mentais, os deficientes físicos, etc.

Essa situação foi colocada pelo depoimento de P3, quando se refere à classe especial de que participou na FCEE na infância:

Antes o governo colocou todos juntos, cego, surdo, físico e mental. Melhor dividir, uma escola própria para físico, mental, cego e surdo. Cada um é diferente, mas todos falam. O surdo não, ele tem outra língua (...) (P3)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) também estabelece em seu capítulo V, Art. 58, como já visto, que a educação dos “alunos com necessidades especiais” deve acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino” e prevê o apoio especializado nas escolas regulares para atender às peculiaridades desses alunos. No entanto, reconhece o direito a classe ou serviço especial nos casos em que as necessidades específicas dos alunos os impedem de usufruir dos recursos da classe comum ou nos casos de fracasso escolar regular. Para Souza e Góes (1999), o surdo é um desses casos.

Essa discussão em relação ao aluno surdo tem gerado polêmicas e gestado opiniões divergentes entre os estudiosos. Os que defendem a integração/inclusão baseiam-se nas idéias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos. Já os que não concordam com a postura, fundamentam-se no reconhecimento político da surdez como característica cultural específica de um grupo social.

5.2.1.1 Escola regular: a abordagem de ensino e serviços de atendimento especializado

Diante da polêmica, decidiu-se por conhecer qual a opinião do surdo egresso em relação à abordagem de ensino e os serviços de atendimento especializado oferecidos pela escola de ensino regular.

Nesse sentido, procurou-se, primeiramente, conhecer como os surdos percebem a abordagem de ensino utilizado na escola regular. Nessa questão os sujeitos da pesquisa identificam a abordagem como exclusivamente oralista, o que dificultava a conclusão de seus estudos. Essa abordagem, além de ser ruim para sua aprendizagem, obrigava-os apenas a copiar, o que provocava uma desvantagem em relação ao aluno ouvinte e um entrave para a comunicação com professores e colegas ouvintes. Alguns depoimentos enfatizam bem essas questões e são apresentados a seguir:

Nas escolas do Brasil há proposta de inclusão e integração? Não tem escola que utilize a língua de sinais. Ainda não estamos interagindo, está havendo pesquisa sobre a visão dos surdos, tem que acabar com essa abordagem oralista. Na minha opinião, essa abordagem traz problemas complexos para o surdo. Como vão concluir os estudos? (...) Vivemos o oralismo. Ou o surdo aprende assim, ou não estuda. (P1)

Na minha opinião a escola regular, onde se usava apenas oralismo, foi péssima, só aprendi a copiar. (P2)

Com o oralismo fica difícil. O professor fala muito rápido. O ouvinte tem informação, mas o surdo não tem, então para o surdo torna-se muito difícil e ele não aprende. O ouvinte aprende mais rápido, o surdo não, aprende mais devagar porque muda a língua dele, a língua é diferente, português/libras, é diferente. Se inverter o ouvinte também não aprende, se fosse libras o surdo aprenderia rápido e o ouvinte não. Sim, porque a capacitação própria dele é a língua brasileira de sinais. (P3)

Quando eu estudava em função do oralismo era difícil entender os professores. Apesar de me esforçar eu vivia perguntando. Até meus colegas reconheciam a dificuldade.(P4)

Esses depoimentos evidenciam, novamente, os processos discriminatórios e violentos da ideologia oralista dos quais os surdos eram e ainda são vítimas.

Botelho (1998) discute que uma das premissas da educação oralista é a “abordagem natural”, que propõe reproduzir para o surdo as mesmas condições em que o ouvinte adquire a linguagem. É indicação comum da “abordagem natural” que o surdo frequente uma escola regular, onde estará em contato com os falantes da língua oral, e onde irá aprendê-la por meio das interações com seus pares ouvintes. É evidente que o único modo de uma criança interagir naturalmente em situações de intercâmbio lingüístico significativo é com falantes em torno de si. Porém, como indica Sanchez (1990:91), está-se falando, no contexto indicado, de uma criança ouvinte, detalhe desconsiderado por muitos.

Sob esse aspecto, faz sentido o questionamento de P1: “nas escolas do Brasil há proposta de inclusão e integração?” A escola regular acaba privando o surdo do importante contato com outros surdos, sendo que é nesse contato que o surdo aprende a ser surdo, ou seja, a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar na sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando enquanto grupo social. Também na escola regular, que geralmente não reconhece a diferença cultural, o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão. Nessa escola, o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes (MARCHESI, 1995b), sem qualquer participação de surdos e, portanto, sem considerar o seu modo de viver: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses.

Perlin e Quadros (1997), referindo-se ao modelo de integração/inclusão, apontam na direção dos sujeitos desta pesquisa. As pesquisadoras advertem sobre as condições desiguais oferecidas aos alunos surdos, em relação à apropriação do saber, quando comparadas àquelas oferecidas aos ouvintes. As necessidades do aluno surdo, frente ao processo educacional, não são observadas e, conseqüentemente, tampouco supridas. Assim sendo, não lhes são

viabilizadas condições capazes de possibilitar o seu pleno desenvolvimento, como acontece com os alunos em geral. Os conhecimentos e informações trabalhados nas escolas são vinculados, exclusivamente, à língua portuguesa. Considerando que os surdos mostram muita dificuldade no uso adequado dessa língua, nas escolas acabam ficando muito prejudicados em relação à quantidade e qualidade das informações, como enfatizou P3. O aluno surdo não pode apreender um conteúdo transmitido em uma língua que ele não domina, fato que restringe a sua aprendizagem a uma quantidade muito reduzida de conhecimento com qualidade questionável.

No caso dos sujeitos deste estudo, eles parecem não se renderam ao processo de “ouvintização” – utilizado como mecanismo para torna-los “ouvintes”, ou seja, um chamado à normalização (PERLIN,1998) –, processo ainda dominante no modelo de escola oralista que reproduz a concepção clínica da surdez. Percebe-se a não rendição em seus depoimentos:

A minha experiência na escola revela a falta de direitos e espaços para os surdos e suas diferenças (...) De maneira diferente e como minoria somos uma comunidade com muitas idéias. (P1)

Se naquela época (5ª a 8ª a série) existisse escola própria para surdos com domínio da língua de sinais, com certeza seria diferente, não basta apenas inserir a língua de sinais na escola, tem que ser uma escola própria para surdo. (P2)

Para mim foi muito difícil, não foi fácil. Agora eu penso como planejar o futuro mais fácil. Se for criança surda e professor ouvinte os surdos não vão se capacitar para um futuro melhor para eles. Precisa de professor surdo, precisa de aluno surdo(...). (P3)

Porque realmente eu não quero que os surdos continuem perdendo muito de si como eu perdi, quero que se desenvolvam. (P4)

Esses relatos mostram a resistência surda ao oralismo educacional: não querem para os seus pares essa abordagem de ensino, que não lhes garante seus direitos; vislumbram um futuro em que a escola supere essa imposição aos surdos que estão inseridos no sistema regular de ensino; lamentam a ausência de uma abordagem educacional comprometida com a formação bilíngüe do surdo em seu tempo escolar. Menciona-se, inclusive, o desejo de uma escola para surdos – no depoimento de P2 – e da presença do professor surdo P3, reivindicando uma realidade escolar que eles não tiveram, que ainda não existe nos dias de hoje, mas na qual viveram breves momentos, e acreditam em sua concretização num futuro próximo.

Compreende-se que a crítica e resistência surda materializada nos sujeitos da pesquisa, advém do fato de perceberem que os anos passaram e a realidade da política educacional para

o surdo de Santa Catarina é a mesma vivenciada por eles. Cabe ressaltar que a época em que os entrevistados estudaram, entre o final dos anos oitenta e início de noventa do século passado, representou um avanço na educação de surdos. Desde então, vive-se um período bastante inquietante, buscando-se modelos que produzam melhores resultados na educação desses alunos. O último impacto ocorreu com a chegada do bilingüismo, no início da década de noventa.

A proposta de educação bilíngüe é muito recente e são poucas as experiências implementadas. Para Skliar (1997b), um dos principais pesquisadores do bilingüismo no Brasil, essa proposta nasce em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez e como um reconhecimento político da surdez como diferença. Na perspectiva bilíngüe, a língua de sinais é considerada a primeira língua do surdo e a língua majoritária – na modalidade oral e/ou escrita – como segunda. Essa visão sobre a surdez e o surdo tem sido apoiada pela comunidade de surdos, como expressam os trechos citados pelos sujeitos desta pesquisa.

Góes (1999) informa que essas abordagens – a oralista e a bilíngüe, nelas incluídas as decorrentes, como as versões de comunicação total, que se à primeira – sintetizam as duas ideologias que subjazem à educação de surdos: a primeira, sob diferentes formas, privilegia apenas uma língua (a majoritária), em contraste com a segunda, que estabelece um espaço efetivo também à língua de sinais. Adicionalmente, constata-se no bilingüismo um propósito de vincular o trabalho educacional a uma preocupação com a experiência cultural do surdo.

A iniciativa de inserir o aluno surdo na escola regular é justificada, por vezes, em termos de uma visão de integração/inclusão como oferta de oportunidades educacionais uniformes. Supostamente em virtude das diferenças entre os alunos buscam-se ações voltadas ao atendimento dessas diferenças para a efetividade da aprendizagem. Essa hipótese levou, neste estudo, à investigação sobre os serviços de atendimento especializado ao aluno surdo, acreditando que ele pudesse ser muito freqüente.

Cabe salientar que, segundo a perspectiva de integração/inclusão, os serviços especializados, salas de recursos, classes especiais não são espaços reconhecidos para aquisição dos níveis de escolaridade, porque não são organizados por séries correspondentes às do ensino regular. Fazem parte, portanto, de um “serviço de apoio” paralelo, justificando-se dessa forma como não característica de uma ação segregacionista (SANTA CATARINA, 1998). Além disso, esses serviços não oferecem nenhum documento que comprove a escolaridade atingida ou sua conclusão, prática que prejudica o desenvolvimento escolar dos alunos neles atendidos, que não conseguem se situar dentro do sistema escolar (SOUZA & GÓES, 1999).

Nessa linha, os depoimentos indicam um atendimento obtido fora do horário da aula regular, em outras instituições, geralmente no IATEL e FCEE, e realizado na abordagem oralista, através de um professor que prestava “reforço” dos conteúdos e auxílio nas tarefas. E, em alguns casos, havia a iniciativa de atendimentos também fora do horário de aula regular na própria escola em que estudavam.

Entre os sujeitos da pesquisa evidenciou-se a necessidade de ajuda, predominantemente nas situações em que não compreendiam a professora e tinham dificuldade de se comunicar com os colegas, conforme os trechos apresentados abaixo:

A professora me chamava muito a atenção, aí me enchi dela e não obedecia, então eu vivia de castigo. O mesmo acontecia em Português, a professora me chamava muito a atenção. Mesmo assim eu continuei na escola, com 14 anos eu falava pouco e usava libras. Fazia reforço na FCEE na turma de surdos. (P1)

Os serviços especializados para surdos eram ruins. No 2º grau havia um serviço especializado para surdos onde ajudavam a tirar as dúvidas de como ler e escrever melhor, apenas português e matemática. Esse serviço me ajudou bastante, mesmo sendo apenas oralista. (P2)

Eu estudava na escola de ouvinte, foi difícil. Matemática era fácil. Matéria teórica era muito difícil por causa do português. Também era muita informação. Eu fazia reforço no IATEL, mas era oralista, estudar na escola e no IATEL ocupava muito tempo(...)Então minha mãe levava para reforço no IATEL, ficava muito pesado, oito horas por dia na sala. (P3)

Em outros dias, quando tinha aquela aula de português, geografia e que não entendia, eu pedia para ir embora e procurava o IATEL, porque eu sabia que lá eu iria encontrar alguém que me explicasse um pouquinho, e quando chegava em casa meu pai me ajudava e assim eu ia progredindo. (P4)

Nota-se, nos depoimentos, que os alunos, ao encontrarem dificuldades nas atividades de aprendizagem na escola regular, recorriam a um sistema paralelo de ensino (FCEE e IATEL), reforçando a visão de que o aluno surdo não acompanha a turma. Essa forma de ver a educação de surdos acaba caracterizando dois modelos educacionais, um representado pela escola regular e o outro, pela escola especial. Dessa forma, os professores do ensino regular tendem a transferir a responsabilidade pelo ato de ensinar aos professores da educação especial. Essa situação sobrecarrega o aluno surdo que fica com uma excessiva carga horária em seu processo educativo, tornando-se um segregado na escola regular, por não ter uma modalidade de ensino que reconheça a sua forma de aprendizagem. Essa condição de desrespeito a sua forma de aprender lhe impõe como conduta apenas copiar os conteúdos apresentados em sala de aula, tal como expressam os depoimentos:

Comecei a copiar dos colegas para acompanhar. (P1)

Eu apenas copiava, aprender alguma coisa era difícil. (P2)

Para mim o professor falava muito rápido pá, pá, pá, ... Eu copiava, copiava e sempre procurava o atendimento paralelo. (P3)

O depoimento de um surdo, obtido por Souza (1998:30), também confirma essas dificuldades escolares dos surdos. O depoente destaca que “não sabia o que estava fazendo na escola”, que “era melhor ficar em casa”, já que “não entendia nada”; que “tinha vontade de fugir”, que “sofria muito”.

Um depoimento em particular, de P4, revela as dificuldades do surdo na sala de aula:

Num outro dia a professora de português distribuiu um livro para cada aluno, eu esperando, daí eu disse;

- Ah! Desculpe-me, mas não entendo estas palavras.

- Mas é este aí que você vai ler – disse ela.

Então eu, muito brava, quis fugir da sala de aula e ela me segurou pelo braço.

Na hora do intervalo, eu fui para casa, chorei muito e disse para meus pais:

- Pai, mãe, na escola vai tudo bem, mas as professoras não me ensinam, não me dão atenção, só mandam eu ir fazendo isso, aquilo, mas eu não entendo nada. Todos os meus amigos conseguem. (P4)

A inserção do aluno surdo nas classes de ensino regular como hipótese de uma oferta de oportunidades educacionais é algo que não se confirma no presente, o que reforça os autores Sánchez (1990) e Brito (1993): ambos argumentam que essa solução é ilusória, e que são necessárias condições educacionais diferenciadas. Daí a relevância de privilegiar o uso da língua de sinais tanto para preservar a identidade cultural das comunidades surdas como favorecer o acesso ao conhecimento sistematizado.

Dentro desse contexto, o integrar/incluir não é “alocar” o surdo na escola regular. No dizer de Góes (1999:48): “A inserção na escola regular, pelo menos tal como organizada neste momento, leva a acentuar discrepâncias de oportunidades e, portanto, a segregar (...)”. Entretanto, a busca de soluções é bastante complexa.

5.2.2 A crítica do surdo ao currículo da escola regular

Na investigação, um aspecto que não poderia ser esquecido é a visão dos surdos em relação ao currículo da escola regular. Tornar possível uma proposta curricular que contemple as diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem pressupõe um olhar atualizado nas discussões de currículo, que não é um elemento inocente e neutro de transmissão

desinteressada do conhecimento social. Ao contrário, o currículo é um espaço político em que se enfrentam as diferentes e conflitantes concepções de homem, de educação e de sociedade (LUNARDI,1998).

Nesse sentido, julgou-se importante aprofundar a crítica dos sujeitos da pesquisa ao currículo da escola regular para atender às necessidades educacionais do aluno surdo. Portanto, solicitou-se aos participantes opinarem, num primeiro momento, a respeito da formação dos professores e especialistas, os procedimentos didáticos e critérios de avaliação voltados ao surdo e, posteriormente, se os componentes curriculares atendiam às especificidades do surdo, solicitando ainda sugestões de disciplinas relevantes para a comunidade surda.

Os dados apresentados no primeiro momento quanto à formação dos professores e procedimentos didáticos estão organizados no quadro IV, a seguir:

QUADRO IV: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

	<i>Relatos</i>
Formação dos professores	<p>Bem, não há preparação de professores para trabalhar com surdo, somos dominados, o que quiseram foi consertar nosso “problema”. É difícil, porque somos minoria, mas estamos lutando; hoje está começando a preparação de professor para trabalhar com o surdo na escola, pensando didática e materiais que utilizam a língua do surdo [refere-se ao Curso de Pedagogia para Surdos oferecido pela UDESC]. (P1)</p> <p>Em geral os professores não tiveram acesso à faculdade de Educação Especial, faltando a formação adequada para ensinar ou criar materiais que atendam às necessidades do aluno. (P2)</p> <p>O professor não tem conhecimento da cultura surda. Ele pensa que o surdo precisa de português. (P3)</p> <p>Não conseguiam. Eram todos iguais. Alguns que eu entendia um pouco (...). (P4)</p>
Procedimentos didáticos	<p><i>P1 e P4 entendem que não houve.</i></p> <p>Em relação às disciplinas que cursei, não atendiam minhas expectativas, pois não eram explicadas pela falta de comunicação. (P2)</p> <p>O professor não tem conhecimento de como explicar mais claro para o surdo, então fica mais difícil, porque a leitura, o texto, é tudo para o ouvinte. E o ouvinte acha que o surdo tem a mesma língua dele. Mas não, é diferente (...) O professor pá, pá, pá... Falava e escrevia. Ele pedia para o aluno explicar para o surdo. O professor não queria explicar para o surdo. (P3)</p>

Os relatos do quadro IV permitem inferir o despreparo dos professores para lidarem com os alunos surdos. Isso pode ser observado pela ausência de procedimentos metodológicos que privilegiassem a experiência visual do surdo no processo de ensino e de aprendizagem. Mediante esses depoimentos, percebe-se que a simples inserção do aluno surdo na escola regular não provoca mudanças nas atitudes dos professores, diferentemente do que vem sendo discutido nas propostas de integração/inclusão. Providências, nesse sentido, são prioritárias, frente à obrigatoriedade dessa proposta educacional ao aluno surdo. P2 expressa uma preocupação que deve ser ponto de partida ao se implementar uma proposta educacional que objetive avanços: a formação de professores para educação de surdos e, mais especificamente, para se comunicarem com surdos e ensiná-los. E isso exige “um bom conhecimento de língua de sinais pelo professor [que] é condição necessária, e mínima, para quem possa, de fato, dizer-se professor de surdo” (SOUZA, 2000:86).

Reforça-se nos depoimentos de P1 e P3, a hegemonia oralista dos professores, como resultado de uma política historicamente determinada no estabelecimento de uma normativa ouvinte no processo de aprendizagem dos surdos, que “normaliza” e homogeneiza o aluno surdo, negando sua presença, sua língua e sua cultura. Nesta linha, esses depoimentos denunciam que a escola e o currículo têm contribuído para a legitimação de um núcleo comum cultural, deslegitimando e excluindo os valores e práticas de outros grupos sociais.

Na seqüência da análise do primeiro momento, retoma-se o relato dos entrevistados correspondentes ao critério de avaliação voltada ao surdo na escola regular. Novamente revelam-se inadequações no processo pedagógico dos alunos surdos e a dificuldade de comunicação, principalmente entre o aluno e os professores. Os relatos indicam como esses fatores geram dificuldade de aprendizagem e comportamentos inadequados, os quais contribuíram para dificultar e até mesmo mascarar a efetiva aprendizagem dos alunos surdos participantes deste estudo. Foram obtidas informações muito intrigantes, como mostram os trechos de depoimentos apresentados abaixo:

A avaliação era por provas, então usava a memória, eu lembrava das palavras e aí conseguia resolver algumas das questões. (P2).

Na escola (regular) o surdo sempre roda, por exemplo, professor faz prova, surdo não sabe ler (comparou com a proficiência dos ouvintes), a nota é zero porque português é diferente de Libras. O governo bota o surdo junto com o ouvinte, aí o surdo não consegue passar. Essa é a inclusão, né? (...) Por exemplo, na prova, trabalho, o surdo escreve, escreve, faz coisas erradas. Então o professor vai lá e coloca nota zero porque a cultura não é própria

dele. A cultura é diferente, é outra língua. E o ouvinte não tem conhecimento. Aí o surdo roda, roda, não passa, fica triste. (...) A prova era tudo igual. Então eu tinha que ter reforço no IATEL. Aí, eu ficava em recuperação porque faltava ponto para passar e a redação sempre era difícil. Na Escola Técnica exigia muito raciocínio, mas tem trabalho, aí eu somava com a prova e passava. (P3)

Já no português, por mais que me esforçasse, eu acabava desistindo. Quando chegava nos dias das provas: - Ah! Eu não sei! Ia escrevendo qualquer coisa e sempre tirava nota cinco, quatro mais ou menos. Pedia auxílio dos colegas e até colava um pouco sem a professora ver. E se ela perguntasse eu respondia: - eu não sei! (...) Muitas vezes tinha que fazer uma, duas, três vezes a mesma prova até me sair bem. (P4)

E com relação às provas os professores ficavam bravos. Eu dizia: eu não entendi nada! Daí eu chorava um pouquinho e a professora acabava deixando passar. Com as redações sempre acontecia de levar broncas da professora perante a turma. Ficava quieta, recebendo e ouvindo a professora: - Vai pra casa fazer de novo. Eu ia e aproveitava minha irmã. Ela não chegava a me ajudar. Minha irmã fazia e eu colocava o meu nome e entregava. Desculpe, não era eu quem fazia, e a professora sabia disso. (P4)

Observa-se nos depoimentos que não havia critério diferenciado para a avaliação do aluno surdo, acarretando uma série de dificuldades atribuídas por eles frente à falta de domínio das habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa e o uso exclusivo de orientações na modalidade oral dessa língua. A consequência, obviamente, tinha que ser o mau desempenho nas avaliações. Os relatos evidenciam que os surdos, no caso deste estudo, permaneceram na escola regular às custas de alternativas que acabavam por mascarar seu processo de aprendizagem.

Esses depoimentos mostram que o aluno surdo e o professor ficam expostos a uma situação de incerteza sobre suas dificuldades e sobre o que é esperado deles no processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que, nesses casos, tem-se a escola como criadora das dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos e do conseqüente fracasso escolar.

A esse respeito, Skliar (1998:18) discute que são impróprias as três justificativas atribuídas ao fracasso escolar dos surdos, ou seja, aquelas que o relacionam aos próprios alunos surdos, aos professores ouvintes e aos métodos de ensino. Segundo esse autor, o fracasso escolar não é fracasso do surdo, é "...fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado (...) A educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais..."

Fechando a análise da crítica ao currículo da escola regular pelos entrevistados apresenta-se, no quadro V a seguir, a sua opinião a respeito dos componentes curriculares e as sugestões de inclusão de disciplinas relevantes para a comunidade surda. Apareceram, nos depoimentos as seguintes críticas e sugestões:

QUADRO V: CRÍTICA À GRADE CURRICULAR E SUGESTÕES DE DISCIPLINAS

Participantes	Críticas à grade curricular	Sugestões de disciplinas relevantes para a comunidade surda
P1	Não tinha conteúdo para surdos, não há adequação de disciplinas.	Língua de Sinais e Português, sugerindo comparação entre os sistemas lingüísticos.
P2	Em relação às disciplinas que cursei, não atendiam minhas expectativas, pois não eram explicadas pela falta de comunicação.	Aprofundamento na Língua de sinais.
P3	<i>No ensino fundamental o surdo gosta mais de Ed. Artística e Matemática. Já Português, Ciências, História são difíceis. No ensino médio, Física, Química e Português são muito difíceis. O surdo gosta de Desenho, Matemática, Informática e Prática. Mas as palavras em português são difíceis em todas as áreas.</i>	História dos Surdos [professor surdo e material didático para surdo]
P4	Eu gostava mais de Matemática e Desenho, também Ciência, Geografia, mas faltava aprender mais, ter mais conteúdo. Os professores, mês a mês, iam tocando a matéria e muitas coisas ficavam para trás. (...) Português foi uma coisa pra mim, a pior matéria.	Língua de Sinais

Observa-se, nessas considerações, que a crítica dos participantes vincula-se preponderantemente à dificuldade de comunicação e disciplina Português, por motivos semelhantes àqueles já apontados neste trabalho, ou seja, à condição de segunda língua para o surdo e a conseqüente falta de domínio das habilidades de leitura e escrita nessa Língua. Diante disso, o desconhecimento do significado das palavras, a exclusividade da oralidade e a aceleração dos conteúdos geram dificuldades em outras disciplinas.

Os aspectos, relacionados à língua portuguesa e à disciplina Português, especificamente, assemelham-se aos dados de Souza (1998). Nessa pesquisa ela entrevistou individualmente 102 alunos surdos de 13 a 22 anos matriculados nas escolas especiais ou em escolas regulares de Campinas, no estado de São Paulo. Apesar de grande parte desses alunos terem freqüentado anteriormente programas de reabilitação e/ou já estarem na escola há mais de cinco anos, assemelhavam-se a estrangeiros recém-chegados com pouco conhecimento do português, oral e escrito.

Esses dados reforçam o alerta de Perlin (1998:56-57) ao referir-se à escrita do surdo: “não há que se exigir uma construção simbólica tão natural como a do ouvinte”. Diz a autora: “é preciso romper o velho *status* social representado para o surdo: *o surdo tem de ser um ouvinte*” (grifos no original). Um depoimento em especial (de P3) informa a diferença do surdo: “Para o surdo a informação não chega pela audição, o surdo é visual”. A cultura ouvinte é constituída de signos essencialmente orais-auditivos, segundo Perlin, que esclarece “um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra (...) o mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras”.

Muito embora os relatos deixam transparecer que o português tenha uma função importante na vida do surdo, e em especial em seu processo de aprendizagem, os surdos evidenciam esforços demasiados em ler e escrever, o que gera um fator complexo de ser administrado na realidade da escola regular.

Um participante P4 expressou a tensão desencadeada no aluno surdo quando deve apresentar suas produções escritas ao professor. Seu texto é normalmente pouco compreensível frente à forma “atípica” da escrita dos alunos surdos, que fica à mercê da benevolência do professor. Ele assim colocou sua experiência:

Quando no 1º grau eu tinha uma professora de português, muito boa. Ela queria muito que eu formasse frases. Mas desde pequena eu nunca tinha feito isso, no primário (1ª a 4ª séries) nunca! A professora insistia: - Mesmo que você escreva errado. Daí pensei: - Puxa, que bom, a professora parece bondosa comigo. Como estava atrasada no português! Todos aqueles anos passaram e eu não progredi no português! Então fui escrevendo. Pensava em Libras e ia colocando no papel; resisti em entregar, fiquei enrolando no recreio, porque lembrava dos professores que sempre reclamavam dos erros. Eu toda trêmula e suando. A professora bem calma. Eu com vergonha de ela chamar minha atenção na frente da turma. - Eu entendi o seu texto, está bom. - disse a professora.

Retomando o quadro V, a crítica de P1 imprime um caráter de alerta ao currículo nas escolas, que reforça o ouvintismo pela presença unicamente da língua portuguesa, pela separação entre escola e comunidade surda e pela indiferença à cultura surda, completando posteriormente: “O processo de inclusão é aceitar o que o ouvinte quer, pensar como ouvinte”(P1).

Nessa linha de raciocínio, Perlin (2000:24) aponta o legado do oralismo como enfraquecimento da comunidade surda porque “a manifestação da identidade do surdo no currículo oralista é falha e contém a representação da identidade ouvinte como exclusiva. Uma segregação da identidade surda, uma negação da mesma!”

Os sujeitos da pesquisa, ao apresentarem inserção de disciplinas como a língua brasileira de sinais e a história dos surdos em sua formação acadêmica, bem como a presença de professores surdos, intérpretes e recursos didáticos que privilegiem a experiência visual, de certa forma lembram à escola que a igualdade de oportunidades não pode ser simplesmente obtida por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, é preciso que haja o reconhecimento da diferença cultural nos currículos.

A proposta de coexistência entre a língua de sinais e a língua portuguesa, sugerindo comparação entre os sistemas lingüísticos P1, traz subjacente a necessidade da alternativa bilíngüe, em que a língua escrita e a oral são ensinadas como línguas estrangeiras, ou seja, segunda língua, dependente da aquisição de Libras, o que pressupõe o respeito às diferenças existentes na língua oral, escrita e de sinais. Quadros (1997) menciona que, em países como Dinamarca (1981) e Venezuela (1993), a educação bilíngüe tem formado sujeitos surdos competentes em línguas de sinais e leitura e escrita da língua dominante nesses países. No Brasil esta é uma idéia ainda pouco conhecida, embora algumas tentativas em algumas partes do país tenham sido iniciados.

Perlin (2000: 27-28) destaca que o próprio MEC, nas novas diretrizes curriculares para a educação do surdo brasileiro, passa a absorver algumas bandeiras de lutas dos movimentos surdos, dentre elas:

- Presença do professor surdo, na sala de aula para contato com a representação de identidade surda, o que gerará uma atitude positiva para com essa identidade.
- Professor ouvinte com domínio de língua de sinais e capacitado para ensino de português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente.
- Contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes.

No entanto, as diretrizes oficiais e discussões sobre a integração/inclusão de surdos mostram ambigüidade e indefinições. Reconhecem que o uso da língua de sinais é um direito e uma forma de garantir melhores condições de escolarização – por exemplo, o Plano Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP,1994) propõe o incentivo ao uso e à oficialização da língua brasileira de sinais. Entretanto, são vagas as recomendações para a escola regular e seus professores – não ficam especificadas diretrizes no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngüe do surdo ou de oferecer um ensino que, em algum aspecto, seja desenvolvido por meio da língua de sinais.

Para finalizar a investigação sobre esse subtema, considerando que os participantes são exceções, uma vez que concluíram o ensino médio, num cenário em que o índice de evasão é alto (segundo dados do MEC/2001), procurou-se saber a que os sujeitos desta pesquisa atribuem a conclusão de seus estudos. Os relatos abaixo apresentam suas colocações:

A integração e inclusão são muito difíceis para o surdo. Mas eu queria ajudar o surdo a não passar o que passei. Precisava estudar, ser professora. Quando terminei 1ª grau já estava cansada, então pensei: com o 2º grau posso ser professora. Mas estava errada, porque tem que ter magistério. Então cansei, não consigo mais ficar na escola de ouvinte. Ainda tentei fazer o magistério, não consegui mais e parei. Agora só estudo com surdo, na abordagem bilíngüe e aí conseguimos o curso da UDESC. (P1)

Atribuo a conclusão do ensino médio à influência da família. No começo eu não dava importância e não sabia para o que poderia servir o estudo. (P2)

A maioria dos surdos quer escola para surdo e por isso estão fora da escola. Eu me esforcei para no futuro me formar e ter professor surdo para as crianças surdas. Eu estudei, estudei, usei dicionário e fui aprendendo. Hoje eu posso trocar com o ouvinte, assim, eu aprendo português e ele aprende libras. No futuro vai ter professor surdo de novo, como antigamente. (P3)

Meu pai e minha mãe exigiram que eu estudasse. Mesmo se sentindo mal, como nas vezes em que eu quis desistir, meus pais insistiam comigo. Também tive amigos que me ajudavam um pouco e diziam: - Vamos, você consegue. E claro, uma grande força de vontade. (P4)

Esses relatos mostram a omissão da escola no acesso dos surdos ao exercício dos seus direitos, no âmbito político e educacional. Sua permanência na escola se fez por seu esforço pessoal, familiar e, principalmente, pelo desejo de mudar essa realidade para os surdos mais jovens, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença. Aventurem-se a buscar as potencialidades que Skliar (1998:26) aponta como direitos educacionais dos surdos:

a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.”

Ao longo da história da educação dos surdos, esses alunos, desde pequenos, eram aconselhados a freqüentar, concomitantemente, a escola regular e a classe especial (às vezes somente para surdos), justamente pela necessidade de apoio ao ensino regular. Essa classe especial, ao longo da história da educação dos surdos dentro do modelo clínico e na

maioria das situações era responsável pelo apoio terapêutico ao desenvolvimento da oralidade, pois objetivava-se que os alunos fossem se desvinculando dos serviços especiais, permanecendo unicamente integrados no ambiente ouvinte (SANTA CATARINA, 1998).

Souza (1998), em situação semelhante detecta na pesquisa realizada em Campinas, afirma: as pesquisas demonstram que, no final da experiência educacional, os surdos acabam sem conseguir falar como os ouvintes e nem se saem bem na vida escolar. E foi esse o cenário educacional que os participantes desta pesquisa viveram. É justamente esse cenário que eles não querem para os surdos das próximas gerações.

5.3 A Abordagem Bilíngüe e a Aprendizagem do Surdo

De acordo com os relatos apresentados nos temas “interação através da língua de sinais e da língua portuguesa” e “integração/inclusão do aluno surdo na escola regular”, percebe-se que uma das questões complexas no processo de ensino-aprendizagem é a incompatibilidade do sistema lingüístico do surdo com os modelos educacionais que foram criados, pensando-se, exclusivamente nos alunos ouvintes. A educação dos surdos não pode ser planejada sem levar-se em consideração os dois grupos em que o surdo vai integrar-se e viver, o mundo dos ouvintes e o mundo específico dos surdos (MARCHESI, 1995 b).

A educação que tem sido oferecida aos surdos, segundo os depoimentos dos entrevistados, parece ser uma das responsáveis pela manutenção do distanciamento da comunidade surda em relação ao conhecimento sistematizado e, por consequência, um obstáculo à integração social do surdo. Apesar disso, segundo alguns autores (SKLIAR, 1997b, 1998; QUADROS, 1997; PERLIN, 2000 e outros), os surdos estão rompendo com a dominação a quem têm sido sujeitados, e por intermédio de sua organização política – Associações Regionais, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf, WFD) –, expressam o que vivenciam sobre a experiência de serem surdos e de serem forçados a ser como os ouvintes.

Como resultado das políticas educacionais ancoradas no paradigma oralismo/clínico-patológico, com ênfase na oralidade e na não aquisição da Libras como primeira língua, tem-se o adulto surdo sem um desenvolvimento lingüístico satisfatório e com um domínio precário da língua portuguesa, o que torna um complicador ainda maior no processo de aprendizagem do surdo. Por essas razões, entre outras, Perlin (2000) e Skliar (2001) discutem um modelo de atendimento bilíngüe aos surdos. Acreditam que a proposta bilíngüe pode ser um caminho mais

apropriado para a sua educação. Outros estudiosos defensores do bilingüismo, como Behares, Quadros, Botelho, Souza e Góes, 1999 acreditam que a aquisição da Língua de Sinais pode desempenhar duas importantes funções: em primeiro lugar, possibilitar aos surdos o desenvolvimento da linguagem e ampliar o conhecimento de mundo e, em segundo, facilitar a aquisição da segunda língua, o português, por meio da leitura e da escrita.

Um dos principais fundamentos da educação bilíngüe é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Isso implica a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez. Apesar de pouco assimilada no contexto catarinense, essa idéia tem sido implementada em diferentes partes do país e sua implantação tornou-se motivo de militância para a comunidade surda, como confirmam os sujeitos desta pesquisa em alguns relatos:

Na verdade, para haver integração é preciso dar espaço para o surdo também. Senão ele fica lá isolado(...) Para haver integração precisa mudar a concepção da escola e também da família ver o surdo. Eu fico irritada porque muitas vezes percebo idéias dos surdos sendo utilizadas, mas não se admite que os surdos já pensavam assim. (P1)

Eu acredito que no futuro vai ser melhor, terá escola só para surdos com professores também surdos. (...) Sempre os pais levam o surdo para escola de ouvinte, não tem escola para surdo. Aí o surdo não sabe nada. Aí perdeu capacitação e quando adulto não sabe ler, não sabe escrever, nem sabe a língua de sinais, só sabe mímica. (...) No meu tempo não se falava na escola para surdo, mas no futuro terá. Se o surdo estuda na escola de surdo terá capacitação, aí aprende a vida dele, aprende a cultura dele, aprende a história dele. (...) Em Porto Alegre não é só oralismo, então eles avançaram nos estudos, tem três surdos que estão cursando doutorado. Na área de educação física, informática e outro na educação de surdos. E outros já estão no mestrado. Na minha opinião, o Rio Grande do Sul é o melhor lugar do Brasil para o surdo. Na América, o melhor lugar é os Estados Unidos”. (P3)

Para atingir o objetivo deste trabalho, isto é, identificar se a escola regular favoreceu as suas necessidades de aprendizagem, era fundamental obter dados e informações sobre a abordagem de educação para surdos mais condizente com a cultura surda. Conhecer como os surdos querem sua educação e as iniciativas que lhes foram favoráveis no processo de aprendizagem pode, na verdade, elucidar aspectos importantes da sua experiência educacional.

Nesse sentido, procurou-se, primeiramente, conhecer alguma experiência e/ou atividade que, na compreensão do surdo, aproximou-se da abordagem bilíngüe e, finalizando a investigação sobre a aprendizagem do surdo na escola regular, elaborou-se a seguinte questão: você voltaria para a escola hoje?

Os quatro surdos indicaram ao longo de seus depoimentos, experiências ocorridas no início de sua escolaridade e na atual vivência no Curso Superior de Pedagogia para Surdos (UDESC) relacionadas com a abordagem bilíngüe através de algumas características: ficar junto

com os surdos, aprender com o professor surdo e aprender mais, referindo-se ao reconhecimento da diferença. Alguns desses depoimentos se deram da seguinte forma:

Foi quando fiquei algum tempo só com os surdos na FCEE e na sala de reforço. (...) Se eu não me encontrasse com os surdos eu ficava perdida e também não tinha me desenvolvido. Com a Libras encontrei minha identidade e meu grupo. (P1)

Sim. Na UDESC. O surdo é visual, mas precisa conhecer também os textos, palavras, ter acesso a leitura. (...) Professor surdo e ouvinte podem ensinar os surdos, mas se forem profissionais e dominarem a língua de sinais. Essas qualidades permitem preparar material didático direcionado ao surdo. (P2)

Agora, estou fazendo Pedagogia para Surdo na UDESC. Junto com surdos fica mais fácil de estudar, aí aprende capacitação, se for junto do ouvinte não tem, porque o ouvinte não tem comunicação em Libras. (...) Surdo sabe Libras, o professor português, o aluno português, por exemplo, dependendo do surdo ele sabe falar. Para o surdo a informação não chega pela audição, o surdo é visual. (...) Não tinha nada de bilíngüe, tudo era oralismo, português, eu ficava na frente, o professor virava e eu não conseguia ver. Muito difícil. (...) No bilíngüe (Português X Libras) é melhor, mas o professor deve ser bilíngüe porque o intérprete não conhece tanto sinal e torna-se difícil. Se o professor for surdo será melhor. (P3)

Quando eu chegava no IATEL me soltava, conversava, alguns sinais (...). (...) No IATEL eu estava com os surdos, observava a Libras e ia absorvendo, aprendendo e continuo assim até hoje”. (P4)

Pelo que foi relatado, percebe-se que os surdos vislumbram um modelo de ensino organizado de forma a possibilitar interações propícias ao seu desenvolvimento lingüístico e cultural, oportunizando, na maioria das vezes, o seu primeiro contato com outros surdos. Sob esse aspecto, se a escola for considerada um local que favorece a aproximação entre pares, a inserção em escola predominantemente de ouvintes, da forma como está organizada, pouco poderá contribuir para o desenvolvimento educacional dos alunos surdos, porque não poderá oferecer condições mais adequadas para sua aprendizagem, uma vez que não dispõe de pessoas fluentes em Libras e não oferece um currículo que tenha a Libras como eixo organizador das atividades de ensino.

Ainda sob a perspectiva do bilingüismo, a ênfase dos sujeitos da pesquisa com relação aos professores sugere que estes ser capazes de se comunicar e ensinar em Libras, ou que haja a presença de intérpretes nas salas de aula, além da preferência por professores surdos, favorecendo a superação de muitas das dificuldades oriundas do núcleo familiar ouvinte. Além disso, a escola deve manter intercâmbio com a comunidade surda, por exemplo, aproximando os surdos do cotidiano escolar, possibilitando o reconhecimento das possibilidades do surdo para atuar em sociedade.

É interessante destacar alguns trechos de depoimentos nos quais aparece, explicitamente, o desagrado em relação à política educacional vigente e à vivência do surdo na situação de ensino na classe regular:

Foi muito difícil, fiquei todos esses anos no meio dos colegas e professores lutando para interpretar as aulas. Passei a maior dificuldade. (...) O processo de inclusão é aceitar o que o ouvinte quer, pensar como ouvinte.(P1)

Na minha opinião, quando o surdo sabe Libras e não sabe falar português ou ler, fica difícil. Para mim se eu tiver um filho surdo ele vai para escola de surdo. Não vou querer escola de ouvinte, porque para mim foi difícil. O surdo adulto hoje, na maioria, não tem cultura, não tem conhecimento. Perdeu tempo. Quando mistura surdo e ouvinte na escola, o surdo fica atrás e o ouvinte na frente, aí o surdo roda, roda. Também se fosse maioria surdo e um ouvinte ficaria difícil para o ouvinte. (...) Professor ouvinte, um aluno surdo e os outros ouvintes, aí os alunos fazem trabalhos, deveres e o aluno surdo fica isolado. O professor não tem como explicar para o surdo. (P3)

(...) Pra nós a professora avisou que depois da 4ªsérie nós precisávamos mudar para escola de ouvintes. Ah! Eu não queria, ficava aflita.(P4)

Pode-se concluir, tomando por base os argumentos apresentados dentro do enfoque bilíngüe, que a educação de alunos com surdez na escola regular é um processo extremamente complexo, pois além de trazer implicações de diferentes ordens, envolve diferentes dimensões do processo educacional.

Skliar (1997b) aponta a necessidade de avançarmos em direção à discussão de questões como as apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, por exemplo, de que maneira devem ser considerados e organizados, do ponto de vista educacional os direitos que a comunidade surda tem. O autor indica o bilingüismo como elemento estruturador do conhecimento do surdo, o que envolve aspectos relativos: à identidade do surdo como eixo fundamental; à criação de condições lingüísticas e educacionais apropriadas para o desenvolvimento bilíngüe; à utilização de temas culturais; à promoção do uso da primeira língua em todos os níveis escolares; à difusão da língua de sinais além das fronteiras da escola; à ênfase nos processos de cidadania, destacando a participação do surdo; às ações para profissionalização; aos mecanismos de poder e saber de ouvintes e surdos.

Skliar (2001: 106-107) subverte a ordem do que usualmente se costuma chamar de “problema” da surdez. Nas palavras do autor:

Em vez de se considerar como problema a deficiência auditiva, trata-se de compreender os significados – políticos – da normalidade ouvinte; em vez de pensar que a língua de sinais é um problema, analisar o discurso homogêneo dos ouvintes, que faz com que a língua seja considerada um problema; em vez de pensar os surdos como deficientes, compreender que eles vivem uma experiência visual do mundo (...) nos perguntamos: quais os problemas que nós,

ouvintes, temos ao pensarmos a educação bilíngüe?; quais os mecanismos que nós, ouvintes, temos construído – e/ou inventado – para compreender o bilingüismo dos surdos?.

Considerando-se sua reflexão, pode-se imaginar quão cúmplice a escola tem sido na busca de “normalização” dos indivíduos que apresentam diferenças, atribuindo-lhes representações muitas vezes inapropriadas, negando sua particularidade.

Por último, perguntou-se aos participantes se eles voltariam à escola hoje. Os relatos, organizados no quadro VI mostram os principais esclarecimentos e as condições sugeridas pelos sujeitos da pesquisa a partir das quais voltariam à escola.

QUADRO VI: ESCLARECIMENTOS E CONDIÇÕES PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA RETORNAREM À ESCOLA

Participantes	Esclarecimentos	Condições
<i>P1</i>	O conhecimento tem que ser transmitido na língua de sinais e com uma postura ética, sem a dominação da integração e inclusão. Se continuar a política atual, não participaria.	Só voltaria quando tivesse escola para surdo(...).É necessário o professor surdo para ensinar o aluno surdo. Como está não tem cabimento.
<i>P2</i>	Não voltaria para a escola hoje porque não há profissionais adequados; se eu voltasse seria a mesma coisa dos tempos atrás.	O ensino bilíngüe com professor ouvinte também tem problemas, pois se ele não domina a língua de sinais é preciso a presença do intérprete em sala de aula, acontecendo algumas complicações, por exemplo, o conhecimento do tema apresentado pelo intérprete para uma melhor tradução. No caso de dúvida por parte do aluno, o melhor é poder comunicar direto com o professor.
<i>P3</i>	Se tiver escola para surdo eu não estudo na escola de ouvinte.	Hoje está mudando, Porto Alegre tem escola para surdo, eu quero ensino fundamental e médio para surdo. No Brasil falta (...) No futuro terá ensino fundamental, na Escola Técnica já tem, sabia? No futuro precisa de ensino médio, faculdade para surdo, mestrado e doutorado. O surdo prefere escola para surdo.
P4	Eu não. Por favor, me desculpe! Muita dificuldade.	Aprende muito pouco. Se criassem uma escola para surdo seria ótimo, excelente; o aprendizado teria continuidade.

Os dados revelam que a escola, nos moldes que se apresentou para eles, não é, a escola para qual voltariam. É interessante destacar que, na visão dos participantes, condições que atendem à aprendizagem escolar do surdo não estão na escola regular; não querem para a geração futura o que tiveram em seu processo educacional. Esse sentimento se traduz em palavras, colocado nos depoimentos de P3 e P4 quando se referem às crianças surdas:

Mas em Santa Catarina só tem oralismo, só há seis ou sete anos atrás é que se começou a usar Libras, mas não tem escola para surdo. É importante, por exemplo, o surdo desde criança ir para escola com outros surdos e com professor surdo. Não quero que passem o que passei. (P3)

Por vezes eu ali estudando, me esforçando, olhava para trás e pensava na ausência de educação para surdos. E percebia as dificuldades dos pequeninos do IATEL também treinarem a escrita para se desenvolver. Quando eu ia até lá tentava passar para alguns que ter amigos ouvinte é bom para aprender, me preocupava com o que esperava por eles na escola de ouvintes.

Dizia: - se vocês tiverem dúvidas, perguntem ao professor, não importa qual a dúvida. É um direito seu! E deixem pra lá os outros. Se os professores forem ruins, contem aos pais, chamem o diretor para conversar. Pode acontecer de alguns rodarem, outros passarem. - Eu ficava preocupada porque eu era igual a eles e eu já havia passado por essa experiência.(P4)

As condições indicadas para voltarem à escola nos dias de hoje referem-se a uma abordagem bilíngüe que, na maioria dos depoimentos, materializa-se na escola de surdos, embora nenhum deles tenha sido aluno em uma escola com esse perfil. No entanto, por serem engajados nos movimentos surdos, conforme o depoimento de P3, estão afinados com as propostas de educação que têm sido vivenciadas por uma parcela de surdos do Rio Grande do Sul e, possivelmente, de outros estados e de outros países, uma vez que a literatura da área informa que o bilingüismo, apesar ter surgido inicialmente na Suécia, foi se alastrando para outros países como Dinamarca, Estados Unidos, Itália, Uruguai e Venezuela (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1999a e outros).

Ao defenderem a condição do bilingüismo para surdos, a maioria dos participantes materializa essa abordagem na escola de surdos como um modelo idealizado por eles, tais como:

- Melhores condições viabilizadas pelo domínio da língua de sinais pelos professores e por toda comunidade escolar;
- Melhores condições de ensino-aprendizagem, decorrentes da presença do professor surdo e/ou professor ouvinte com intérprete em sala de aula;

- Construção da identidade surda e preservação da cultura surda, na convivência com seus pares;

- Aumento da auto-estima e confiança, sentimentos positivos que emergem quando a pessoa aprende, quando se sente capaz.

No momento histórico atual, defender uma escola de surdos parece indicar uma direção na contramão. Porém, não o é. Essa escola, idealizada pelos surdos e sufocada pelas plataformas políticas, vem ao encontro do discurso de igualdade de direitos, quando é construída sobre as bases das diferenças culturais e lingüísticas. Essa escola, afinada com as necessidades dos surdos, não se materializa nos modelos da antiga escola especial, onde prevaleciam as concepções clínico-terapêuticas sobre o surdo e a surdez, e sua implementação está condicionada a mudanças nessas concepções. Sobre esses aspectos, são pertinentes as reflexões de Quadros (1997: 32-33) sobre o currículo escolar de uma escola bilíngüe:

Sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa.

E, por fim, cabe destacar dois pontos importantes: primeiro, que a construção de uma escola para surdo, seguindo a abordagem bilíngüe, não é uma tarefa fácil, pois envolve a formação especializada de profissionais surdos e ouvintes, intérpretes, etc, mas é possível, desde que haja vontade política. Segundo, que a organização dessa escola não se faz sem a participação do surdo, sem suas contribuições como membro da cultura surda. Os surdos têm direito a passar por um processo educativo que valorize sua identidade enquanto surdo. Entende-se que só o surdo pode falar por ele e expor suas necessidades. Resta saber se eles têm sido chamados a discutir, se há conhecimento por parte dos ouvintes do projeto surdo para a surdez.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas que não se percam os esforços. A inauguração de uma nova etapa histórica não significa que todos os problemas sejam resolvidos. Em seguida se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngüe (...) Mas nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos.

Sánchez

O estudo aqui relatado não se propõe a resultados definitivos, mas sim a ampliar as discussões em relação às necessidades de aprendizagem do aluno surdo, tendo como ponto de partida informações apresentadas por quatro egressos da escola regular sobre suas vivências em escolas da rede de ensino público direcionadas pela política de integração/inclusão no Estado de Santa Catarina. Procurou-se localizar essas discussões no Brasil e em outros países, encontrando-se um debate intenso sobre as proposições para a educação de surdos entre profissionais da educação, entidades de surdos e pesquisadores. Buscando contribuir para esse debate, esta pesquisa preocupou-se em focalizar a compreensão do surdo sobre as condições do processo de ensino-aprendizagem a ele oferecidas durante sua escolaridade no ensino básico. Tal procedimento – dar vez e voz aos surdos – nasceu da crença em seu potencial para participar do delineamento de caminhos mais apropriados para sua educação.

A participação das pessoas na definição das questões sociais, culturais, econômicas e políticas relacionadas a sua vida é prevista pelas convenções dos Direitos Humanos. O surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997:13) proclama, no Art. 40, a importância da participação das pessoas diferentes na definição do seu processo educacional: “... alunos portadores de deficiência

deveriam ser treinados e providos de exemplo de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente...”

A Declaração de Salamanca, além de legitimar a participação da pessoa considerada portadora de deficiência nas decisões sobre os aspectos relacionados a sua vida, reconhece, adicionalmente, o direito dessas pessoas de realizar escolhas em relação a sua educação e proclama, no seu Art.2º:

... Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto esses possam ser consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (BRASIL, 1997: 4)

Seguindo essas orientações, as pessoas surdas, como membros da comunidade escolar, têm o direito de participar das decisões políticas a respeito do seu processo educacional. Entretanto, os relatos deste estudo mostram desencontros, falta de perspectivas e distanciamento entre as proposições e a implantação, na prática, da política de integração/inclusão do sujeito surdo. Este é um exemplo que reafirma a importância de se ouvir o usuário do sistema educacional para garantir propostas curriculares capazes de atender, realmente, às suas necessidades na construção de um modelo de ensino.

O princípio da Escola para Todos se apóia no respeito às diferenças, no apelo à democratização do ensino e à igualdade de oportunidade para todos, o que pressupõe uma revisão quanto ao papel da escola nesse início do terceiro milênio com vistas à construção de um sistema de educação adequado a esses princípios sociais, processo que se sustenta em mudanças sociais que também expressem essas diretrizes. Os movimentos na direção da integração/inclusão têm-se mostrado como ensaios positivos desse processo no contexto educacional, revelando o caráter progressivo contido no próprio alcance de seu significado: os vocábulos integração e inclusão, segundo Werneck (1997) referem-se ambos à inserção dos alunos com necessidades especiais na escola, porém a palavra integração refere-se a uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, enquanto, num sentido de aperfeiçoamento ao processo, inclusão quer dar a idéia de uma inserção total e incondicional.

Em síntese, compreende-se que, no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. Infere-se, portanto, que a inclusão exige ruptura no atual sistema educacional, pois estabelece o acesso à escola sem discriminações, sem excluir ninguém do infinito significado do

conceito de educar. Essa postura ainda será mais ética se superar o falar e o decidir pelo outro, comportamento tão comum nas práticas sociais que envolvem pessoas diferentes.

Alinhados com essa proposta e diante da realidade que se explicitou através desta pesquisa e dos estudos teóricos apresentados, termina-se com a convicção de que os ensaios na construção da democratização do ensino, embora fundamentados em princípios de Educação para Todos, inclusive com unanimidade universal, pouco se revelam nas formas de implantação do processo de integração/inclusão. Um discurso que impressiona positivamente, à primeira vista – afinal, trata-se de processos generosos, que visam incluir os que foram sempre excluídos –, muitas vezes esconde uma poderosa rede ideológica de homogeneização, que perversamente exclui com as mesmas forças e sob os mesmos princípios que proclamem a inclusão.

No bojo desta discussão, portanto, concorda-se com Quadro(S/D) no que tange à tendência das escolas ditas inclusivas em “homogeneizar” as produções culturais e sociais. Não há uma política que incorpore e resguarde dialeticamente as diferenças, aqui incluídas as implicações surdas discutidas nesse estudo. Essa ausência se traduz em desvantagens no processo de aprendizagem dos alunos surdos e precisa ser revista.

O desvelar dos comportamentos impregnados de concepções demeritórias sobre o surdo, alcançado nesta investigação, foi marcado por uma busca incessante, que articulou vários referenciais de diferentes ciências – Educação, Sociologia, Antropologia, Lingüística e Psicologia –, visando contemplar uma perspectiva globalizante na interpretação do processo de aprendizagem humana (SCOZ, 1998; BOSSA, 2000). No caso da problemática estudada – a educação escolar do surdo e sua aprendizagem – recorreu-se principalmente às abordagens teóricas ligadas à política educacional, ao sócio-interacionismo e ao conceito sócio-antropológico de surdez, reforçando o caráter interdisciplinar da Psicopedagogia como área privilegiada na construção de um referencial próprio no campo teórico-prático direcionado à compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem e a uma atuação de natureza preventiva.

Neste estudo, privilegiou-se a dinâmica institucional que interfere na aprendizagem num viés principalmente político, entendendo-se que os resultados alcançados são subsídios para talvez (re)pensar a educação de surdos e contribuir com o trabalho psicopedagógico com esse educando no âmbito mais individual, mas não isolado, vislumbrando-se outras pesquisas nessa área de conhecimento que investiguem o processo de aprendizagem do surdo de forma mais específica. A intenção de focar a perspectiva institucional, num trabalho que versa sobre a aprendizagem escolar do surdo, está em

traçar contrapontos e apresentar uma releitura do processo de integração/inclusão, apontando para contradições entre os princípios inspiradores e sua tradução na implantação na prática.

De forma geral, de acordo com o que foi apresentado, pode-se concluir que a escola não tem favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos na escola regular; antes, contribui, no caso dos participantes, para gerar seus problemas de aprendizagem, isto, principalmente porque a educação de surdos nessas escolas acentua as dificuldades de ordem lingüística, sociopolítica e cultural e representa um equívoco, do ponto de vista da abordagem bilíngüe. Dentro dessa abordagem, o surdo é visto como lingüisticamente diferente e a Língua de Sinais é valorizada como primeira língua. A escola, privando o surdo do importante contato com outros surdos adultos, priva-o de seu aprendizado cultural, um aprendizado que o leva a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua, e a ingressar em sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando como membro de um grupo social. Acresce-se a isso o fato de que, nessa escola, o surdo é participante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes (MARCHESI, 1995a), sem qualquer participação de surdos e, portanto, sem que se considere o seu modo de viver e aprender: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses. Perlin (2000:23) observa que: “Se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais”.

É preciso avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e a aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções... Isto não deve significar novamente uma imposição – como a política oficial de integração/inclusão, mal trabalhada e imposta de cima para baixo –, mas um resultado da transformação do ensino. Entende-se que estamos construindo essa escola, nas palavras de Sá (1998:188): “É preciso que se diga que a escola inclusiva não é sinônimo de escola regular (...) Devemos lutar pela escola inclusiva caso esta inclusão interesse ao grupo ao qual a proposta se dirija”. Impor um tipo de escola a um grupo é uma forma de opressão, não de inclusão.

Nessa perspectiva, a escola de surdos foi indicada, pelos entrevistados, como uma alternativa à inclusão do surdo na escola regular – na verdade uma inclusão à educação efetiva –, principalmente por imaginarem uma escola com Língua de Sinais, dentro e fora da sala de aula, professores surdos e respeito pela cultura surda. De acordo com os

argumentos de Góes (1999), é necessário garantir espaço efetivo para a Língua de Sinais em atendimentos educacionais a surdos, preparando professores ouvintes e formando professores surdos, porque é indiscutível, pelos dados analisados, a importância da Língua de Sinais na vida escolar dos surdos. É a condição mínima necessária à sua educação e, apesar disso, ainda não está garantida em um projeto que prevê a inclusão dos surdos no processo educacional.

Este estudo, de alguma maneira, mostra esse desejo de verdadeira inclusão e de reconhecimento ao seu direito a uma língua própria quando, discutindo a aprendizagem escolar do surdo (através dos temas: a) A interação através da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, b) Integração/Inclusão do aluno surdo na escola regular e c) A abordagem bilíngüe e a aprendizagem do surdo), revelou, que as dificuldades, em todos os participantes, decorreram da questão lingüística, basicamente da falta de uma língua compartilhada com o professor e seus colegas de sala, como também do domínio precário da língua majoritária pelo surdo.

Entretanto, considerar a questão lingüística isoladamente, como um problema da escola, não basta. Existem outras questões associadas a essa que estão intrinsecamente ligadas ao processo educacional. Uma delas merece destaque ao se discutir o desenvolvimento e a aprendizagem da criança surda: a família. Os entrevistados reportam-se à infância no contexto familiar para localizar a ausência de um sistema lingüístico eficiente. Sem ele, todas as relações ficam comprometidas, inclusive a familiar, o que prejudica o desenvolvimento global do aluno e, conseqüentemente, o processo educacional.

A história familiar dos surdos filhos de pais ouvintes repete a história universal dos surdos, que nos revela indiferença ou proibição quanto ao uso da língua de sinais. Essa privação traz dificuldades para os surdos desde os primórdios de sua história, sobretudo na escolarização e socialização, pois, sem a aquisição da língua de sinais, houve uma queda brusca do nível de escolarização e qualidade de emprego dos surdos em todo mundo a partir do Congresso de Milão (1880). As histórias dos surdos comprovam as idéias de Vygotsky quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, desde a mais tenra idade, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiram participar da sociedade (GOLGFELD, 1997).

Ressalta-se aqui que a escola, no caso da maioria dos surdos, que são filhos de pais ouvintes, vem a ser a primeira comunidade lingüística a que pertencem, desde que a

Língua de Sinais possa ser trabalhada concomitantemente com a língua majoritária, nas modalidades oral e escrita. No entanto, cabe à família vincular-se à comunidade surda oportunizando ao seu filho, o mais cedo possível, o contato natural e espontâneo com a LIBRAS, evitando, assim, o atraso de linguagem e todas as conseqüências para seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Estes são alguns aspectos que qualificam o bilingüismo como uma opção viável para a educação do estudante surdo.

De acordo com a opinião do surdo, as condições disponibilizadas na escola regular não correspondem às suas necessidades de aprendizagem. A escola para surdos, como sugerem os entrevistados, parece assim representar a única opção de ensino para esses alunos. Na verdade, o fundamental é assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, tais como: a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e ensino, a capacitação dos professores nessa língua e sobre a cultura surda, a proposição de um currículo que contemple as especificidade do aluno surdo e sua cultura, o estudo das línguas utilizando-se o método contrastivo entre os sistemas lingüísticos, critérios de equivalência entre os sistemas lingüísticos (LIBRAS – Português) nas correções escritas na língua portuguesa, e a abertura de espaço para a organização da comunidade surda e para as manifestações culturais dessa comunidade.

Considerando essas condições necessárias, mesmo que ainda não sejam suficientes, é possível que as mesmas possam ser viabilizadas seja nas escolas regulares, ou em escolas especiais com classes para surdos ou ainda em escolas exclusivamente de surdos. Independentemente do espaço onde tais condições venham a ocorrer, o que se impõe é oportunizar que a vontade da comunidade surda se realize: que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional (desejo, aliás, de toda a população brasileira excluída do acesso a um sistema educacional de qualidade).

Skliar (1999b) afirma que, para muitas crianças surdas que estudaram em escolas regulares, a prática e o discurso da inclusão se transformaram numa experiência sistemática de exclusão, ou, nos termos dele, de “inclusão exclusiva”. E levanta as seguintes questões:

- Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares?
- Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas?
- Qual será a formação de professores que suponha o domínio da Língua de Sinais?

A mudança de perspectiva em relação ao surdo, por parte dos profissionais e também da comunidade, é essencial para que aquele, agindo e interagindo, possa receber toda a herança cultural das gerações anteriores e produzir, em conjunto com a sociedade, conhecimentos que influenciarão as próximas gerações.

É preciso entender que há muito, ainda, a saber sobre o processo de aprendizagem escolar do surdo. Esta pesquisa, na verdade, apresenta apenas alguns indicadores, baseados na concepção sócio-antropológica da surdez e em estudos bilíngües, para o delineamento de caminhos mais ajustados às necessidades dos surdos.

Para finalizar, resta lembrar que a escola não tem oferecido condições necessárias para que o aluno construa, de fato, conhecimento. Segundo Souza (1998), a situação escolar do surdo talvez amplifique problemas que, no caso das crianças ouvintes, podem ser, de algum modo, mascarados ou camuflados.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ANDRÉ, M. E. D. A de. *Etnografia da prática escolar*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

BEHARES, L. E. Implicações neurológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA, M. C. et al. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993a. (Série de neuropsicologia;v.3)

_____. Nuevas corrientes en la educacion del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. In: *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria: n.4. 1993b. pp.20-52.

_____. *Identidade surda e língua de sinais: comentário sobre as descrições funcionalistas*. São Paulo:1995.

BELLUGI, U. et al. Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, M. C. et al. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série de neuropsicologia;v.3).

BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncio na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL (1997) Declaração de Salamanca sobre princípio, política e prática em educação especial. Disponível em < <http://www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm> > Acesso em: 02/05/97.

BRASIL. MEC/CENESP. *Princípios básicos da educação especial*. Brasília: MEC/CENESP, 1974.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial: *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, V.1,1994.

_____. – PNE-CONED. Proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, 1997.

_____. (2001a). Resultados do Censo Escolar. 2000. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seesp/relat/dados.shtm> > Acesso em: 20/06/2001.

_____. (2001b). Relatório de Gestão 2000. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/seesp/relat/gestao.shtm> > Acesso em: 20/06/2001.

BRITO, L. F. *Integração & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CICCONE, M.M. C. Comunicação total: uma filosofia educacional. In: CICCONE, M.M.C. (Org.) *Comunicação total : introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DAVIS, C. et al. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 71, pp.40-50, nov.1989.

FERNÁNDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDES, Eulalia. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. In: *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, nº 13, Jun/2000.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. La ironia da história: educación y ciudadanía retos para el siglo XXI. In: *Horizonte Sindical*. S. 1, n.2, octubre,1998, pp. 38-46.

QUADROS, R. M. de. & PERLIN, G. T.T. Educação de surdos na escola inclusiva? In: *Revista Espaço: informe técnico científico do INES*, Rio de Janeiro, n.7, 1997, p. 35-40.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. *Inclusão/Exclusão: situando as diferenças na educação de surdos*. Porto Alegre. S/D. Mimeo.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo:Atlas,1999.

GÓES, M.C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Campinas,1994. Tese (Livre Docência)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

KRAMER,S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, A. F.B. (Org.): *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1983. pp.101-126.

LACERDA,C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: *Cadernos Cedes*, nº 23. Campinas, SP: Unicamp,1989.

LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Nº 9394/96. Apresentação: Esther Grossi. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LOPES, M. *As atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao escolar surdo*. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LÜDKE, M e ANDRÉ. M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU,1986.

LURIA, A.R & YUDOVICH. R. *Lenguaje y desenrollo intelectual en el niño*. Madri: Pablo de Rio, 1978.

LUNARDI, M. *Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos*.Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MINAYO, M.C. De S. (Org.) et al. *Pesquisa social, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MARCHESI, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza. Editorial, 1993.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL et al. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995a. P. 198-231.

_____. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL et al. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v.3. Porto Alegre: Artes Médicas,1995b. P.215-253.

MRECH, L.R. F. *O que é educação inclusiva?* Projeto caleidoscópio. Educação (on-line). Disponível em < <http://www.inclusão.com.br> > Acesso em: 20/03/1999.

NOGUEIRA, M. Reflexões sobre um projeto piloto de educação com bilingüismo na pré-escola de surdos. In: *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, v.9 n.93, p.8-23, Jun.1998.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendido e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. In: *Ponto de Vista*. Revista do Curso de Pedagogia – séries iniciais – Habilitação Educação Especial do Programa Magister, v. 01,n.01. Florianópolis: NUP/CED,UFSC, 1999.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de & GOES, M. C. R de (Orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p.23-28.
_____. Identidades surdas. In: SKLIAR (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Diretrizes e ações para a educação de surdos em Santa Catarina*. São José, FCEE, 2000. Mimeo

_____. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. *Proposta Curricular*. Florianópolis, SED/FCEE, 1998.

SÁ, N.R. L. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EDUSF, 1999.

_____. Escola inclusiva: confrontando o paradigma. In: *Revista Espaço: Informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro, Ano 4, n. 7, pp. 29-46, jun. 1997.

_____. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SACKS, O. *Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

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

_____. Vida para os surdos. In: *Nova escola*. São Paulo: setembro, 1993.

SCOZ, B. J. *Psicopedagogia: Contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SILVA, V. *A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica de Santa Catarina*. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina).

SILVA, Tomaz T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *A Poética e a política do currículo como representação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. Mimeo.

_____. A política e a epistemologia da normalização do corpo. In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, 1998a.

_____. *Contrabando, incidente de fronteiras: ensaio de estudos culturais em educação*. Porto Alegre, 1998b. Mimeo.

SOARES, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: EDUSF, 1999.

SOUZA, R. M. de. & Góes, M.C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação bilíngue para surdos*. 1v. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

_____. Práticas alfabetizadoras e subjetividades In: LACERDA, C. B. F. de & GOES, M. C. R. de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p.85-93.

SKLIAR, C. Acerca de las políticas de integración: el caso de los niños sordos. In: *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatria*. Venezuela: vol.11. 1995, pp. 401-406.

_____. La historia de las representaciones sociales y educativas sobre los sordos: una cronología de malos entendidos y malos intenciones. *III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos*. Venezuela: 1996.

_____. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC, 1997a.

_____. (Org.) *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997b.

_____. (Org.) *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (Org.) *Atualidade da Educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999a. 1v.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. In: *Revista Educação e Realidade*. V.24, n.2 (Das Diferenças) jul/dez, 1999b.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Org.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil – ALD, 2001.

_____. *A escola para surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngüe e multicultural*. Porto Alegre: UFFRG, S/D. Mimeo.

STROBEL, K. L. & Dias, S. M.S. *Surdez: abordagem geral*. Rio de Janeiro: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 1995.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Rio de Janeiro: Vozes. 1995, P. 165-215.

TURA, M.L.R. A cultura escolar e a construção de identidades. In: *Revista Espaço Informativo técnico científico do INES*, Rio de Janeiro, nº 16, Dez/2001.

VYGOTSKY, L. & LÚRIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de defectologia. Obras completas, tomo 5*. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. *Formação Social da Mente*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A. R.; LEONTEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

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