



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**INCLUSÃO E REALIDADE:
UM OLHAR SOBRE A PESSOA SURDA.**

Autora: Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos
Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Dorziat Barbosa de Mélo

João Pessoa – PB
2006

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Popular, Comunicação e Cultura.
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Dorziat Barbosa de Melo - UFPB

Orientadora

Prof^o Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior - UFPB

Examinador

Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti – UNICAP/PE

Examinadora Externa

Aprovada em: 30 de novembro de 2006

Todas as guerras do mundo são iguais
Todas as fomes são iguais
Todos os amores são iguais
Iguais todos os rompimentos
A morte é igualíssima
Todas as criações da natureza são iguais
Todas as ações cruéis, piedosas ou indiferentes são iguais
Contudo o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho
ou coisa
Ninguém é igual a ninguém
Todo ser humano é ímpar.

Carlos Drummond de Andrade

DEDICATÓRIA

Dedico este projeto a toda minha família, em especial à minha mãe, ao meu marido e aos meus filhos; aos amigos e colegas de classe; à minha orientadora e aos professores do Mestrado que me incentivaram a nunca desistir. Enfim, dedico a todas as pessoas especiais da minha vida.

Dedico, em especial e com muito carinho, ao meu grande mestre e orientador saudoso, Professor Paulo Rosas, que me fez prometer, quando eu já havia desistido de seguir adiante, no nosso último e inesquecível encontro, que continuaria a busca pelo saber científico.

Dedico ainda, de forma muito especial e com muito carinho, a minha grande amiga, mestra, companheira diária e quase filha, a saudosa Wanda Maria de Paiva Pinheiro, pessoa surda que me introduziu em sua comunidade. Com ela, conheci um mundo encantador que ainda hoje não consigo esquecer. Wanda, estando onde estiver, nunca vou esquecer das sementinhas e dos belos frutos que você sempre falava, que são resultantes do nosso carinho e dedicação com a vida, bem como, de suas lições de surdez, de língua de sinais, de ética, de perseverança, de cidadania e de amor pela vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar a oportunidade e capacidade de concluir um curso tão importante para minha vida; aos meus pais e familiares por me incentivarem, ajudarem e serem os grandes motivadores dessa conquista.

Agradeço à Professora Ana Dorziat que, com carinho e paciência, muito contribuiu para a minha formação, possibilitando este trabalho de conclusão de curso; à coordenação do Programa, aos professores que fizeram parte do corpo docente durante todo o curso; em especial, à Professora Janine Marta, por ter sido a minha fada madrinha durante este processo; à Professora e amiga Sandra Santiago, pelo apoio nas horas mais difíceis desta jornada.

Agradeço ao Professor da Universidade Federal da Paraíba, Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior e à Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti, pelo pronto atendimento ao nosso convite em participar da Banca Examinadora e pelo profissionalismo com que conduziram a avaliação desta Dissertação.

Agradeço aos parceiros do grupo de pesquisa: Andreza, Fillipe, Joelma, Niédja e Rinaldo; aos funcionários da Secretaria, que, ao lado da querida orientadora Ana Dorziat, sempre estiveram dispostos a me ajudar; aos funcionários em geral; aos meus amigos de sala de aula; aos professores e estudantes surdos que tanto me ajudaram nessa caminhada. À nossa turma do Mestrado que, companheira, solidária e comprometida com o saber científico, soube valorizar o humano, a vida.

Agradeço à Direção, ao Departamento de Pedagogia, aos colegas professores, estudantes surdos e ouvintes e aos funcionários da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO. Em especial, destaco o carinho da Irmã Glicéria, o entusiasmo de Maria Luiza Maranhão e da Vice-diretora Maria de Lourdes Dias, o companheirismo e apoio técnico nas questões de informática do aluno Marcos Paulo de Assis Castro e a torcida positiva dos funcionários Iracema, Ivanildo, Edileusa e Rubenita.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação acadêmica.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
REFLEXÕES INICIAIS	9
CAPÍTULO I: O CAMINHO DA PESQUISA	19
1.1 Local da Pesquisa	19
1.2 Participantes da Pesquisa	20
1.2.1 Perfil dos professores	21
1.2.2 Perfil dos intérpretes	22
1.2.3 Perfil dos alunos	22
1.3 Procedimentos Metodológicos	23
1.4 Organização e análise dos dados	24
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO GERAL DA EDUCAÇÃO.....	26
2.1 A História da Surdez	26
2.2 Reflexões sobre a Escola: especial ou regular? integração ou inclusão?	31
2.3 Inclusão de pessoas surdas em escolas regulares	39
2.4 Considerações sobre a pessoa surda e o pensamento freireano.	42
2.5 Multiculturalidade e Currículo Escolar	51
2.6 Pernambuco e a Educação de Pessoas Surdas	57
CAPÍTULO III – Surdez e Escola Para Todos.....	66
3.1 O Surdo incluído na Escola para Todos	66
3.1.1 Fatos observados na sala de aula	67
3.1.2 Depoimentos dos participantes	72
3.2 A escola para todos, incluindo o surdo.....	79
REFLEXÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	90

RESUMO

O estudo busca inserir a discussão sobre a inclusão de alunos surdos, tendo em vista dois contextos de atuação: uma sala de aula regular com apoio de intérprete em Libras e uma classe especial de surdos com professora especializada e usuária da língua de sinais. Partimos do pressuposto de que a inclusão não se constitui um estado permanente, nem uma mera inserção física de alunos especiais na escola regular. Por isso, buscamos dar coerência ao discurso oficial, quando diz que é necessária uma mudança da sociedade para receber todos os seus cidadãos; trazendo, à discussão, os processos educacionais em geral e suas possibilidades de dar materialidade a uma Educação para Todos. A partir dessas considerações, colocamos como questões de pesquisa: Quais as necessidades que os estudantes surdos apresentam? Como a equipe é composta e como atua? A metodologia usada pela professora colabora para que os alunos surdos participem das aulas e atinjam os objetivos de aprendizagem de modo satisfatório? A professora revela habilidade para perceber as potencialidades dos alunos e criar situações de aprendizagem que os ajudem a aprender? Como a inserção do intérprete de Língua de Sinais interfere no processo? Como as professoras, intérprete e alunos percebem o processo educacional? Através de entrevistas com professoras, intérprete e estudantes surdos e em observações de situações de ensino-aprendizagem em salas de aula, regular e especial, de escolas da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, obtivemos informações que nos permitiram ***problematizar o trabalho realizado em sala de aula, regular e especial, com alunos surdos, desde a aplicação e desenvolvimento das atividades até as formas de participação dos envolvidos (professora, intérprete e alunos) no processo educativo; bem como as falas desses atores educacionais sobre aspectos relativos à inclusão.*** Foi possível notar que a atuação do profissional intérprete na sala de aula não considerava as formas peculiares de pensar, sentir e diferir dos surdos, agravado pelo fato de os procedimentos pedagógicos da professora continuarem inalterados quanto à presença desses alunos. Essa dificuldade pareceu que era minimizada na classe especial de surdos, que é um local considerado segregador. Isso indica que é necessário desenvolver um novo olhar sobre a inclusão, evidenciando a urgência em superar a discussão com foco no binômio inclusão-exclusão e em promover uma reflexão profunda sobre a importância de desenvolver práticas culturalmente referenciadas.

Palavras-chave: Surdo, Inclusão, Cultura.

ABSTRACT

The research aims to discuss the inclusion of hearing-impaired students within the mainstream educational environment based on two concepts: 1) regular classroom with the support of an interpreter of Libras and 2) special class of hearing-impaired students with specialized sign language teachers. Taking for granted that this inclusion is neither a permanent situation nor a mere physical insertion of special needs students into a regular classroom, we attempt to find coherence on the official government position that it is necessary to change society so that all its citizens have the rights to equal universal education. Based on these considerations, we put forward the following questions as the basis of our study: What are the needs presented by the hearing-impaired students? How to form an appropriate team and how should that team perform? Does the methodology used by the teacher facilitate class participation and the achievement of learning goals? Is the teacher able to recognize student potential and is the teacher capable of creating proper strategies to aid the learning process? How does the insertion of an interpreter of Libras affect the process? How do teachers, interpreters and students perceive the educational process? Using interviews of teachers, interpreters and hearing-impaired students coupled with observation of teaching methods and learning activities in special and regular classrooms in public schools in the state of Pernambuco, we collected data that outlines problems in both special and regular classrooms. These problems start from the application and development of activities to the ways in which the participation of all parties involved (teacher, interpreter, and students) interact in the learning process as well as testimonials from educators on aspects related to said inclusion. It was possible to observe that the interpreter did not take into consideration the peculiarities pertaining to the way of thinking, feeling and discussing issues of the hearing-impaired students and, this was further aggravated by the fact that the teachers did not alter their teaching procedures in order to accommodate the hearing-impaired students. This problem seemed less apparent in the special needs class for hearing-impaired students which is a totally separated learning environment. Based on these findings from the data collected, it is recommended a new way of looking at inclusion, stressing the urgent need in overcoming the discussion focusing on inclusion-exclusion, at the same time promoting the importance of developing practices strongly based on culture.

Key Words – Deaf, inclusion, culture.

REFLEXÕES INICIAIS

Trataremos nesta pesquisa sobre a inclusão de alunos surdos no sistema público de ensino, especificamente, os da rede estadual de ensino, analisando o trabalho pedagógico desenvolvido com alunos surdos em sala de aula inclusiva e em classe especial, como também as falas proferidas pelas professoras, alunos e intérpretes sobre a educação do aluno surdo.

Neste sentido, para uma melhor compreensão sobre a temática buscamos documentos direcionadores das políticas públicas para a inclusão, tanto em nível nacional, através do Ministério da Educação, quanto em nível estadual, através da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco.

A educação inclusiva é uma abordagem que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão. Nesta perspectiva, entendemos que o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, ao se propor a acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras, representa a possibilidade de combater a exclusão e responder as especificidades dos alunos.

Surgem iniciativas governamentais que se intensificam nos últimos anos, no sentido de inserir todos os alunos nas escolas, melhorando, assim, as estatísticas em termos de alunos matriculados. Esse aspecto é, sem dúvida, um passo fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática.

Nas últimas décadas, as diretrizes da *Educação para Todos* se efetivaram com vista à universalização do acesso à educação, resultando no aumento significativo do número de matrículas. Este contexto gerou novas demandas para as escolas, advindas da presença de grupos sociais diversificados em sala de aula, entre eles o de crianças e adolescentes com deficiência.

O INEP analisa os dados referentes ao acesso de crianças e adolescentes com deficiência, na faixa etária dos sete aos catorze anos. Esta análise aponta para o não cumprimento do direito de todos à educação, o que retrata a discriminação ainda presente no contexto educacional brasileiro.

A transformação dos sistemas educacionais para a inclusão de alunos com deficiência vem acarretar numa mudança que possibilite tanto o acesso às classes comuns do ensino regular, como a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado, propiciando um real acesso ao saber escolar.

É preciso uma nova escola que possibilite ações educacionais reais para todos os alunos, assegurando o desenvolvimento de programas para a formação de professores, a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações.

O movimento em vista à educação inclusiva fez aflorar a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dando visibilidade para a situação de exclusão no processo educacional. Dessa forma, os dados apresentados nesta dissertação mostram que existem possibilidades sendo criadas para um processo real de reordenamento do sistema educacional. Essa nova visão do direito de todos à educação pode vir a desestabilizar as concepções sobre a educação, exigindo uma mudança na formação de professores e um planejamento para organização dos recursos necessários.

Para isso, é necessário, não apenas programas complementares ou suplementares do governo, mas, uma base político-filosófica que dê suporte às práticas cotidianas, saindo do teórico-legal, de modo a se realizar uma análise apropriada da realidade educacional que envolva nesta Educação para Todos, realmente todos. E nesse “todos” estão os alunos surdos, que será o foco desta pesquisa.

Nesse sentido, para melhor elucidar nosso objeto de estudo e guiar a análise dos dados coletados, levantamos algumas questões:

- a) Existe uma equipe preparada para receber e avaliar a situação do aluno ao entrar na escola?
- b) Quais as necessidades que os estudantes surdos apresentam?
- c) Como a equipe é composta e como atua?
- d) A escola é assistida por programas direcionados a alunos com necessidades diferentes? Que projetos são esses? Como se caracterizam?
- e) A metodologia usada pelo professor colabora para que o aluno participe das aulas e atinja os objetivos de aprendizagem de modo satisfatório?
- f) O professor revela habilidade para perceber e diagnosticar as dificuldades do aluno e criar situações de aprendizagem que o ajude a superá-las?
- g) Que concepção educacional a professora revela na sua prática?
- h) A inserção do intérprete de língua de sinais interfere de que forma neste processo?

Portanto, nosso objetivo neste estudo foi *problematizar o trabalho pedagógico desenvolvido*

com alunos surdos tanto em sala de aula inclusiva, com apoio de intérprete, como em classe especial; como também as falas proferidas pelas professoras, alunos e intérpretes sobre a educação do aluno surdo.

Ao traçarmos esse objetivo, temos em mente que uma investigação acontece em decorrência da trajetória do pesquisador. Sendo assim, pretendemos explicitar os motivos que nos impulsionaram a aprofundar conhecimentos relacionados à Educação Especial, especificamente na área da surdez, considerando a política atual de inclusão de forma a procurar desvendar as indagações, adaptações, necessidades e anseios dessa população, tendo em vista também o contexto acadêmico e profissional no qual estamos inseridas.

Inicialmente, é importante destacar que há aproximadamente duas décadas atuamos como professora de surdos no ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino de Pernambuco e, desde meados dos anos noventa, no ensino superior, especificamente na formação de professores do curso de Pedagogia na Habilitação intitulada Educação de Excepcionais para Deficientes da Áudio-Comunicação, com as disciplinas Problemas Sociais, Língua de Sinais e Estágio Supervisionado.

Atuar com estagiários e/ou professores iniciantes juntamente com os que já estão atuando há algum tempo com alunos surdos e que convivem na realidade da escola pública é um grande desafio, pois nos faz refletir sobre questões mais diversas e significativas na Educação de Surdos e na Educação de uma forma geral.

Nesta caminhada, tivemos a oportunidade também de assumir o cargo de Diretora Administrativa da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, e, com grande satisfação, participar das inquietações sobre a inclusão educacional que vem surgindo no cenário atual. Dentre as muitas inquietações compartilhadas está a de os Surdos, dentro dos seus movimentos de luta, reivindicarem escolas que de fato atendam às suas necessidades educacionais e o da INCLUSÃO como um fato ainda distante de atender as reais necessidades de escolarização. Eles temem, entre outros aspectos, serem, mais uma vez, massacrados por políticas governamentais, sendo transformados em pseudo-falantes de uma língua que não satisfaz suas necessidades de atuação cidadã. Sua luta é pela superação da visão de deficiência e adoção da perspectiva da diferença, politicamente inseridos em movimentos surdos.

Nas comunidades surdas, por nós freqüentadas, desenvolvemos atitudes de respeito e valorização das diferenças e identidades Surdas. Entendemos os surdos em uma perspectiva que fala de suas múltiplas identidades, constituídas a partir das relações sociais. Isto é, entendemos a surdez não como uma deficiência de um dado sujeito, mas como uma materialidade que é significada pelos diferentes grupos culturais. A surdez é vista como uma experiência visual de um sujeito, tendo por base pesquisas que integram os chamados Estudos Surdos.

Admitimos que a surdez traga conseqüências negativas, quando a sociedade priva seus cidadãos das condições necessárias ao seu desenvolvimento social, em sua totalidade, conforme as exigências da sociedade moderna. O fato de a maioria das crianças surdas nascerem de pais ouvintes, em uma sociedade que não aceita as diferenças culturais, acarreta em posturas colonialistas e normalizadoras, na direção do acatamento do modelo majoritário, neste caso a língua das pessoas que ouvem. O resultado é o atraso, pelos surdos, na aquisição da sua língua natural e a aquisição de apenas rudimentos de língua majoritária, não chegando a se apropriar, plenamente, de nenhuma das duas línguas em toda a sua vida.

Essa constatação é muito grave, pelo fato de o desenvolvimento lingüístico ser um fator de humanização. A língua consiste em um sistema sofisticado e complexo de regras e aplicações em relação ao seu uso, os quais não são aprendidos apenas em sala de aula, mas principalmente, na interação social entre os pares que a utilizam.

No Brasil, historicamente, esta parcela da população – os surdos – tem sido excluída do espaço escolar. Por muitos e muitos anos, os surdos foram atendidos em sua escolarização em instituições filantrópicas: institutos, associações, etc. Só por volta dos anos 80 esta população, através do movimento social organizado, consegue o acesso à escola pública.

Apesar disso, os surdos não tinham e podemos dizer que ainda hoje não têm assegurado à aprendizagem da leitura e da escrita. As dificuldades encontradas por eles são produto de vários fatores, entre eles o enraizamento de tradições padronizadas de ensino, as quais não vêem as diferenças como possibilidades de construção de conhecimento. Essa visão mais geral de educação foi experimentada no ensino de surdos, na sua abordagem mais radical, na perspectiva oralista, que privilegiava o treino sistemático de terapia da fala nas escolas, contribuindo assim, para o fortalecimento da cultura ouvinte em detrimento da cultura surda.

Atualmente, com o avanço das pesquisas na área, as políticas públicas, voltadas para a inclusão, passaram a assumir a importância da língua de sinais nas escolas e, para minimizar as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes, asseguram o direito da acessibilidade através da presença do profissional intérprete de língua de sinais nos diversos momentos onde a comunicação se fizer necessária. Em Pernambuco, a Comunidade Surda, as Entidades representativas de, com e para os Surdos, familiares e profissionais da área, contando com grande apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (escritório regional no próprio estado) e da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco – SEDUC - encaminharam para a Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco o Projeto de Lei Nº. 812/04, que cria no Quadro de Empregos do Poder Executivo o Grupo Magistério Público para Educação Especial, o qual foi aprovado por unanimidade dos votos dos parlamentares da

Assembléia Legislativa do estado. Participamos, enquanto Diretora Administrativa da FENEIS, de todo esse movimento em prol da aprovação da Lei, que assegurou a introdução, em sala de aula, de Professores Intérpretes e Instrutores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Paralelo a criação e implementação dos cargos de Professores Intérpretes e Instrutores da LIBRAS no Estado de Pernambuco, no Brasil, como avanço aos Direitos dos Surdos, foi aprovado o DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005 que Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que traz em seu CAPÍTULO II:

Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Enfim, tais acontecimentos, acrescidos dos relatos e experiências vivenciadas pelos estagiários que tínhamos em sala de aula no Curso de Pedagogia, tudo o que víamos e sentíamos, enquanto professora de uma sala de aula de Jovens e Adultos Surdos e a militância na comunidade surda, nos impulsionou a buscar uma reflexão e um aprofundamento teórico que contribuísse para a melhor compreensão da política de educação inclusiva em escolas da rede pública do estado de Pernambuco e sua realidade pedagógica.

Partimos da idéia de que a palavra inclusão sugere a perfeita inserção do individuo em um ambiente de modo participativo e suficiente para desenvolver seu potencial humano, torná-lo capaz de aproveitar possíveis oportunidades em prol de si mesmo e da sociedade. Uma inclusão satisfatória pressupõe fatores sócio-econômico-políticos, afetivos e culturais. Adentrando a escola, o aluno traz sua história de vida, forte influenciador no seu processo de aprendizagem. Será então de grande importância a forma como este aluno será acolhido pela escola e como se dará a sua permanência no ambiente escolar para assegurar o seu pleno desenvolvimento.

A escola inclusiva está ligada ao acolhimento, à qualidade do ensino, que se revela pela capacidade de mobilizar-se em busca de recursos materiais e humanos. Deve saber administrar com sabedoria; possuir professores competentes; possuir um projeto pedagógico que privilegie a participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: gestores, professores, funcionários, pais, alunos, comunidades, como também a ampliação e utilização

inteligente dos conhecimentos produzidos na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme consta nos artigos 2º e 3º, prevê um ensaio de qualidade, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; os artigos 58 e 59, sobre a Educação Especial, rezam que a educação é oferecida na rede regular de ensino para educando com necessidades especiais, devendo também lhes ser asseguradas condições especiais. Como mostra Guiomar Namó de Melo (2004), o novo paradigma educacional estabelece como princípios básicos o direito de aprender a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Bem antes da escola inclusiva, Paulo Freire, ao falar em liberdade, igualdade e autonomia, como algumas exigências para melhorar a qualidade do trabalho, nos intui uma idéia de inclusão. Mesmo parecendo utópico, no conceito de Paulo Freire a Educação é um processo histórico e, portanto, dinâmico, em que o conhecimento é constituído pela interação, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina. Ser professor exige, portanto, várias competências, como ser ético e respeitar a autonomia do educando.

Para Skliar (1998), uma das principais barreiras para a inclusão é o preconceito. Ele nos mostra como se gera e alimenta o preconceito com as minorias. O estereótipo que rotula a pessoa com deficiência gera a rejeição e instala o conflito. Qual o caminho da inclusão? Como coloca este autor, é preciso estabelecer uma reciprocidade intelectual, que pode se desenvolver através de um método investigativo sobre as manifestações do educando, as discussões das idéias, a argumentação e contra-argumentação do aluno e do professor, numa reflexão conjunta.

É necessário estar atento para os aspectos da prática pedagógica no cotidiano escolar que nos revelem como está se dando o processo de ensino-aprendizagem, de modo que tenhamos condições de avaliar os pontos positivos e negativos que nortearão além da prática pedagógica, as questões ligadas à inclusão.

Outro aspecto da inclusão têm sido as políticas governamentais. Para elas, a **educação inclusiva** vem responder as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo 2º, orientam os sistemas para a prática da inclusão: *Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.* O Plano Nacional de Educação destaca no seu capítulo da Educação Especial, que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola

inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana.

Nas últimas décadas, a incorporação das diretrizes da *Educação para Todos* se efetivaram com vistas à universalização do acesso à educação, resultando no aumento significativo do número de matrículas de alunos matriculados na Educação Básica. Este novo contexto gerou novas demandas para a gestão e outras necessidades para os professores advindas da presença de grupos sociais diversificados em sala de aula e, ao mesmo tempo, se colocou o desafio da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas classes comuns do ensino regular.

Nesta fase histórica e política do Brasil, tem destaque a própria Constituição Federal de 1988, que registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; o surgimento de leis federais, estaduais e municipais que tratavam de direitos e acessibilidade das pessoas com deficiência; a Lei 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; o Decreto Nº. 3.298, de 20.12.99, que regulamenta a Lei e explicita que os serviços de educação especial serão ofertados nas escolas públicas ou privadas *mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando*. Além dessas, existe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Declaração de Salamanca, de 1994, e tantas outras, que serão abordadas nos capítulos seguintes, quando tratarmos das Políticas de Educação.

Para o MEC, há na educação básica brasileira 301.586 estudantes com necessidades especiais matriculados em escolas especializadas. Esse número inclui alunos com cegueira, baixa visão, surdez profunda, surdez moderada, surdocegueira, necessidade física, necessidade mental, autismo, Síndrome de Down, necessidades múltiplas e condutas típicas. Proporcionalmente, os alunos com necessidades mentais especiais formam o maior grupo nas escolas de educação especial: 52,96% do total. Os dados foram coletados por meio do questionário do Censo Escolar/2005.

Tabela 1 – Alunos matriculados em escolas de educação especial, por nível de ensino, segundo o tipo de necessidade – Brasil – 2005.

Necessidade Especial	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação Profissional (Básico)	Educação Profissional (Técnico)	Total
Cegueira	378	597	1.412	107	824	688	133	4.139
Baixa visão	679	779	1.896	57	605	901	106	5.023
Surdez severa ou profunda	617	2.549	11.040	501	1.791	1.001	33	17.532
Surdez leve ou moderada	239	760	2.286	38	415	361	16	4.115
Surdocegueira	42	99	241	1	33	40	0	456
Física	2.665	2.759	4.374	101	1.106	1.133	40	12.178
Mental	10.946	25.314	77.182	310	16.918	27.703	1.369	159.742
Autismo	562	1.994	2.500	42	531	573	8	6.210
Síndrome de Down	3.342	4.747	9.375	50	2.878	3.681	81	24.154
Múltipla	8.707	10.906	20.153	277	4.494	6.489	189	51.215
Condutas típicas	1.440	3.303	9.643	24	1.075	1.197	140	16.822
Total	29.617	53.807	140.102	1.508	30.670	43.767	2.115	301.586

Fonte: Inep/MEC.

Esse mesmo censo afirma que, no Brasil, mais de 110 mil alunos com necessidades especiais estudam em classes comuns de estabelecimentos da educação básica e contam com apoio pedagógico especializado. No total, são 114.834 de incluídos em classes comuns, dos quais 36,44% têm necessidades mentais diferenciadas, 27,05% apresentam condutas típicas e 8,58% têm surdez profunda. Os números são do Censo Escolar/2005 e incluem ainda alunos com cegueira, baixa visão, surdez leve, surdocegueira, necessidade física especial, autismo, Síndrome de Down, necessidades múltiplas e altas habilidades/superdotação. Vide tabela a seguir:

Tabela 2 – Número de alunos com necessidades especiais em classes comuns com apoio pedagógico especializado, por nível de ensino, segundo o tipo de necessidade.

Necessidade Especial	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação Profissional (Básico)	Educação Profissional (Técnico)	Total
Cegueira	16	110	1.086	236	374	10	1	1.833
Baixa visão	65	384	6.162	453	744	13	2	7.823
Surdez severa ou profunda	57	413	6.984	1.048	1.326	27	5	9.860
Surdez leve ou moderada	47	254	3.833	318	395	6	7	4.860
Surdocegueira	2	8	129	4	8	0	0	151
Física	272	1.019	4.813	180	361	25	11	6.681
Mental	248	1.436	37.888	274	1.989	19	2	41.856
Autismo	23	199	806	6	48	0	0	1.082
Síndrome de Down	222	850	2.030	12	93	3	0	3.210
Múltipla	175	526	4.198	43	176	0	1	5.119
Condutas típicas	1	25	1.060	195	9	0	0	1.290
Condutas típicas	170	1.235	29.127	182	354	1	0	31.069
Total	1.298	6.459	98.116	2.951	5.877	104	29	114.834

Fonte: Inep/MEC – Censo Escolar 2005.

Com relação à quantidade de surdos na escola temos:

Infantil	Médio	EJA	Profissional
Públicas: 4.142 Privadas: 3.989	Públicas: 2.424 Privadas: 367	Públicas: 4.633 Privadas: 1.209	Públicas: 499 Privadas: 1.081
Total: 8.131	Total: 2.791	Total: 5.842	Total: 1.580

Fonte: WWW.mec.gov.br

Vale salientar que, segundo esta mesma fonte, existe uma população brasileira com 170.000.000 (cento e setenta milhões), em que 3,2% são surdos, sendo: 2.991.478 (dois milhões, novecentos e noventa e um mil e quatrocentos e setenta e oito) homens e 2.759.331 (dois milhões, setecentos e cinquenta e nove mil e trezentos e trinta e um) mulheres, perfazendo um total de 5.750.809 (cinco milhões, setecentos, cinquenta mil e oitocentos e nove) surdos.

Na rede estadual de Pernambuco, segundo o censo/2005, temos 1.494 alunos com surdez severa e 268 com surdez leve em classes especiais e 379 com surdez severa e 77 com surdez leve (SEDUC, 2005).

Nesse estado, a matrícula de Educação Especial teve o seguinte resultado:

Tabela 3 – Número de alunos com necessidades especiais matriculados em escola especial, classe especial, escola regular/com apoio e escola regular/sem apoio, no Ensino Fundamental e em outros níveis/modalidades de ensino, no estado de Pernambuco.

Nível	Modalidade	Escola especial	Classe especial	Escola Regular/com apoio	Escola Regular/sem apoio	Total
Ensino Fundamental		357	3290	522	402	4571
Outros níveis		749	1665	277	191	2882
Total		1106	4955	799	593	7453

Fonte: Censo Escolar - 2005

Vive-se então um grande paradoxo: a inclusão como grande bandeira para o Ensino Regular de um lado, a classe especial e a escola especial de outro. De certa forma, se atribuiu todos os fracassos do ensino regular às classes especiais, segregadoras.

Tendo em vista o panorama descrito, sentimo-nos estimuladas a desenvolver estudos, em nível de Mestrado, que nos dessem uma melhor compreensão e profundidade da temática proposta. Sendo assim, buscamos efetivar a presente investigação, registrando-a da seguinte forma:

- Capítulo I - *O caminho percorrido pela pesquisa*. Descreve o desenvolvimento da pesquisa, desde o surgimento até a análise dos dados, esclarecendo intenções e limitações dos instrumentos. Explicita também a caracterização dos participantes,

apresentando o perfil de todos os envolvidos, com questões objetivas e subjetivas de cada segmento.

- Capítulo II - *A educação de surdos no contexto geral da educação*. Explicita os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo, abordando e pontuando temas considerados relevantes para discussão. Descreve a luta política e histórica das pessoas surdas, tanto em Pernambuco como em âmbito nacional, e sua influência nas mudanças das políticas públicas de educação para este segmento.
- Capítulo III - *Resultados e Discussões*. Apresenta os fatos e os depoimentos dos diversos segmentos da escola. Esse capítulo é subdividido em dois blocos de análise: o primeiro relaciona questões sobre a surdez, envolvendo concepções e sentimentos envolvidos sobre inclusão, sob o título “*O surdo incluído na Escola para Todos*”; e o segundo relata as vivências metodológicas e culturais no processo de escolarização dos surdos em dois grupos diferenciados, sob o título “*A escola para todos, incluindo o surdo*”.

Finalizando, nas *Reflexões Finais* procuramos expor as idéias centrais tratadas no estudo, buscando uma coerência teórico-metodológica com as questões que motivaram a problemática em foco.

CAPÍTULO I: O CAMINHO DA PESQUISA

Baseadas nas reflexões anteriores, o presente estudo objetivou problematizar o processo educacional de surdos, tendo como parâmetro as ações educativas que são realizadas nos ambientes educacionais, e não apenas a modalidade de ensino em que o aluno se encontra (escola regular, escola especial, classe especial etc.).

Para isso, o foco teve como principal eixo norteador o princípio da diversidade e diferença, uma vez que, segundo Carmo (2001, p.45), não podemos desconsiderar que existe dinamicamente,

...diferença na diferença e desigualdades nas diferenças, ou seja, dois alunos cegos, surdos ou paraplégicos, mesmo tendo as limitações físicas aparentando uma certa igualdade, são completamente diferentes e desiguais socialmente. Cada um tem a sua história, suas necessidades e seus interesses.

Portanto, mesmo admitindo que uma Educação Inclusiva não deve visar apenas o Cidadão Surdo, mas todos os alunos, sobretudo aqueles que, devido às suas diferenças, foram sistematicamente expulsos do sistema educacional formal, sendo taxados de incapazes por não se moldarem a um padrão pré-estabelecido, tivemos como foco de nossa pesquisa este aluno – o Surdo. Isso exigiu uma análise ampla e crítica sobre as questões educacionais.

1.1 Local da Pesquisa

O presente estudo realizou-se em duas escolas da rede pública do estado de Pernambuco, localizadas na cidade de Recife.

Considerando-se que o Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC, oferecia aos alunos surdos diferenciados tipos de atendimento, justificou-se a escolha da rede estadual para realização da pesquisa.

Após uma análise dos tipos de atendimentos oferecidos às pessoas surdas na rede regular de ensino, identificamos que esta Secretaria oferecia as seguintes modalidades de atendimento: 1) de *Classe Especial* para alunos surdos, no interior de suas escolas, com conteúdos de ensino transmitidos em LIBRAS, através de professores especializados fluentes em LIBRAS; 2) de *Classe Regular Seriada*, com alunos surdos junto a alunos ouvintes, com a presença do profissional intérprete de LIBRAS; e 3) de *Sala de Atendimento Pedagógico* para os alunos inclusos nas classes regulares.

Dentro deste rico universo de possibilidades, inquietações e vivências tão diferenciadas,

porém fundamentadas sobre uma mesma orientação política, administrativa e metodológica, escolhemos como *locus* deste estudo duas modalidades de ensino: a Classe Especial com professor especializado e fluente em LIBRAS, inserida em escola regular, e a Classe Regular Seriada, que recebe alguns alunos surdos, com a presença de intérprete.

É importante destacar que, aliado e em complemento a esse fértil terreno de estudo, a rede estadual apresenta ainda a peculiaridade de já ter se adaptado às orientações da lei da acessibilidade, a lei da LIBRAS e a lei nº. 11.686 de 18 de outubro de 1999 ¹, criando no seu quadro de funcionários o cargo de professor intérprete. Esse profissional passou a ser contratado por meio de concurso público, oficializando, assim, um tipo de serviço que vinha sendo realizado por profissionais sem nenhum vínculo ou garantia de formação.

Além do já mencionado, tomamos como critério para a escolha do campo de pesquisa a disponibilidade dos profissionais e alunos envolvidos a participarem da pesquisa, a abertura e receptividade do grupo de gestores em relação às nossas inquietações e o acesso ao local para aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Tendo em vista esses critérios foram selecionadas duas escolas estaduais: uma escola de ensino fundamental no Bairro da Boa Vista – Centro do Recife, que possuía classe especial para surdos; e uma escola de ensino fundamental situada no bairro de Casa Amarela, região metropolitana do Recife, que recebia alunos surdos em suas classes regulares, com um intérprete.

1.2 Participantes da Pesquisa

Constituíram-se participantes da pesquisa dois tipos de profissionais com funções diferenciadas, mas de igual relevância para o estudo: os professores regentes e o intérprete de libras. Composto o cenário analisado, participaram também dois grupos de surdos em espaços pedagógicos diferenciados, a classe especial e a regular.

Durante a apresentação do perfil dos participantes do estudo e durante toda pesquisa, optamos pela não identificação dos nomes reais. Para cada um deles foi adotado um nome fictício,

¹ A Lei 10098/ 2004 e a Lei 10436 de 2005, conhecidas respectivamente como a Lei de acessibilidade e a Lei da LIBRAS, agregam um valor inestimável. As duas convergem no ponto da diversidade e da necessidade de intérprete de LIBRAS nas escolas e nos espaços públicos. A Lei Nº 11.686 de 18 de outubro de 1999 reconhece oficialmente a LIBRAS no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na Rede Pública de ensino para surdos. Determina ainda que as Administrações Públicas direta, indiretas e fundacionais, através da Secretaria de Educação e de Esportes, manterá, em seus quadros funcionais, profissionais surdos bem como intérpretes de LIBRAS, no processo ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições, garantindo inclusive o material didático porventura necessário a essa aprendizagem. Neste contexto, tem destaque também as leis que regulamentam a libras em nível estadual –Lei Estadual nº 11.686 de 18 de outubro de 1999 e na cidade de Recife, a Lei Municipal nº 16.918 de 28 de novembro de 2003.

conforme quadros apresentados a seguir.

1.2.1 Perfil dos professores

Em todo processo de ensino-aprendizagem, o professor tem função essencial e marcante. Ele é o facilitador de um momento complexo e importante vivenciado pelo aluno na construção do conhecimento. A formação, a postura, as concepções e as vivências particulares deste profissional podem influir de forma direta e significativa no grupo com o qual trabalha.

No presente estudo, trabalharemos com dois professores com formação, experiências, concepções e vivências diferentes e, principalmente, inseridos em ambientes diferenciados.

QUADRO 1: O PROFESSOR DA SALA REGULAR

ASPECTOS RELEVANTES	DADOS COLETADOS
Formação	Curso Superior de Pedagogia Especialização em Gestão Escolar
Faixa etária	37 anos
Conhecimento em LIBRAS	Nenhum
Convivência com a comunidade surda	Nenhuma
Formação específica sobre surdez	Esporádica, através de palestras e pequenos cursos promovidos pela Secretaria de Educação.
Experiência de trabalho com alunos surdos	Nenhuma
Sexo	Feminino
Nome fictício adotado durante o estudo	ADRIANA

QUADRO 2: O PROFESSOR DA CLASSE ESPECIAL

ASPECTOS RELEVANTES	DADOS COLETADOS
Formação	Curso Superior de Letras.
Faixa etária	40 anos
Conhecimento em LIBRAS	Bom
Convivência com a comunidade surda	Apenas em sala de aula com seus alunos
Formação específica sobre surdez	Sistemática, através de palestras e pequenos cursos promovidos pela Secretária de Educação e vários cursos de LIBRAS realizados.
Convivência com a comunidade surda	Nenhuma
Sexo	Feminino
Nome fictício adotado	AMANDA

1.2.2 Perfil dos intérpretes

Profissional recém-contratado pela rede estadual, através de concurso público, com experiência anterior como intérprete em congressos e eventos. Apresenta convívio sistemático com surdos.

QUADRO 3: O INTÉRPRETE DA CLASSE REGULAR

ASPECTO RELEVANTE	DADOS COLETADOS
Formação	Nível Médio
Faixa etária	27 anos
Conhecimento em LIBRAS	Fluente
Convivência com a comunidade surda	Diária
Formação específica sobre surdez	Sistemática, através de palestras e pequenos cursos promovidos pela Secretaria de Educação
Sexo	Masculino
Nome fictício adotado	RAFAEL

1.2.3 Perfil dos alunos

O grupo da **Classe Especial** era constituído de alunos da **Educação de Jovens e Adultos, denominado de EJA Especial – Fase I, o que equivale a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental**. Era formado por 13 (treze) alunos surdos que apresentavam um histórico de frustrações e vitórias muito semelhantes e, em sua maioria, já havia freqüentado várias escolas antes de fazer parte deste grupo. Suas vidas escolares foram marcadas por situações diversas como inclusão em sala regular, entrada tardia na escola e falta de investimento da família. Todos estes fatores contribuíram para um atraso intelectual que justifica que, mesmo em idade avançada, a sua maioria tenha pouco conhecimento da língua portuguesa, mesmo na modalidade escrita, e nos conceitos básicos da matemática.

QUADRO 4: ALUNOS SURDOS DA(S) CLASSE ESPECIAL

ASPECTOS RELEVANTES	DADOS COLETADOS
Quantitativo	13 (treze)
Faixa etária	16 a 40 anos
Conhecimento em LIBRAS	Fluente
Família	Filho de pais ouvintes, na família quase ninguém faz uso da LIBRAS
Média de anos de escolaridade	05 anos
Grau de surdez	De severo a profundo
Sexo	08 masculino e 05 feminino

O grupo da **Classe Regular** escolhido era pertencente a turma de EJA, formado por um total de 28 (vinte e oito) jovens subdivididos em dois subgrupos: ouvintes (22 alunos) e surdos (06

alunos). Para fins traçados nos objetivos desta pesquisa, o grupo de alunos ouvintes teve função coadjuvante, servindo-nos de objeto de estudo apenas na sua relação de convivência com o subgrupo de alunos surdos. Subgrupo esse que servirá de referência comparativa em relação aos alunos surdos da classe especial. Semelhante ao anterior, os membros do subgrupo de surdos já haviam vivenciado vários tipos de atendimento, excetuando-se por dois membros do grupo que nunca tinham freqüentado a escola anteriormente. Este grupo apresentava várias dificuldades relacionadas à língua portuguesa escrita e aos conceitos matemáticos.

QUADRO 5: ALUNOS SURDOS DAS CLASSE REGULAR

ASPECTOS RELEVANTES	DADOS COLETADOS
Quantitativo	06 (seis)
Faixa etária	16 a 29 anos
Conhecimento em LIBRAS	05 eram fluentes em LIBRAS e 01 possuía conhecimento razoável.
Família	Filho de pais ouvintes, na família ninguém fazia uso da LIBRAS
Média de anos de escolaridade	04 anos
Grau de surdez	De severo a profundo
Sexo	03 do feminino e 03 do masculino

1.3 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, foi realizado um levantamento sobre as escolas públicas do Estado de Pernambuco, localizadas na cidade do Recife, que tivessem alunos surdos incluídos em classe regular e classe especial, através de consulta ao censo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Após a identificação de um grupo de 05 possíveis locais de estudo, elaboramos um calendário de visitação para verificação da disponibilidade de aceitação da pesquisa pelos gestores das mesmas. Em seguida, foram definidas as escolas citadas e justificadas anteriormente.

Considerando os objetivos traçados e consultando a bibliografia especializada, foram definidos que meios atenderiam aos anseios propostos, sendo selecionados como instrumentos para coleta de dados a Entrevista e a Observação.

*A *ENTREVISTA* foi realizada com um roteiro previamente elaborado, a partir do qual foi traçado o perfil inicial dos profissionais envolvidos (os professores e o intérprete), considerando diversos aspectos relevantes relacionados à experiência profissional, concepções filosóficas, etc., e também traçado o perfil dos alunos surdos e ouvintes envolvidos na pesquisa. A entrevista foi de grande importância na elaboração deste perfil, pois durante a fala dos atores envolvidos no estudo, a pesquisadora pode obter informes sobre os aspectos citados.

A entrevista com os alunos surdos foi registrada através de câmera filmadora, visando

permitir que os mesmos respondessem as questões em LIBRAS, de modo a evitar que as interpretações imediatistas dificultassem a apresentação de respostas claras e satisfatórias. Nesse momento, dispensamos a presença do intérprete, uma vez que temos (a pesquisadora) fluência em LIBRAS.

No caso dos professores e do intérprete, as entrevistas foram realizadas em português oral e as informações obtidas registradas em fita de áudio com o apoio do registro escrito.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, em um único momento, em local diverso do ambiente escolar da sala de aula.

*A *OBSERVAÇÃO* de situações de ensino-aprendizagem em sala de aula visou desvendar como se dá o processo real de inclusão escolar na prática pedagógica dos participantes. Nesses momentos foram registrados aspectos fundamentais para o desenvolvimento educacional como: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e a participação dos alunos surdos nas atividades da sala de aula.

Segundo autores como Richardson (1999), a observação tem aspecto positivo por permitir ao investigador a possibilidade de obter a informação no momento que o fato ocorre de forma contextualizada e rica em detalhes significativos. Neste estudo foi adotada a observação classificada como não participante, em que o investigador não toma parte do processo, apenas atua como expectador atento, registrando o máximo de ocorrências relevantes.

Durante a observação, permanecemos na sala durante toda a aula, em local discreto e reservado, anotando os acontecimentos sem interromper ou interferir no fato, ou solicitar algum tipo de informação complementar ou emitir comentário. Registramos os dados observados em forma de FATOS.

O momento da observação foi rico em dados, permitindo não apenas uma análise comparativa entre os dois grupos, mas também um cruzamento entre os perfis e concepções registradas durante a entrevista dos sujeitos envolvidos.

A coleta de dados da observação ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2006, através de cinco momentos em cada grupo, com duração de todo turno de ensino (aproximadamente 4 horas diárias).

1.4 Organização e análise dos dados

De posse de todos os dados, trilhamos os seguintes passos:

1º) A *ordenação dos dados* recolhidos. Foi feita a transcrição passo a passo, contendo os

depoimentos, obtidos das entrevistas na íntegra. Os dados colhidos das observações foram agrupados em FATOS.

2º) A *classificação dos dados* foi feita a partir de questões anteriormente elaboradas. Sua descrição só foi possível a partir da leitura exaustiva e repetida dos depoimentos, isto é, de uma “leitura flutuante”, no dizer de Minayo (1993, p.235). Essa leitura permitiu apreender as idéias centrais dos relatos e das descrições sobre o tema em foco;

3º) A *análise de dados* serviu de condução do processo descritivo. Neste momento, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa (Inclusão, Surdez e Ensino), apontando possibilidades de discorrer sobre as questões da pesquisa com base em seus objetivos. Buscamos desvendar o que estava por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi explicitado. Trabalhamos com unidades de registro, tanto nos depoimentos expressos pelos participantes, como nas observações realizadas.

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO GERAL DA EDUCAÇÃO

2.1 A História da Surdez

Inicialmente, existia a crença de que o surdo era um indivíduo primitivo, deixando transparecer a idéia de que ele não poderia ser educado. Este fato persistiu até o século XV, pois até aquele momento eles viviam totalmente à margem da sociedade, não tendo nenhum direito assegurado. Foi a partir do século XVI que tivemos notícias dos primeiros educadores de surdos.

Muito se sabe da atenção que, atualmente, é dada às pessoas com deficiência, porém muito pouco se sabe do que lhe cerca, enquanto forma de vida dita, por muito tempo, como “especial”.

Como citamos anteriormente até o final do século XV, educar surdos era considerado uma missão impossível, posição relatada por diversos registros históricos. Há uma passagem na Bíblia, que diz que Moisés, no século XVIII a.C., já apregoava "Não deve maldizer ao Surdo e nem colocar obstáculos diante o Cego; quem é que fez os Mudos e os Surdos, os Videntes e os Cegos?". No entanto, com o nascimento de Jesus, o Filho de Deus para os cristãos, a teologia ocidental muda bruscamente o tratamento com o diferente. Os diferentes, quase sempre minorias lingüísticas e culturais, não são mais considerados impuros, nem carregam sobre si o castigo de pecados seus ou alheios, como eram vistos anteriormente. Segundo Jesus, todos seríamos filhos de Deus, amados pelo Pai, não pelo que poderíamos ter, ser ou fazer, mas pelo que éramos e somos: seres humanos.

Na Antigüidade chinesa, os surdos eram lançados ao mar. Os gauleses os sacrificavam aos deuses Teutates por ocasião da Festa do Agário. Em Esparta, os Surdos eram jogados do alto dos rochedos e, em Atenas, eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. Os gregos, como também os romanos, consideravam os Surdos privados de todas as possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral.

Há registros que já no século IV a.C. Hipócrates escreveu sobre a relação da fala e a audição e no ano de 673, John of Beverly de York ensina a um Surdo a falar de forma compreensível.

No ano de 1198, o Papa Inocêncio III autoriza o casamento de um Surdo, dizendo: “O que não pode falar em sinais pode se manifestar”. Registrando pela primeira vez a possibilidade dos surdos se utilizarem dos sinais e não da língua oral para se comunicar.

A partir destes momentos, destacaram-se os vários estudos pelo mundo:

- No século XVI, na Espanha, o Padre Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino, teve a experiência de ensinar quatro surdos, todos filhos de nobres,

a aprenderem a falar grego, latim e italiano, bem como os conceitos de física e astronomia. O mesmo padre desenvolveu uma metodologia apropriada para a educação de surdos, na qual era incluída a datilologia, que representava manualmente as letras do alfabeto, a escrita e a oralização, criando, dessa forma, uma escola de professores de surdos.

- No período de 1501-1578, o Professor Girolamo Cardano médico italiano, filósofo e matemático, iniciou a Educação de Surdos na Europa. Ele afirmava que o Surdo pode ser ensinado por meio de símbolos escritos, mímica, com objetos e desenhos (REIS, 1992).
- No período de 1712-1789, Charles Michel de L'Eppe junto com outros Surdos franceses, Sicard e Clerc, utilizaram sinais (gestos naturais e o alfabeto manual eram utilizados somente para nomes próprios ou termos abstratos). Desafiando as dificuldades, L'Eppe ensinou quatro idiomas aos seus alunos. Defendeu o método gestual, concluindo que o uso da linguagem gestual - visual era um verdadeiro meio de comunicação e desenvolvimento do pensamento.
- No período de 1723-1790, Samuel Heinicke foi um professor alemão que começou a desenvolver o trabalho de oralização da pessoa com surdez, baseando-se prioritariamente na leitura labial. Em 1727 surge a controvérsia entre o método gestual francês e o oral alemão.

Na França, no ano de 1760, foi criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, em 1784, o Instituto dos Jovens Cegos. Com a criação desses institutos, a educação dos surdos e dos cegos começou a progredir, pois pessoas interessadas começaram a estudar e a se dedicar. No entanto, todo o processo foi lento porque faltava apoio da sociedade.

É importante acrescentar que desde o início da Idade Moderna os indivíduos surdos, assim como as pessoas com deficiência, foram alvos de dois tipos de atenção: a médica e a religiosa.

A médica existia porque a chamada surdo-mudez constituía-se, de acordo com Werner (1940), como um desafio para a medicina, pois esse tipo de deficiência estava diretamente relacionado a uma anomalia orgânica; já a religiosa, por contribuir ajudando os desvalidos, ou seja, aqueles que não podiam ouvir nem falar. Com isso, Werner relatou as primeiras atuações dos médicos no campo da surdez, afirmando que alguns teriam se desviado da medicina, dedicando-se a uma prática puramente pedagógica, investigando a capacidade do surdo para adquirir conhecimentos. Traçando várias críticas, ao referir-se aos médicos que não se limitaram às

investigações do funcionamento orgânico da audição e da fala, dirigiu-se a investigar os meios pelos quais o surdo adquirisse algum tipo de conhecimento, através da linguagem oral, podendo também fazer utilização da escrita.

Werner (1940), com isso, chegou à conclusão de que os surdos eram mais difíceis de educar que os cegos. Segundo relatos, este fato influenciou na equivocada crença social de que Aristóteles tivesse negado ao surdo qualquer possibilidade de instrução, argumentando que a mudez dos surdos os tornava inaptos para a instrução.

No Brasil, foi o professor surdo francês Huet (1855) que realizou um programa especial para ensinar os Surdos, programa este que consistia na utilização do alfabeto manual e a Língua de Sinais da França. Juntamente com o Imperador Dom Pedro II, lutou e conseguiu apoiar e fundar no dia 26 de setembro de 1857 a primeira Escola para Surdos no Brasil, no estado do Rio de Janeiro - o INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Porém, foi o ano de 1880, com a realização do 2º Congresso de Milão, que marcou a história e aumentou as controvérsias entre as abordagens educacionais para Surdos. A partir dele, o método oral é introduzido oficialmente no mundo e se dá a proibição de qualquer outra abordagem que utilize a linguagem gestual.

O Congresso considera a incontestável superioridade da fala sobre o gesto no sentido de integrar o surdo-mudo na sociedade e de lhe fornecer um conhecimento mais perfeito da língua. Declara que “O método oral deve ser preferido relativamente àquele que utiliza a mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos”. Considera ainda que o uso simultâneo da fala e dos gestos mímicos tem a desvantagem de impedir o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das idéias, por isso “O método oral puro deve ser preferido”.

A partir deste Congresso houve uma ascendência do método oral na educação dos surdos, sob a alegação de que o uso da linguagem gestual impediria ou dificultaria a aquisição da linguagem oral, passando a história da Educação do Surdo a ser a história do método oral. Principalmente, o método oral multisensorial que enfatiza o uso das várias vias sensoriais para o desenvolvimento da fala: a audição, a visão e o tato, proibindo, o uso de alfabeto manual e de gestos.

Esta abordagem metodológica fundamenta-se numa filosofia conhecida como ORALISMO, requerendo um esforço total por parte da criança, da família e da escola. Tem como principais fundamentos, conforme a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos de todo o Brasil, elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC – 1979:

- ✓ ocupa todas as horas do dia e todos os dias do ano. Nela tomam parte ativa todas as pessoas que têm contato com a criança;
- ✓ começa quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência. Se isto não acontecer, cada ano que passa, sem a atenção devida, significará uma diminuição irreversível das probabilidades de êxito;
- ✓ não pode coexistir com meios de comunicação que não sejam orais. O uso de sinais naturais tornará impossível o desenvolvimento de hábitos orais corretos;
- ✓ começa no lar e, portanto, requer a participação ativa da família, especialmente da mãe;
- ✓ requer atenção quase individual, devendo, portanto, os grupos – classes – serem limitados de cinco a seis alunos, aproximadamente;
- ✓ requer professores especializados;
- ✓ requer equipamentos especializados como aparelhos de amplificação de sons, grupais e individuais.

Sendo uma atividade integral, o método oral consta de várias partes: treinamento sensorial, leitura orofacial, treino fonoarticulatório, treinamento auditivo e desenvolvimento da linguagem.

Em resumo, podemos afirmar que o Método Oral, na sua forma mais amplamente usada, consiste em fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação do som, enquanto se expressa somente através da fala. Sinais e alfabeto digital são proibidos.

Na década de 70, chegou ao Brasil, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos, a filosofia da Comunicação Total, e, na década seguinte, a partir das pesquisas da professora lingüista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais e da Professora Eulália Fernandes, sobre a educação dos surdos, o Bilingüismo passou a ser difundido.

A metodologia aplicada a esta filosofia educacional de Comunicação Total busca a integração do surdo através da aceitação da sua diferença (BRITO, 1993), que tem por linha condutora a comunicação da forma mais eficiente possível. Desta forma, procura desenvolver todas as capacidades de comunicação da criança: a fala, a audição, a leitura, os sinais, a mímica, etc. cujo princípio é a liberdade de expressão para adquirir segurança em si mesmo.

A aplicação deste método no Brasil oportunizou a mistura do Português com a Língua dos Sinais, criando assim um bimodalismo (utilização simultânea de duas línguas), uma espécie de *Pidgin*. Isto acontece pela utilização de gestos (signos) da Língua de Sinais dentro de uma estrutura gramatical do Português e até pela introdução de elementos lingüísticos desnecessários a seu

sistema lingüístico.

Com os estudos sobre a importância do uso da língua natural, como fator cultural, surge, por volta dos anos 90, a proposta bilíngüe que pretende atender o surdo na sua especificidade cultural. “Bilingüismo é o uso de duas línguas por uma mesma pessoa – bilingüismo no individual; ou pelo mesmo grupo social – bilingüismo grupal, institucional, social” (FELIPE, 1993, p. 726).

Dessa forma, espera-se que as comunidades de surdos sejam bilíngües: falem a língua portuguesa, utilizada nas escolas e nas comunidades ouvintes; e a LIBRAS, com os outros surdos na sua comunidade ou com ouvintes usuários dela.

O surdo bilíngüe tem competência variada em cada língua. Alguns poucos fazem uso das duas indistintamente. Muitos outros são melhores na língua gestual-visual do que na oral-auditiva.

Existem muitos surdos que não são bilíngües, só tiveram acesso à Língua Portuguesa, através da escola e da família ouvinte. Não tiveram acesso à Língua dos Sinais, por não terem tido contato com a comunidade surda. Isso é problemático porque o domínio da Língua Portuguesa nem sempre é conseguido por todos, pois segundo “os dados internacionais, apenas 10% das crianças surdas ou ensurdecidas antes de adquirirem a linguagem conseguem desenvolver uma comunicação oral livre, os que não conseguem enfrentam uma grande dificuldade na comunicação e conseqüentemente no ensino-aprendizagem” (RIBEIRO, 1988, p. 3).

A proposta bilíngüe envolve a aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa, através de quaisquer dos métodos para desenvolvimento da linguagem, audição, fala e aprendizagem da Língua dos Sinais. O programa curricular deve ser montado com diferentes materiais pedagógicos nas duas línguas e, ao aluno, deve ser garantida a comunicação na língua em que ele tiver maior competência. Atualmente, se convive com o problema da escrita na Língua dos Sinais que ainda não foi codificada, mas já se busca esta codificação. Enquanto ela não acontece se garante o uso da mesma na comunicação interpessoal.

Aconteceram vários estudos, respaldando a importância da língua de sinais, entre eles o de Stevenson (1964), que examinou os registros da atividade escolar de 134 crianças surdas, filhas de pais surdos, que passaram por determinada escola, desde 1914 a 1961. Stevenson comparou o sucesso escolar destas crianças com o de igual número de crianças surdas, filhas de pais ouvintes. 38% das crianças filhas de pais surdos chegaram à Universidade, enquanto que o mesmo só aconteceu com 9% dos filhos de pais ouvintes. Em 90% dos casos, os filhos de pais surdos atingiram um nível acadêmico mais elevado.

Stuckless e Birch (1966), por sua vez, compararam 38 crianças, filhas de pais surdos, com 38 crianças, também surdas, que nunca haviam usado linguagem gestual. Aqueles que utilizavam a

linguagem gestual mostraram dominar mais eficazmente a leitura, a escrita e a leitura labial, não sendo detectadas diferenças na fala e no desenvolvimento psico-social.

Meadow (1966) refere que um grupo de 59 crianças surdas, filhas de pais surdos, atingiu um nível acadêmico mais elevado do que um grupo de crianças surdas filhas de pais ouvintes. O desnível aumentava à medida que a idade também aumentava, chegando a atingir uma diferença de 2.2 anos. Tinham ainda maior maturidade, eram mais independentes e sociáveis, apresentando uma maior capacidade de adaptação às situações novas e comportamentos mais adequados às circunstâncias. A sua produção escrita era superior, faziam uso da datilologia e da linguagem gestual com mais eficiência e se comunicavam de um modo mais espontâneo.

Analisando estes resultados, pode-se concluir que o uso precoce da linguagem gestual não impede a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura labial e da precisão das idéias.

Sob a influência da preferência do oralismo puro ao método gestual ou simultâneo, a filosofia educacional vigente na rede estadual de Pernambuco era, até meados de 1986, o oralismo puro. Já havia se iniciado essas discussões sobre a comunicação total, aos poucos com inúmeros estudos e participação em cursos, os professores de surdos vêm refletindo sobre seus resultados com o trabalho desenvolvido até hoje, sobre os estudos referentes à Língua de Sinais e, principalmente, sobre as solicitações da comunidade surda, vêm mudando a sua postura frente aos métodos.

Pode-se supor, em decorrência da soma de razões apresentadas na 1ª parte do trabalho, que uma proposta bilíngüe na educação dos surdos levará a uma maior integração do usuário da Língua de Sinais, tanto na sua comunidade enquanto minoria, quanto na comunidade dos ouvintes.

O ensino-aprendizagem não só em termos da aquisição da Língua Portuguesa (L2), mas também em outras disciplinas do currículo escolar, será facilitado pelo uso pleno da Língua dos Sinais como língua materna (L1).

Atualmente, estas três filosofias educacionais ainda persistem paralelamente no Brasil.

2.2 Reflexões sobre a Escola: especial ou regular? integração ou inclusão?

Para se falar em ensino de alunos surdos, é necessário que problematizemos a própria escola. A escola pública hoje é espaço exclusivo dos excluídos economicamente. Mesmo no meio popular, a escola particular é hoje objeto de desejo e ascensão social de pais e crianças.

No que diz respeito à educação regular, a diferença fundamental entre a escola pública e a particular é aparente e pode ser reduzida ao discurso. Na pública, o fracasso é por conta da exclusão

primeira e anterior: a exclusão econômico-social.

Na segunda, o fracasso das pessoas é, em geral, atribuído a uma patologia. Considera-se que se não se atacar a questão, enquanto patologia, não se vai a lugar nenhum. No entanto, o que está em jogo é a própria escola. No caso das pessoas com deficiência, isso é ainda mais grave, pois estes carregam ainda uma outra marca: a da incapacidade e da incompetência.

Para solucionar esse problema a saída era a Educação Especial que permeada pelo espírito humanista, vivia e vive ainda em grande paradoxo: a permanência de um ensino pautado numa visão clínica ou a entrada dos alunos no ensino regular. Um ensino regular controlador e classificatório que agrupa todos os fracassos em classes especiais.

Para Rosa (1990), a Educação Especial foi entendida como produto de condições sociais concretas e não como decorrência inevitável da existência de pessoas com deficiência; uma vez que, em meados do século XIX, começava, no Brasil, a ser uma questão educacional. Enfocava o estabelecimento de uma política nacional de educação especial, procurando retrair o processo de conquista do direito formal à escola e do reconhecimento dos direitos de cidadão com deficiência. Para esta autora, surgia a reflexão sobre os avanços observados na política de educação especial referentes ao atendimento dos direitos sociais da pessoa com deficiência. Para ela, tais avanços aconteciam e eram resultantes de conquistas de organização dessas pessoas, permitindo, assim, a superação do modelo médico tradicional.

Havia, entretanto, o trabalho, realizado nas instituições especiais, voltado ao processo de reabilitação com a tendência de suprir os espaços em branco, tais como cognitivas, comportamentais, lingüísticas e sociais dos alunos.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, possibilitou a realização do debate sobre os direitos individuais, abrindo espaços para novas discussões sobre o direito à educação, implantando os primeiros passos sobre a inclusão; e, com o tempo, foram lançados vários tipos de documentos que contribuíram para o aumento dessa discussão tanto em âmbito nacional como internacional (LIMA, 2004).

Entretanto, um dos paradigmas para o ensino regular e especial era o mesmo: a aprendizagem só se desenvolve em ambientes homogêneos por nível cognitivo, etário, social e cultural. Um dos princípios defendido e comprovado era a necessidade de formar turmas com alunos de mesmo nível cognitivo e social. É ingênuo pensar que os modelos não são determinantes para justificar o fracasso do ensino. Na verdade, eles são supervalorizados e se prestam como argumentos para não se discutir a escola.

Portanto, esse nosso aluno especial, principalmente, o da escola pública, está sujeito a uma

dupla exclusão: a exclusão social determinada pela sua classe social, e a outra decorrente da considerada deficiência.

A associação entre deficiência e fracasso do aluno especial situa-se não apenas pela sua contingência física, mas pertence a um eixo de referência supra-individual, ou seja, a sociedade cria para eles a ideologia dos incapazes, dos que não sabem e, conseqüentemente, não consegue aceitá-los.

Com a difusão da “incapacidade” da pessoa com deficiência, as instâncias sociais, tais como: escola, família, igreja, etc., não se sentem responsáveis pela criação de condições necessárias para que esses sujeitos possam usufruir, enquanto cidadãos, de todos os bens e serviços produzidos socialmente. Sabemos que a função principal da ideologia é de ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas e as diferenças naturais nos seres humanos, impedindo-os de pensar.

Nesse contexto, o discurso da integração surge como um grande avanço na história dessas minorias. Esses discursos são construídos a partir dos avanços sociais e do direito de ser diferente. Tenta-se derrubar a ideologia dos incapazes com uma nova ideologia: dos que conseguem aprender e se integrar.

Considerando a história como um processo contínuo, talvez seja fácil aceitar que a sociedade não é um sistema fechado e acabado. A historicidade é irmã da relatividade no sentido de que sempre tem algo a ser feito, completado.

Aqui, diferente de uma visão funcionalista, ressaltamos que a prática social e política se efetivam em diferentes campos e cenários: no cotidiano, no trabalho, na escola e, especificamente, na luta das pessoas com deficiência que avança na medida em que se mobilizam, se organizam, participam e passam a defender seus direitos e exercerem plenamente sua cidadania.

Na escola, infelizmente, ela perde esse caráter mais abrangente na medida em que se reduz a égide da normalização. A normalização, princípio norteador da Educação Especial, somente se consolida no Brasil na década de 70, apesar de inspirado no ato de 1956, emitido na Dinamarca: "É preciso criar condições de vida para a pessoa retardada mental, semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive".

O que se desenha nesse decreto é uma tentativa de romper com o modelo da exclusão, numa visão humanista, resultado dos horrores e discriminações vividas na segunda guerra. Nesse caso, são concedidos direitos iguais às pessoas com deficiência e condições de vida também iguais. Mas para a escola é preciso de uma norma, de um modelo integrador.

Essas políticas de integração referiam-se ao oferecimento de oportunidades para que as pessoas com deficiência permanecessem com as outras crianças do ensino regular.

Diz Fonseca (1995), em seu livro Educação Especial:

A integração compreende um valor constitucional que em si deve consubstanciar a aceitação da diferença humana. Mas esse valor cultural deverá respeitar a diversidade cultural e social e, em paralelo, a unidade da pessoa humana.

Segundo Novaes (1983), as ações e programas da Educação Especial estão baseados no princípio da Normalização, Integração e de Indivuação. Para ele, a normalização tem por objetivo oferecer ao excepcional oportunidade tanto educacionais, sociais quanto profissionais, similares às demais pessoas; a integração é aqui entendida nos seus aspectos temporais, instrucional, social e cultural; a indivuação pressupõe adequar o atendimento às especificidades de cada categoria de excepcionalidade respeitadas suas diferenças individuais.

Esses autores avançaram no discurso, contudo, elaboraram projetos e modelos de integração que tinham na sua prática a normalização do aluno com deficiência. A partir deles, construíram-se propostas pedagógicas para adequá-los aos níveis dos alunos das classes regulares.

Apesar desses discursos e mesmo propostas bem fundamentadas e avançadas, na prática, o aluno é medido e avaliado para obter a concessão ou premiação de frequentar a classe regular. É difícil acreditar numa integração, quando não é um direito. Não é fruto de uma conquista.

Todas as ações de integração das pessoas com deficiência nas escolas, diferentes de outras minorias excluídas, acontecem enquanto concessão. É dada e escolhida pelo outro. Notem que não é a pessoa com deficiência e sua família que decidem e fazem a opção pela integração. Os especialistas arbitram por eles.

As questões pedagógicas, nesse modelo de integração, são psicologizantes e estabelecidas a partir do ensino regular.

Os conteúdos de ensino são pré-elaborados, obedecendo aos critérios de padrões evolutivos e às limitações ocasionadas pela deficiência, obedecendo a lógica da avaliação quantitativa.

A avaliação e o diagnóstico são indispensáveis. Os testes de QI ainda são determinantes e estão presentes no prontuário de cada aluno. Este é avaliado tanto para o ingresso nas classes especiais como para as classes regulares.

Infelizmente, temos poucos dados estatísticos da evasão desses alunos que se integraram; principalmente, por não se ter um acompanhamento e capacitação constante com os professores do ensino regular.

Toda a ideologia que permeia essa concepção está constituída na recuperação e na normalização, e o sucesso seria tornar o “deficiente” o mais normal possível para o seu ingresso nas salas regulares.

Podemos dizer que a integração teve alguns sucessos, principalmente, com as crianças com deficiência mental. Não podemos dizer o mesmo para os surdos, que em nome da integração tinham por linha filosófica o oralismo, ou seja, a negação da Língua de Sinais. Portanto, para se integrar numa classe regular tinham que aprender a falar, mesmo na classe especial.

Se o maior objetivo da Educação Especial é a classe regular para o aluno com deficiência; então, porque não colocá-lo desde o início na classe regular? Se não o é, podemos arriscar que esse modelo repete de forma mais disfarçada o adestramento.

A maior crítica e reflexão que podemos fazer à Integração, enquanto política, refere-se não só aos seus modelos integradores, que são contraditórios e excludentes, como aos seus princípios norteadores, que eram aparentemente avançados.

No entanto, a educação, a psicologia, a medicina, ou seja, as ciências estão sempre buscando novos caminhos, novos paradigmas que representam os anseios dos homens.

As questões que faremos no decorrer desse trabalho também são entendidas como tentativas de buscar e encontrar discursos, práticas, ou melhor, uma política que responda as nossas inquietações.

Temos que estar atentos para os modelos que se apresentam como modernos e novos porque, muitas vezes, se prestam a mistificações, nos levando à paralisação ou destruindo tudo que se construiu até o momento. O velho tem sempre que buscar o novo para que o novo seja velho e se busque outro novo. Nunca existirá o novo sem o velho.

Isso não quer dizer que abandonaremos as nossas utopias, mas também não podemos nos deixar levar pela luz dos discursos teóricos, que se colocam como possuidores de uma verdade única e inquestionável.

Para a ciência de hoje, tudo é possível; se ainda não o é, amanhã o será. O horizonte do “gozo” da ciência contemporânea é o de acumular um conhecimento total na busca de construir a felicidade ou o bem estar individual.

Uma das minhas primeiras questões é: onde fica o fracasso dessa ciência onipotente que só é capaz de trazer felicidade para alguns e não para todos?

Vivemos na sociedade da globalização, dos Bill Gates, das melhores soluções para todas as questões, dos manuais de felicidade. O que vivemos é uma grande impotência e insatisfação. A violência social se apresenta com várias roupagens.

A sociedade que não se questiona, que não se (re)cria a partir dos conflitos está fadada ao fracasso. É menos mal errar agindo que a omissão e a indiferença. Nesses tempos de globalização,

não mais nos defrontamos com a indiferença e omissão dos cidadãos. A nossa situação é ainda mais grave; vivemos a "ética" do cinismo diante do quadro social de violência e miséria em que nos confrontamos no nosso dia-a-dia. Poucas são as pessoas que ainda são capazes de se indignarem, e quando raramente acontece, não se sentem responsáveis. Estamos vivendo o cinismo coletivo.

É nesse cenário que surge a Inclusão. A inclusão como o ideário da verdadeira escola, como o ideário do novo, e, principalmente, na busca da transformação da escola.

A escola de qualidade. A escola que não mais discrimina e segrega, que não mais realiza os testes de QI, para saber quem vai e quem fica fora das salas regulares. Todos somos diferentes e a escola tem que atender a todos e tem que cumprir o seu verdadeiro papel de qualidade.

Enquanto a metáfora da integração é por demais esquizofrênica levando o aluno a se comportar de forma diferente em cada situação escolar em que é colocado (cascata), a da inclusão é o caleidoscópio. Este termo utilizado por Mantoan, no sentido de enganação, objetivou fazer crítica à integração.

Interessante registrar, entretanto, que a definição da professora Mantoan do caleidoscópio não foi uma das mais felizes. Insere a diversidade das cores e tamanhos, mas coloca a necessidade de um manipulador para que este funcione.

A inclusão surge nesse cenário de indignação e de confronto com a discriminação e exclusão que vive a maioria da nossa população.

É uma política não específica da Educação Especial, pois questiona toda a escola. A escola tem que ser resgatada e credenciada no conjunto da sociedade como um espaço criativo e transformador, podendo criar laços entre os indivíduos, permitindo-lhes criar novos valores e avivar seu sentido coletivo e de responsabilidade.

A inclusão toma força quando propõe um novo discurso e um novo repensar sobre a escola. Surge quando os valores sociais e coletivos são cada vez menos importantes.

A grande questão que se coloca é a questão da qualidade-pedagógica e da responsabilidade do ensino. Esse discurso, como o que fazemos agora na política da inclusão, pede a construção de um novo sujeito. Esses sujeitos, que nós denominamos de professor e aluno, têm que se construir em sujeitos que pensam e constroem a sua história, sendo capazes de ver o outro sem impor as suas próprias características.

Para a inclusão, enquanto construção de uma escola de qualidade e para todos, a diversidade e a heterogeneidade são fatores determinantes, embora saibamos das manipulações dos discursos e práticas oficiais que buscam o controle e a disciplinarização das várias formas de expressão e ação.

Nessa perspectiva, podemos pensar algumas linhas norteadoras em que a ação pedagógica seja voltada para a formação de um ser crítico, participativo e criativo; capaz de desenvolver a capacidade de reivindicar. Por isso, incentiva as atividades conjuntas de cooperação, estimula o desejo de conhecer e de questionar. Isso supõe que o professor possa aprender com o seu aluno e, principalmente, escutá-lo, construindo junto com ele o conhecimento, abordando várias verdades.

Por seu lado, o aluno, como um ser cognoscente, desejante, pensante e crítico, que constrói o seu aprendizado, tem condições de desenvolver o seu conhecimento, a partir da sua vivência concreta, estabelecendo uma relação com o mundo dos objetos e o mundo das palavras.

Desse modo, suas produções são avaliadas e valorizadas como possibilidade de criar novas estratégias de conhecimento como um sujeito singular e não generalizável, em função de possuírem as mesmas marcas. Essa visão supera a idéia de delimitação do campo de ação dos sujeitos especiais restrito aos estágios de desenvolvimento cognitivo, colocando a diferença não como deficiência, mas como uma outra forma de ver, ouvir, falar, e entender o mundo e ser compreendido. O currículo, assim, é visto como o meio e não um fim no processo de aprendizagem, proporcionando oportunidades diversas para que as pessoas com deficiência possam realmente fazer e assumir suas opções de cidadania composta de direito e dever.

É necessário entender a inclusão, enquanto política pública não específica da Educação Especial ou de um segmento da educação, mas enquanto uma ação que deve questionar e mobilizar toda a escola; analisar a inclusão como uma política e não como um modelo cognitivista de aprendizagem, superando a ingenuidade de acreditar que tudo vai ser resolvido num passe de mágica quando descobriremos os melhores modelos de incluir, com base na formação das salas de aula e no número ideal para ela. Isso não é pensar uma inclusão de fato, mas é novamente criar normas e costumes que, mais uma vez, vão fugir da questão fundamental trazida pela Escola inclusiva, que é a reconstrução pedagógico-curricular da escola.

Portanto, para se falar em Escola Inclusiva é preciso questionar primeiramente a própria Educação, a própria escola. A escola pública não é só um espaço exclusivo dos excluídos economicamente, mas a que abriga uma gama de diversidade e heterogeneidade. Isso deve ser fator determinante para a construção de uma escola de qualidade e para todos.

Baseado em estudos de autores como Freire, podemos afirmar que a Educação é um processo histórico e, portanto, dinâmico, em que o conhecimento é constituído pela interação onde quem ensina aprende e quem aprende também ensina; o homem é um ser inacabado, único, capaz de aprender. “Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender” (FREIRE, 1987, p.130).

A escola tem que ser resgatada e credenciada no conjunto da sociedade como um espaço criativo e transformador, podendo criar laços entre os indivíduos, permitindo-lhes criar novos valores e avivar seu sentido coletivo e de responsabilidade.

Entretanto, parece que, para se construir essa escola inclusiva do século XXI, muita coisa se transformou em uma grande confusão, impossibilitando a definição de prioridades no trabalho escolar.

No século passado, tudo foi passando para dentro da escola e os professores “generosamente” foram se responsabilizando pelas mais diversas questões como as relativas à: saúde, família, ambiente, violência, drogas, sexualidade, bem estar social, patrimônio, valores e tantos outros. Conseqüentemente, o que poderia ser fator de enriquecimento do fazer educacional, terminou sendo pretexto para que se perdesse o foco principal do trabalho escolar, levando a um impasse do que poderíamos chamar de transbordamento das conseqüências de um mundo de exclusão que assistimos ao longo do século XX.

Uma grande parte da crise atual da escola é fruto desse acúmulo de tarefas, de projetos, sem a clareza de rumo definido.

Temos que definir as metas da escola, sem abrir mão de um trabalho interdisciplinar, focando a atenção na aprendizagem com qualidade. Centrar a Escola na aprendizagem significa: conhecer seu aluno e aluna, independente das suas diferenças; fazer uso de métodos que propiciem ao trabalho docente conhecimentos adequados sobre os processos de aprendizagem; trabalhar um currículo que desenvolva formas de acompanhamento dos percursos escolares dos alunos; criar condições para que a aprendizagem possa ter lugar, oferecendo um ambiente estimulador.

Embora se propague o sucesso de ingresso (quase 100%) das crianças na escola, para a grande maioria a escola não tem qualquer sentido, o que compromete a permanência dessas crianças. Elas não se sentem incluídas no seu projeto educacional, social e cultural.

A escola responde com indiferença à diferença do outro; não cria uma ressignificação de sentido para que aconteça o interesse entre os que já a freqüentam e entre os que ainda estão de fora. Ela precisa ser um espaço público de educação, possibilitador de conquistas e de mobilização. Portanto, ressignificar a aprendizagem escolar é uma tarefa crucial para os próximos anos.

Reconstruir a escola pública de qualidade é um direito de todos. Para isso, se faz necessário estar atento ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, sobretudo àqueles onde existem estudantes que possuem diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, dentre outras.

O discurso da política da inclusão pede a construção de novos sujeitos.

Quanto aos surdos, estes se sentem estrangeiros em seu próprio país, devido à falta de comunicação entre estes e as pessoas ouvintes. Na maioria dos locais públicos é impossível um surdo se fazer entender ou compreender o que se passa ao seu redor, sem que esteja acompanhado de um intérprete de língua de sinais.

Embora já exista no Brasil o Decreto que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a segunda língua do país e a oficial dos surdos, muitas escolas e ambientes públicos ainda não dispõem de intérpretes, mesmo quando há pessoas surdas presentes.

2.3 Inclusão de pessoas surdas em escolas regulares

A discussão da inclusão de pessoas surdas em escolas regulares parte da necessidade de entender e acompanhar as práticas existentes na escola pública brasileira. A idéia de escola para todos tem como fundamento a abertura de suas portas para os excluídos; mas, mesmo assim, essa mesma escola ainda continua oferecendo condições precárias aos supostamente incluídos. Os já incluídos não vêem atendidas suas principais necessidades educacionais; e a escola, mesmo nessas condições, diz se preparar para receber os excluídos, conforme a Declaração de Salamanca e a LDB, através da Lei nº 9394, de 1996, capítulo V.

Desse modo, a inclusão escolar das pessoas surdas, que tem como objetivo uma participação social efetiva, é prejudicada. Não há preparação das escolas para atender as questões educacionais peculiares das pessoas surdas, com ênfase na definição de propostas pedagógicas relacionadas a uma política da surdez e da linguagem de sinais (LIMA, 2004).

Embora se note uma valorização da língua de sinais, no ambiente inclusivo, fator de primordial importância, para os surdos terem a oportunidade de se desenvolverem, só a utilização da língua de sinais não é uma solução para a inclusão dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação (DORZIAT, 2001).

Acredita-se que o problema de comunicação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar seja solucionado com a utilização do intérprete em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Entretanto, mesmo entendendo a necessidade deste profissional e sabendo que, no Brasil, representou uma conquista considerável na educação dos alunos surdos, na existência e constituição dessas pessoas como ser humano; muitos ainda são problemas a superar, como afirma Fernandes (2003). Para esta autora, um intérprete em sala de aula não absorve todas as necessidades surgidas com o decorrer do conteúdo escolar para surdos, sendo interessante que a metodologia envolva planejamento e estratégias de ensino e aprendizagem, levando em conta um ensino de qualidade.

Para aquele que ouve, a surdez representa uma deficiência de comunicação. Isso já mostra por si só uma marca de desaprovação, de um estigma, um fator para se ter pena. Por isso, é essencial que a escola procure desbloquear os mecanismos que constroem a exclusão, dando condições para que os profissionais procurem modificar esse quadro, implementando propostas que considere o espaço escolar como espaço de convivência entre diferenças.

O MEC (Ministério da Educação e Cultura), através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), encaminhou as atuais reformas para serem promovidas na área educacional. Este documento chamado de “Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, elaborado em 1999, propõe um programa curricular comum para atender as diferenças individuais dos alunos, envolvendo a educação de surdos em outros contextos. (LIMA, 2004).

De acordo com Mittler (2003, p. 138):

O governo está procurando promover políticas que sejam dirigidas tanto para a redução do impacto causado pela pobreza e pela desvantagem como para o alcance de uma agenda mais inclusiva nas escolas. As mudanças propostas e as que estão por vir poderão mudar a face da educação naquele país, de uma educação dirigida às necessidades de seus melhores alunos, mas que falhou em responder às necessidades da maioria para uma educação que foi planejada desde o seu início para prevenir o fracasso escolar e a marginalização, assim como para oferecer oportunidades de crescimento pessoal e de desenvolvimento mais ricas para todos. Os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade e nas nossas assunções sobre o potencial humano. Seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das experiências que oferecemos para todas as nossas crianças.

É importante destacar que a educação para surdos, nas políticas públicas, está condicionada a uma obrigação, tendo aproveitado várias formas de enunciá-la. Nesse sentido, há uma necessidade muito grande de que sejam promovidas reflexões sobre as várias faces da inclusão, principalmente para cada grupo de pessoas diferentes.

A política pode assumir um duplo valor, tanto como construção histórica como cultural e social nas práticas discursivas sobre a surdez, que se constroem e se distribuem na sociedade, principalmente relacionadas ao poder e saber que atravessam esse processo (SILVA e VIZIM, 2001).

Há, no entanto, um conjunto de políticas para a surdez de significados dominantes sobre a normalidade, que exercem pressões sobre a língua, as identidades e os corpos dos surdos, podendo, essas políticas serem traduzidas como práticas ouvintistas porque partem de narrativas ouvintes para se enunciar.

A educação escolar das pessoas com deficiência retoma, marcada pelas discussões da inclusão, o desenvolvimento das políticas de atendimento na área de educação especial, procurando

se inserir no atual quadro das reformas da educação básica e apontando questões e desafios para a prática educacional dirigida aos alunos. A ampliação do acesso da população à escola básica, principalmente dos alunos com necessidades especiais, constitui-se um percurso significativo de formação escolar para os alunos, numa reflexão sobre a complexidade desse processo.

De acordo com Góes (2004, p.22):

A lei nº 7.853, assinada pelo presidente da República em 1989, reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino e definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (lei nº 7.853, 1989). No decreto-lei que regulamentou a lei, dez anos após (nº 3.298, 1999), define-se que as escolas públicas ou privadas deverão oferecer “programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando” (decreto-lei nº 3.298, 1999).

Atualmente, a atuação numa unidade escolar requer que o educador tenha uma significativa capacidade para compreender a instituição e sua posição no sistema, e se insira nas dimensões culturais dos alunos.

As concepções hierarquizadas de ensino, processos pedagógicos centrados nos docentes assim como concepção de alunos, aliados à concepção patológica de dificuldades ou de fracasso escolar, não têm contribuído para as ações requeridas numa perspectiva de inserção escolar dos alunos com deficiência.

A trama em que está inserida a inclusão escolar de crianças e jovens com surdez acontece num momento em que prevalece o modelo neoliberal de relação estado-sociedade, agindo na educação básica sob a égide da globalização para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. A globalização é instituída na sua natureza contábil, com um número maior de alunos passando pelo sistema e chegando a níveis escolares avançados, ao menor custo, independente da qualidade da formação.

Educação e inclusão social são palavras chaves para o desenvolvimento de uma nação. É claro que a educação deve estar em primeiro plano porque é através de uma boa educação que se desenvolve a inclusão social e, por outro lado, os países mais avançados só investem naqueles que possuem uma boa educação.

No processo de globalização mundial ganha quem estiver mais preparado para a inclusão social. Países economicamente em terceiro plano ficam a margem desse processo, como acontece não só no Brasil, mas em toda a América Latina, assim como na África, Ásia (no Oriente Médio e Europa do Leste), onde a miséria se estabeleceu.

Aqui no Brasil, nosso novo presidente Luiz Inácio Lula da Silva defende a causa social, contra a fome e a miséria, o que sem dúvida é de suma importância para o desenvolvimento do país. O mundo está cheio de pessoas egoístas que não contribuem para o bem estar social. Se houvesse, por exemplo, contribuição anual de 1% de renda bruta dos 34 países ricos, seria suficiente para sanar essa fome.

Porém, a educação também é preocupante e precisa ser vista com um outro olhar. O olhar e a vontade política da seriedade e do comprometimento, com todos fazendo parte desse processo. A escola pública precisa ser vista com mais respeito pelos governantes.

O acesso, a permanência e a qualidade da educação, aliados a um maior desenvolvimento social e econômico é, sem dúvida, critério para se chegar a um avanço tecnológico que crie mais oportunidades de vida para todos os excluídos da sociedade.

2.4 Considerações sobre a pessoa surda e o pensamento freireano.

A criança e o adolescente surdos comunicam-se, normalmente, por meio da linguagem gestual. E, para que isto ocorra, faz-se necessário inserir o surdo naquilo que o caracteriza cultural e lingüisticamente, ou seja, sua língua natural que é a língua de sinais. No nosso caso, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

O surdo se utiliza da visão para apreender o mundo. Dessa forma, utilizar recursos visuais para o desenvolvimento da aprendizagem é um caminho perseguido por muitos dos profissionais que trabalham com surdos.

A educação deve servir para proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social, promovendo, assim, a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando interesse pelo processo de transformação e pela convivência em sociedade.

Para tratar sobre as peculiaridades dos educandos surdos, prevalecemos-nos das posições freireanas que sempre consideraram nas suas atividades pedagógicas o Outro, não apenas como a imagem e semelhança do Eu, mas como possuidor de representações próprias, inaugurando na educação brasileira a visão do educando como agente de seu processo de aprendizagem, como um ser social.

Afirma Freire:

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado, num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao

ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu tu passam a ser nesta dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 1987, p. 166).

Embora entendamos e aceitemos a forte marca do fator biológico como desencadeador das características da surdez, consideramos que esse fator não se encerra nele mesmo, nem é passível de soluções reabilitadoras e/ou medicamentosas. Essa peculiaridade tem gerado ao longo da história possibilidades alternativas de organização intra e interpessoal, tendo a língua dos surdos (Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS) como símbolo definidor de uma cultura própria: a cultura surda.

Aceitar culturalmente as pessoas Surdas é respeitar a luta historicamente construída e socialmente estabelecida; é se opor à perversidade das ações homogeneizadoras dos opressores que tentaram aniquilar, de forma discriminatória e excludente, uma outra cultura que já se estabeleceu no cenário social: a Cultura Surda.

Segundo Perlin (1998, p. 57):

É preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo vem fortalecer a valorização dos sujeitos sociais em suas diferenças, suas culturas específicas na busca da afirmação cultural, servindo de lastro para a argumentação de que a pessoa surda é constituída por meio de suas diferenças lingüísticas e culturais próprias, em sua ação e atuação visual.

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, composta por símbolos e práticas diferentes da cultura ouvinte. Por isso, é preciso romper, urgentemente, com o velho paradigma representado pelos ouvintes para os surdos, em que o surdo passa a ser um pseudo ouvinte.

É necessário que o surdo mantenha uma posição intercultural, sem omitir o fato de que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural.

Podemos dizer que foi a desconsideração dessas questões que levou, em todo século 20, o educando surdo a ser tratado como incompleto, necessitando ser reabilitado para que pudesse se tornar normal.

Atualmente, existe o risco de, mesmo com a aceitação e valorização da LIBRAS nas escolas, continuarmos privilegiando e colonizando o surdo, porque sua cultura e formas próprias de elaboração de mundo continuam sendo sufocados no processo pedagógico, uma vez que o currículo continua sendo direcionado para o ser considerado normal, ouvinte. Entendemos que, embora a

generalização do mundo ouvinte seja irreal, hipotética, os currículos escolares teimam em fazê-la, excluindo também muitos ouvintes de um processo pedagógico significativa.

Nesse sentido, entendemos a necessidade premente de se pensar e redefinir a educação como um todo, em particular das pessoas surdas, numa perspectiva culturalmente engajada, tomando as premissas do pensamento freireano de que a educação não é isenta, nem neutra. Na sua pretensa isenção, a Educação, ao que Freire chama de educação “bancária”, esconde formas de dominação e poder, que coloniza e submete o Outro.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou os minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfaz o interesse dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo” e não humanismo está em preservar a situação de que são beneficiários (...) (FREIRE, 1987, p. 60).

Na visão Bancária de educação, o conhecimento é negado, enquanto um processo de busca, sendo o educador considerado único sujeito do processo ensino-aprendizagem. Ele é visto como aquele que detém o saber que, por sua vez, é doado ao educando por meio de um processo mecânico de memorização dos conteúdos narrados de forma descontextualizada da realidade em que se encontra inserido.

Sendo assim, na concepção bancária existe uma constante contradição entre o educador e o educando. Ambos se encontram uma relação que os desumaniza. O primeiro cumpre a função de interpretar o mundo e transmiti-lo, ao passo que o outro vive uma situação silenciadora que o impede de dizer palavras próprias que nomeiem a sua compreensão do mundo. Este processo educativo bancário constitui-se num movimento contínuo entre forças contrárias que o incentiva e o mantém. Daí que nela:

O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
 O educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
 O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
 O educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos os que seguem a prescrição.
 (FREIRE, 1987, p.59).

Observando essas questões, vislumbramos fortes relações entre o que preconiza Paulo Freire e os adeptos das atuais correntes denominadas “Estudos Culturais” e Educação de Pessoas Surdas. Acreditamos que, por esse caminho, novas possibilidades podem se abrir. Existem questões de fundo que estão presentes nas entrelinhas desta trajetória, caminhos para avançar, que possibilitam o desenvolvimento de questões não apenas didáticas, mas políticas e pedagógicas na busca de um novo cenário para uma Educação de fato inclusiva.

Faz-se necessário e urgente o estabelecimento de novas negociações sociais, novos acordos, novas convergências m que haja a presença da multiplicidade de vozes, de culturas, de raças e de gênero.

Numa época de incertezas, é necessário e urgente reivindicarmos um novo olhar para a educação, enxergando-a como uma educação que dignifique e respeite todos os educandos, porque considera a leitura de mundo, as especificidades como base para a libertação e autonomia do ser pensante e influente no próprio desenvolvimento; uma educação que viabilize a construção de caminhos que norteiam ações individuais e coletivas, estabelecendo novas relações sociais entre os sujeitos da ação, contemplando de fato os desafios do terceiro milênio; uma educação que ultrapasse os muros da escola, comprometendo-se com o desenvolvimento das múltiplas possibilidades de futuro no novo cenário social; uma educação que se dirija para uma nova forma de viver juntos, de conviver com o diálogo entre as múltiplas manifestações culturais do mundo atual(,) e assegure uma nova ética solidária.

No contexto contemporâneo, em que as ações públicas são inspiradas numa política neoliberal em que se sobressaem atitudes individualistas e competitivas, torna-se urgente o resgate de valores que considerem a complexidade social, na qual se entrelaçam realidades locais e globais, rudimentares e avançadas, macro e micro, estabelecendo tensões nas formas de representar o mundo.

Esse momento é desafiador porque, embora se constitua em diferente cenário daquele em que se originaram as idéias de Freire, há uma convergência em termos das ações educacionais proferidas e defendidas por esse educador, que são ampliadas pela teia social complexa que se apresenta. Falar em opressor e oprimido hoje não é só falar em questão de classe, ainda que essa permaneça uma categoria fundamental. A opressão se encontra localizada fortemente também em questões religiosas, raciais, biológicas, de gênero etc.

Para se estabelecer uma educação democrática e inclusiva, é preciso oferecer diferentes oportunidades de utilização das formas de representação em consonância com a apropriação do acervo cultural produzido pela humanidade, o que até hoje tem sido privilégio apenas das camadas sociais do poder. Só assim serão dadas oportunidades para o desenvolvimento de potenciais e formação integral do sujeito em condições para o exercício efetivo de sua cidadania.

Para Freire, educar é possibilitar a construção de opiniões, de tomadas de decisões. Educação é para fortalecer o povo, em poder de decisão e em organização. A Educação é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. A Pedagogia deve fazer da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, o que resultará no seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987).

Para que isso aconteça, há um requisito básico a ser considerado: a linguagem. A capacidade humana de expressão por meio de diferentes falares, de externalização de terminologias próprias,

que expressam um mundo em particular, foi foco também das preocupações de Paulo Freire. Não há como pensar educação, no sentido colocado anteriormente, sem o concurso da linguagem.

A linguagem afirma a pessoa humana e a humanidade, colocando-a como sujeito de seu destino. É por meio da linguagem que, na condição de indivíduos, dimensionamos o nosso mundo interior, o mundo ao nosso redor, o mundo com o qual sonhamos. É, também, por meio da linguagem que a humanidade pode dimensionar seus valores, suas relações sociais, suas aspirações de justiça e liberdade, enfim, externalizar sua cultura.

Esse é outro ponto essencial de convergência entre as idéias de Freire e a educação das pessoas surdas. Por vários anos, o surdo foi obrigado a falar uma palavra que não era sua. Sua forma de “ouvir” e “falar” o mundo (a LIBRAS) que foram engendradas pelas suas características biológicas, tendo a visão como ponto forte, não era considerada. Ou seja, os surdos eram desnudados da sua humanidade, do que os caracterizava cultural e lingüisticamente.

Segundo Dorziat (1999, p. 29):

É a língua de sinais que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos em sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal. No entanto, o uso dessa língua, como disse anteriormente, apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução de todos os problemas que se apresentam no ensino. É preciso entender, além de fatores de ordem individual, os desdobramentos da educação dessas pessoas, no âmbito das discussões da educação como um todo, considerando as esferas mais amplas da sociedade, isto é, a viabilização de um ensino democrático, no sentido de que seja proporcionada realmente igualdade de condições de aprendizagem e atuação social.

Essa afirmação deixa claro que acreditar na importância da LIBRAS, como condição básica de aprendizagem dos surdos, não é só usar o código lingüístico gestual-visual, mas ressignificar os conhecimentos para uma cultura, buscando a superação efetiva de um saber sistematizado, neutro, e instalando um verdadeiro respeito à cidadania.

Mesmo acreditando na importância desta língua, como condição básica de aprendizagem, é preciso que haja conteúdos escolares culturalmente vinculados, com devido respeito à cidadania. É nesta cidadania e nesta busca da dignidade humana que voltamos nossa atenção para a escola que deverá buscar caminhos para se consolidar nesse cenário de agente transformador para superação dos limites a ela impostos pelo poder opressor, sobretudo sofridos pela escola pública, local onde a grande maioria dos alunos surdos está inserida.

Não basta garantir o acesso, mas dar ênfase à qualidade da oferta, que passa, necessariamente, pela possibilidade de igualdade de atuação social, conseguida através do respeito às diferenças.

Todo cidadão tem direito de saber melhor o que já sabe, ou conhecer o que não sabe; é o saber social e o respeito ao saber individual. Todos têm direito de aprender, de se sentirem

desafiados, de se acharem em condições de contribuir para transformar o país e o mundo; direito de participar da criação do conhecimento novo. De acordo com Freire (1996), isso não é idealismo, mas a utopia necessária para se superar o limite da intransigência, assumindo uma postura ético-política. Para ele, é necessário dar ao educando condições de vida e ambiente cultural adequados aos conteúdos curriculares, conscientização reflexiva e prática.

Para isso, cabe à escola apresentar-se como um espaço vivo, onde professores e alunos construam juntos os processos de aprendizagem, confrontando saberes necessários à construção de sua cidadania, elaborando propostas satisfatórias e experiências significativas.

Um outro aspecto fundamental para a criação desse novo olhar sobre a educação dos surdos, é entender o que afirma Kyle (apud SKLIAR, 1997, p. 20):

Os tópicos do currículo são expressos como questão de tradução - como certos elementos podem ser apresentados na língua da minoria. Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como uma base para a definição do currículo. É provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo - mesmo se a língua de sinais for usada.

Não se trata apenas da transmissão de conhecimentos dos intelectuais aos populares, e muito menos da imposição de um saber social e historicamente construído. Trata-se de (trans) formação de pessoas que irão, assim, construir novos saberes sejam eles populares, científicos, religiosos ou técnicos. Em consequência, surgirá a construção de outras representações sociais, de outros saberes e de alternativas de vida, criando e recriando novas formas de fazer política e de agir e ver o mundo.

Essa forma de aprendizagem não nega os processos de ensino-aprendizagem vividos na prática escolar, mas os complementa, os supera. Apresenta novos elementos que vão além dos processos escolares, incorporando-os numa síntese mais ampla tanto em relação aos sujeitos e procedimentos, quanto aos seus objetivos e suas razões.

Essa concepção de educação lança um olhar diferente sobre o outro, um olhar sério e profundo, acreditando em suas potencialidades cognitivas, afetivas e criativas, aberto a possibilidades de diálogo com o mundo, conquistando seu espaço na efetivação de uma sociedade mais justa e democrática.

A educação deve servir para proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social, promovendo, assim, a ampliação de experiências e conhecimentos, estimulando o interesse pelo processo de transformação e convivência em sociedade.

Atualmente, muito se tem falado de inclusão social, começando pelo acolhimento à diversidade na escola, com ética e responsabilidade, em educação cooperativa e responsável, em como lidamos com as diferenças, a moralidade, as leis da sociedade, a necessidade social, as

relações entre moral e trato social. Mas, o que se tem observado é que não tem havido um movimento pedagógico nessa direção. A escola continua utilizando mecanismos de exclusão cada vez mais eficientes. Exclui do seu processo de formação os falares, as percepções, as formas de organização e de estar no mundo.

Embora, a formação da cidadania esteja presente como uma meta nas políticas públicas voltadas para a educação, todos os direitos de cidadania são desconsiderados: o Direito à compreensão e à produção plena do saber; o Direito lingüístico de se comunicar com toda a sociedade; e, sobretudo, o Direito Constitucional de ser cidadão.

Enquanto não conseguirmos transformar as condições estruturais de acessibilidade de todas as pessoas, entre elas as surdas, não poderemos falar em mudanças, em direção à dignidade humana, construtora de uma sociedade para todos.

Uma educação de qualidade para todos é a que tem por objetivo apoiar o desenvolvimento da capacidade de contribuir ativamente com propósitos coletivos em benefício das comunidades próximas e distantes em termos de tempo e de espaço.

A expressão “para todos” significa a acessibilidade não apenas física, mas de aprendizagem, que o processo educativo deve oferecer a cada um dos cidadãos, não importando a sua diversidade, a especificidade que cada um manifeste através de suas características físicas, culturais, sociais, econômicas e raciais.

Não são os indivíduos que têm que se adaptar às condições de uma educação planejada para uma elite conservadora e dominante da sociedade, mas é a organização educacional e social que deve se adequar às necessidades particulares e as características próprias que existem nas pessoas humanas, criando, de fato, espaço para todos.

Portanto, a localização da deficiência não está nas pessoas, mas na forma como a sociedade se apresenta. Isso persistirá enquanto não se apresentar saídas reais e dignas para um modelo de organização humana justo, com espaço para todos e para cada um com as suas especificidades.

É fato que tem havido conquistas sociais quanto aos direitos das pessoas surdas. Entretanto, precisamos estar alerta para os engodos presentes nos discursos oficiais. Não é a sociedade que, espontaneamente, abre as portas para essas pessoas. Ao contrário, são elas que, enquanto cidadãos e cidadãs entram, rompendo barreiras desumanizadas, excludentes, e conseguem, com a sua presença, superar tabus, desfazer mitos e elevar o patamar de humanidade social, buscando constituir um processo de forma articulada e progressista que acompanhe suas mudanças físicas, biológicas, emocionais, intelectuais e culturais ao longo de sua vida.

Para isso, urge pensarmos em uma sociedade do presente, onde seja viabilizada uma série de

medidas dentro das instituições, espaços e processos de educação que se voltem para a inclusão de todos. Não há escola inclusiva se os jovens, os adultos e as famílias não forem ouvidas e respeitadas em seus direitos. A acessibilidade na educação passa pela acessibilidade em todos os outros setores e serviços, não é responsabilidade somente dos educadores e nem das escolas, mas se constitui em responsabilidade social, coletiva.

As comunidades surdas têm denunciado os prejuízos causados pelas propostas de ensino desenvolvidas até então e têm lutado pela criação de novos espaços. Os profissionais que trabalham com as comunidades surdas estão tendo, cada vez mais, acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudos sobre novas concepções e movimentos desta comunidade, possibilitando uma retomada de conceitos estruturados de surdez, de língua e dos seus Direitos.

Nesta trajetória, tem se disseminado o chamado bilingüismo como proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível a língua oral e a gestual, considerando a língua natural dos surdos, a LIBRAS, e, como segunda língua, a oficial de seu país.

Embora os estudos tenham apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, autores como Skliar et al. (1999) defendem o reconhecimento político da surdez. Nesse sentido, a proposta educacional, além de ser bilíngüe, deve ser bicultural para permitir acesso rápido e natural do surdo à comunidade ouvinte e para fazer com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Em termos de currículo escolar de uma escola bilíngüe, entendemos, então, que é necessário haver um diálogo permanente entre os conteúdos desenvolvidos nas escolas e as formas de pertencimento dos sujeitos a determinados grupos. Isso traz à tona a importância do uso da língua nativa das crianças surdas, ou seja, de LIBRAS, e da língua portuguesa, que deverá, para os surdos, ser ensinada como segunda língua.

Portanto, a educação de Surdos, numa perspectiva freireana, deverá ainda apresentar objetivos da educação bilíngüe e bicultural. Argumentando nessa mesma direção, afirma Skliar (1999) que se deve: criar um ambiente lingüístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e lingüístico das crianças surdas; assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas, a partir da identificação com surdos adultos; garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo; e oportunizar o acesso completo à formação curricular e cultural.

Essas premissas possuem um claro aspecto filosófico que percebe os surdos como formadores de 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.

Tal fato não significa que a aprendizagem da língua oral não possa ser importante para alguns surdos. Embora possa ser desejado, não deve ser percebido como único objetivo educacional do surdo, nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Baseadas nessas reflexões, o presente estudo foi desenvolvido objetivando problematizar o processo inclusivo e tendo como parâmetro as ações educativas que são realizadas nos ambientes educacionais, e não apenas a modalidade de ensino em que o aluno se encontra (escola regular, escola especial, classe especial etc.).

Para isso, o principal eixo norteador é o princípio da diversidade e da diferença, uma vez que, segundo Carmo (2001, p.45), não podemos desconsiderar que existe dinamicamente,

... diferença na diferença e desigualdades nas diferenças, ou seja, dois alunos cegos, surdos ou paraplégicos, mesmo tendo as limitações físicas aparentando uma certa igualdade, são completamente diferentes e desiguais socialmente. Cada um tem a sua história, suas necessidades e seus interesses.

Portanto, consideramos que uma Educação Inclusiva não deve visar apenas o Cidadão Surdo, mas todos os alunos, sobretudo aqueles que, devido às suas diferenças, foram sistematicamente expulsos do sistema educacional formal, sendo taxados de incapazes por não se moldarem a um padrão pré-estabelecido. O foco de nossa pesquisa é o aluno Surdo, como um recorte metodológico, em função de nossa trajetória e da necessidade de aprofundamento nessa área. Isso exigiu uma análise ampla e crítica sobre as questões educacionais.

Superar a idéia, presente no contexto político e econômico que vem se delineando, principalmente nesta década, de que a educação representa muito mais do que, apenas, um espaço de interesse para o capital, é um dos maiores desafios. Nessa concepção, configura-se também a idéia de “normalidade”, categoria cada vez mais inventada pela modernidade, e dissemina-se a idéia de tolerância, por meio da inclusão dos sujeitos deixados historicamente à margem da sociedade: os loucos, os gordos, os surdos, os cegos, os homossexuais, os paraplégicos, os meninos e meninas de rua etc.

Sujeitos descobertos e derivados das práticas sociais, políticas, culturais e econômicas e que, com a perspectiva da modernidade, se transformaram em sujeitos inacabados, incompletos que prescindem do ambiente escolar para desabrochar em sua plenitude. Com o modelo instituído pela filosofia ocidental, esses sujeitos, moldados pelo sistema educacional, serão considerados inseridos no projeto de modernidade, ou seja, se constituirão num sujeito “normal”.

Ao se tratar de políticas de diferença, pretende-se ter como protagonistas justamente as

minorias silenciadas, as pessoas com deficiência, especificamente os alunos surdos, que, ao nosso ver, estará sempre presente na educação para uma nova sociedade.

... Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em sua relação uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se (FREIRE, 1996, p. 46).

Nesta nova sociedade, vimos a Educação Popular pensada por Freire com os mesmos pressupostos da Educação Inclusiva, ou seja, ambas como a grande possibilidade de transformação. Nelas, há o reconhecimento da diversidade humana, a construção de alternativas que resgatem a lógica da inclusão e educandos e educadores capazes de problematizar o seu tempo e de pensar de maneira complexa o mundo em que vivem.

A Educação Inclusiva, nesse processo de construção de alternativas, traz o grande desafio que afirma o princípio da inclusão social: o de trabalhar a integralidade do ser humano.

As idéias proposta por Freire são desafiadoras para todos aqueles e aquelas que acreditam ser possível a criação de um mundo melhor, onde surge e ressurgem a visão de uma nova realidade em um tempo tão complexo.

O esforço ousado desse autor em identificar novas convergências em meio a multiplicidade de vozes, reclamando um novo desenho de futuro, na busca de construção de um novo contrato social, dá-nos as principais bases argumentativas para afirmarmos a Educação Popular também como princípio norteador da Educação dos sujeitos Surdos.

Educação real feita também no contexto da escola formal ou informal, regular ou especial, com pessoas surdas e/ou ouvintes que problematizam representações sobre a prática social; e se propõem a desvendar relações de poderes e saberes, através de uma pedagogia que seja verdadeiramente significativa, libertadora e que contribua para emancipação de todos, entre eles os surdos.

Uma inclusão social para uma nova escola é apresentada a todos e a todas como um ato de profundo respeito ao povo, com um olhar que vai resgatar valores e constituir a ética universal do ser humano, a solidariedade, a coragem, a amorosidade, a dignidade, o respeito ao outro e às diferenças, a alegria de viver, a disponibilidade para mudanças.

2.5 Multiculturalidade e Currículo Escolar

Para Souza (2001), as realidades sociais estão constituídas e configuradas de acordo com a diversidade cultural. As exclusões e desigualdades, tanto políticas, econômicas, culturais, étnicas, lingüísticas, religiosas, de gêneros, entre outras, são expressas de maneira proporcionalmente

maiores e mais intensas. Influencia as outras situações sócio-culturais, indo de encontro às comunidades mais isoladas, de forma social, percebidas a partir dos debates sobre a transculturação, fragilidades e potencialidades da pluri/multi/inter-culturalidade.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que poucos sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1975, p. 25).

A pós-modernidade global é caracterizada pela diversidade cultural, sendo identificada pelas situações de várias identidades, com riscos de fragmentação. Nesse cenário, surge o debate sobre a multiculturalidade, que é constituída pelas relações interculturais, que têm ocasionado uma gama de desafios para os processos educacionais, provocando reflexões crítica permanente, consistente e rigorosa, devido à fragmentação da responsabilidade da educação e dos educadores (SOUZA, 2001).

De acordo com Leite:

A emergência de um discurso de educação face à multiculturalidade, questão até aí pouco (re)conhecida. No entanto, este discurso nem sempre foi acompanhado pela ação prática e pelo exercício, por parte dos professores, de processos que se enquadrem numa lógica de coexistencialismo e de educação intercultural. De fato, nos princípios dos anos 90, as iniciativas de intervenção nesta especificidade educativa correspondiam a pequenos grupos de acadêmicos e investigadores ou a grupos sociais que nos seus quotidianos conviviam com a necessidade de agir face às situações de exclusão a que eram votados membros das chamadas minorias presentes na sociedade portuguesa (principalmente africanos das ex-colônias portuguesas e populações de etnia cigana) (LEITE, 2000, p. 138-139).

Cilinda Leite (2000) esclarece que essas preocupações e debates dão lugar a reforma do sistema educativo português (1980), com a concretização do projeto de pesquisa e intervenção, coordenado pela Professora Luiza Cortesão, o PIC – Projecto de Educação Inter/Multicultural, realizado no período de 1989 a 1992, e frequentado por várias crianças, provenientes de antigas colônias portuguesas.

Esse é um dos projetos que contribuiu para a construção de uma prática pedagógica que possibilitasse tratar as situações culturais como potenciais capacidades de aprendizagem dos alunos.

Foi ensinando o máximo de respeito às diferenças culturais com que tinha de lidar, entre elas a língua, em que me esforcei tanto quanto pude para expressar-me com clareza, que aprendi muito da realidade e com os nacionais o respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto a que se chega, a crítica à invasão cultural, a sectarização e a defesa da radicalidade de que falo na Pedagogia do Oprimido, tudo isso é algo que, tendo começado a ser experimentado, anos antes no Brasil e cujo saber trouxera comigo para o exílio, na memória de meu próprio corpo, foi intensamente, rigorosamente vivido por mim nos meus anos de Chile (FREIRE, 1992, p. 44).

Paulo Freire (1996) contribuiu muito para o debate sobre a multiculturalidade e a interculturalidade crítica, principalmente a respeito das novas responsabilidades dos processos educacionais, inclusive dos escolares. Na construção de uma sociedade intermulticultural crítica

global, buscou-se o confronto das posições encontradas em obras sobre a problemática com o resultado das análises de obras do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Para Stoer e Cortesão (1999, p. 114), os pesquisadores do CIIE:

Quando os professores dizem que ao reconhecer a diferença estão a discriminar, o que eles estão realmente a dizer é que as relações sociais são relações de poder. De facto, a diversidade tem sido vista pela Modernidade como caos, como sendo o ‘outro’ que necessita de ser organizado e civilizado. Como já vimos, a escolarização de massas tem sido o veículo principal desse processo de homogeneização. Através deste, ganha-se a cidadania de um Estado-Nação, mas, do mesmo modo, não só se assimila a cultura dominante como também se é socializado o seu poder hierárquico. Com o advento da pós-modernidade, o Ocidente tentou desistir desta função de organização da diversidade por uma de duas maneiras: ou pelo processo de dizer minha culpa, que muitas vezes levou a uma forma extrema de relativismo cultural típico de certas correntes do pós-modernismo, ou desafiando a idéia de que a diversidade, tal como foi pensada pelo discurso relativista ocidental, seja um caos. com esta última posição, confronta-se o lado difícil, duro, ‘feio’ da diversidade. Para além disto, o que foi chamado de novo racismo, baseado em particularidades culturais, é reconhecido como tal.

É obvio que existe a emergência de uma proposta da educação inter/multicultural crítica que denomina amplos processos sociais de luta contra as desigualdades económico-sociais e contra as exclusões histórico-culturais, em vistas a construção de uma democracia representativa. A desigualdade e a exclusão manifestam-se na sociedade de diferentes maneiras, principalmente em situações de desigualdades, integração, através de decisões de afastamento ou de expulsão.

Portanto, Stoer (2001, p. 15) afirma que:

Na luta pela ‘neutralização da lógica da exclusão’, luta essa, por sua vez, central no contexto do ‘Estado, novíssimo movimento social’ que se desenvolve, num momento de desestatização da regulação social, ‘pela intensificação da cidadania activa’ e ‘pela experimentação institucional’. Neste sentido, a educação inter/multicultural, tal como a defendemos, faz parte do mesmo multiculturalismo que parece surgir como ‘uma forma indispensável de rebelião contra os abusos do nosso actual sistema-mundial’.

De acordo com Silva (2001), a multiculturalidade crítica também pode ser uma saída humana para as transculturações, provocadas pelos processos atuais de globalização. Nessa configuração, a educação escolar passa a ser desafiada por outros papéis e outras exigências, sobretudo em termos de conteúdos e práticas pedagógicas. Para que os conteúdos tenham uma vinculação cultural devem ser abordados e compreendidos a partir da diversidade, visando o crescimento humano integral, por meio do respeito, promoção, proteção e desenvolvimento dos direitos sociais e culturais.

As práticas pedagógicas, nos diferentes processos que proporcionem experiências significativas, se forem vividas interculturalmente, configurarão situações multiculturais que garantirão e devolverão (são prefigurativas) o desejo e a luta por *sociedades democráticas* que, talvez, se pudesse denominar de *pluri/inter/multiculturais críticas*. Tornam-se momentos da dimensão estratégica da ação humana. Práticas pedagógicas assim configuradas e realizadas serão da maior

relevância social, cultural e pessoal, além de seu significado acadêmico, para a pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2001, p. 213).

O multiculturalismo tem um conceito bastante vago e complexo, variando a partir da visão dos autores que desenvolvem trabalhos sobre o tema. Ele emerge no enfrentamento dos problemas e na tentativa de identificação do quadro teórico e ideológico apropriado a análise dos desafios.

Na compreensão de Freire, a multiculturalidade é o resultado de um processo respeitado, responsável e rigoroso de interculturalidade que responde ao desafio de explicar o quadro teórico e o ideológico em que se movimenta. O conceito de Freire de multiculturalidade revela-se como uma hipótese de trabalho, do ponto de vista teórico e metodológico, movido por uma análise das situações sociais e pedagógicas, na elaboração e utilização de dispositivos diferenciados da pedagogia.

Com isso, podemos caracterizar o contexto da pós-modernidade global, mantendo a noção de uma diversidade cultural menos comprometida com juízos de valor e mais engajada na multiplicidade de culturas. Essas características podem ser encontradas nas teorias e práticas de Paulo Freire.

A contribuição de Freire à educação está na maneira especial com que trata a proposta pedagógica, dando possibilidades a que os processos educativos interfiram positivamente na construção do ser humano.

Conforme Santos (1995), a característica distinta de qualquer atividade educativa está na possibilidade de contribuir para o crescimento humano integral do ser humano e de todos os seres humanos em todos os cantos do planeta, principalmente os que tem sua humanidade roubada pelas condições desumanas da sociedade, da qual são trabalhadores e trabalhadoras e na qual têm o direito de crescerem como seres humanos, com garantias de desenvolvimento de suas competências intelectuais, visando a transformação das relações sociais predominantes que provocam as desigualdades sociais e as exclusões culturais.

Metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais. Isso significa que o ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante: compreender por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim; tornar o familiar estranho e o estranho familiar; correr riscos e lutar contra as relações de poder vigentes, a partir de uma cultura moral que valoriza a vida; assim como visualizar um mundo que 'ainda' não está em ordem, para ampliar as possibilidades de melhoria das condições de vida (GIROUX, 1994, p. 99).

De acordo com Giroux (1994), existe uma boa perspectiva para formular e propor uma pedagogia desafiadora, configurada com padrões e objetivos que possam responder às necessidades

da construção educacional.

Uma pedagogia que tem como princípio as culturas existentes, na tentativa de superar suas negatividades e potencializar sua capacidade de construção da humanidade. A cultura aqui entendida como processo e produto da ação dos seres humanos em suas intra / inter /relações consigo mesmo e com os outros, com a natureza, com as divindades, com a sociedade, para a construção de um sentido de existência positivo.

Paulo Freire (1992) revela-se um dos maiores pensadores da modernidade porque, partindo de valores significativos da própria modernidade, consegue criticá-la, resgatando toda a dimensão da subjetividade humana e despertando o sentido da história.

Assim, vê os seres humanos como um conjunto de características próprias, comuns e variadas frente a todos os outros seres humanos, constituindo-se como grupos específicos, diferenciados entre si, capazes de dialogarem. Nessa relação, a cultura vai sendo constituída, num processo contínuo e inacabado, pelas diversas formas de vida e de convivência humanas.

Esses princípios estão presentes também na proposta em construção do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas que deixa claro as implicações sociais e pedagógicas, tanto éticas como políticas, nos conteúdos vivenciados no relacionamento pedagógico entre educadores e educandos, configurando uma educação responsável, no que tange ao combate ao daltonismo cultural e a promoção do desenvolvimento de bilingüismo cultural.

Os processos educativos, escolares ou de projetos de intervenção social, não importa a denominação que recebam (promoção humana, desenvolvimento integral sustentável, educação popular, grupos culturais, tecnologias alternativas, entre outros), têm que, partindo da singularidade da cultura ou dos traços culturais, garantir as condições da construção da humanidade do ser humano. Esse questionamento deve ser feito por cada grupo de atuação, questionar essa cultura ou traços culturais, de acordo com as condições do contexto, na medida em que quer transfigurá-la ou ressignificá-los e possibilitar o desenvolvimento cultural dos grupos, pelo confronto das diferentes culturas em presença e a afirmação da humanidade de seus participantes, bem como a construção da intermulticulturalidade crítica (SOUZA, 2001, p. 219).

O enfoque nos traços culturais possibilita uma maior capacidade de resistência, face às negatividades do contexto local, nacional e internacional construído de elementos de resistência que favorecem aos processos de reconhecimento e reinvenção que enriquecem a significação do campo.

A aproximação das situações concretas existentes visualiza a questão cultural em três âmbitos - na comunidade, país ou região -, dos quais são, conforme Souza (2001, p. 220):

1. A cultura das classes pobres, iletradas, que vivem abaixo do limiar da escrita ou a dominam muito limitadamente;
2. A cultura erudita e/ou científico-tecnológica conquistada(s), via de regra, pela escolaridade média e superior pelos setores sociais de maior possibilidades econômicas e poder político; e,
3. A cultura de massa, produto da indústria cultural, como atualmente denominada, veiculada pela mídia e em interação com as duas outras.

As expressões culturais existentes estão rodeadas pela cultura de massa, sendo importante ressaltar que a história interna específica de um determinado grupo humano está de acordo com o ritmo próprio do grupo e o seu modo peculiar de existir no tempo histórico, sendo um critério da temporalidade. Esse é um dos indicadores que ressaltam as oposições entre a cultura de massa, a cultura popular e a cultura erudita.

Morin (1969) afirma que toda cultura de massa elabora modelos e normas, sendo esta cultura estruturada segundo a lei de mercados. Não precisam ser prescritas nas imagens ou palavras, dando eficácia aos modelos propostos, pelo fato de corresponderem às aspirações e necessidades que desenvolvem.

O início dos anos 90 foi bastante propício para a agenda do debate educativo. As questões relativas à diversidade cultural tiveram efeito na organização curricular e nos processos do desenvolvimento do currículo. As condições estruturais são conhecidas, na medida em que são dirigidas para escolas de intervenção prioritária, estabelecidas nas zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias. Em 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, pelo despacho normativo n.º 63/91 de 13 de Março, tendo como objetivos coordenar, incentivar e promover, na área educacional, os programas e as ações, que visem à educação para os valores de convivência da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas.

Os projetos de educação intercultural envolviam escolas e professores, tendo influência nas representações da diferença e na organização de ações dos processos curriculares que positivamente respondiam à diversidade cultural, sendo que esses projetos de educação intercultural abrangiam poucas escolas e poucos profissionais.

Além das iniciativas de grupos mais esclarecidos, na década de 90, o sistema levou a cabo somente dois projetos: o PEDI (Projeto a Escola na Dimensão Intercultural), tendo como iniciativa a ex-DGEB, que envolveu 35 escolas do 1º ciclo da zona de Lisboa, e que decorreu de 1990 a 1993; e o PREDI (Projeto de Educação Intercultural), da iniciativa do(e) Secretariado Coordenador de Projetos de Educação Multicultural que decorreu de 1993 a 1997 e envolveu na primeira fase 30 escolas dos 1º e 2º ciclos em nível nacional e, numa segunda fase, 52 escolas (SOUZA, 2001).

Aceitando a premissa de que não é possível o ensino sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, então não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, quando apenas alguns se vêem e se sentem legitimados. Numa escola para todos e em que todos são diferentes, mesmo sendo um surdo, é esperado dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança.

Para isso, é necessário que ocorra uma gestão flexível do currículo e da estrutura escolar, com o envolvimento de toda a comunidade, na vivência de situações propícias ao exercício de uma cidadania crítica, inovadora, facilitada pela promoção de uma comunicação intercultural.

2.6 Pernambuco e a Educação de Pessoas Surdas

Embora seja nosso propósito dar ênfase à Educação de Pessoas Surdas, consideramos que é necessário situá-la no âmbito da Educação Especial no nosso estado, como forma de ressaltar algumas contribuições significativas.

Medeiros (1992), ao se reportar ao pioneirismo da Educação Especial no estado de Pernambuco, afirma que historiadores reconhecem em Ulisses Pernambucano o autor da primeira monografia brasileira na área da deficiência mental. Datada em 1918, sua publicação, que tem o título “Classificação das Crianças Anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas Formas; a instabilidade e a Astenia Mental” deu-lhe oportunidade de concorrer e conseguir ocupar o cargo de professor da Escola Normal Oficial de Pernambuco, considerada uma das melhores instituições públicas estaduais. Como docente da Escola Normal, ocupou no início dos anos vinte o cargo de Diretor desta Instituição, quando em 1925 criou duas instituições pioneiras: A Escola para Excepcionais, que confiou a direção à recém normalista Anita Paes Barreto, e o Instituto de Psicologia.

Ulisses Pernambucano criou com o apoio da Liga de Higiene Mental de Pernambuco, a pequena Escola para Excepcionais, localizada provisoriamente no Sanatório Recife, de sua propriedade, na Rua Padre Inglês, que, segundo Cavalcanti (2002), constituiu-se na primeira Escola para crianças com deficiência, vindo a trazer inovações nos métodos e processos educacionais para essas crianças.

A conclusão dessa escola só foi possível dez anos após a sua morte, em 1953, quando passa a se localizar na Rua Cônego Barata, nº. 165. Anos depois, a Liga de Higiene Mental de Pernambuco firma convênio com a APAE, transferindo para esta a responsabilidade de sua administração.

Em 1941, através do ato 782 assinado pelo então interventor Agamenon Magalhães, na rede pública estadual, foram criados a Escola Aires Gama para educação da “criança subdotada”, e o Externato Primário para Anormais Educáveis, tendo como primeira Diretora a Professora Anita Paes Barreto. Seis anos depois, num ato de justiça e reconhecimento esta instituição passa a ser chamada “Escola Especial Ulisses Pernambucano”, nome que permanece até os nossos dias.

Voltando nosso olhar para a Educação de Pessoas Surdas, procuramos juntar aos escassos registros oficiais sobre o assunto na rede de ensino público de Pernambuco dados significativos, recorrendo a outros meios, como: os próprios surdos representantes das associações, os professores

que já atuavam na área há diversos anos e a nossa experiência tanto pedagógica como em palestras ministradas e em conferências relativas ao tema.

Consideramos importante ressaltar alguns fatos ocorridos no nosso estado de Pernambuco, dos quais, como dissemos, em alguns deles tivemos o privilégio de ter participação, vivendo, convivendo e aprendendo com todos aqueles que, de uma forma ou de outra, buscaram trilhar caminhos mais adequados para a educação de surdos. Vejamos alguns marcos históricos da Educação de surdos em Pernambuco:

- **1952:** Fundação da primeira escola para surdos no estado, o Instituto Domingos Sávio, que foi extinto em 2005, por dificuldades financeiras.
- **1961:** Fundação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – APAE, localizada em Casa Amarela, (que) funciona até o presente momento devido a campanhas caritativas, com atendimento a surdos, cegos e com deficiência mental.
- **1963:** Criação, pela Secretaria de Educação do Estado, de uma Comissão para estudar o problema do “excepcional”, o que resultou, no ano seguinte, no surgimento da Equipe de Educação de Excepcionais, funcionando na Divisão de Currículo e Supervisão do Departamento de Educação Primária no Estado.
- **1966:** Expansão das Classes Anexas, hoje Classes Especiais do Estado.
- **1970:** Criação do Centro de Educação Especial do Estado de Pernambuco – para diagnóstico e tratamento de “excepcionais”. Funciona com dificuldades financeiras e de pessoal habilitado; apesar disso, por ser o único para atender a demanda de todo o estado, possui uma extensa lista de espera para atendimento. Outros casos deixam de ser atendidos pela impossibilidade ou dificuldade de deslocamento das pessoas com deficiência, principalmente as do interior.
- **1974:** Reestruturação administrativa da Secretaria de Educação, descentralizando a execução em educação especial (planejamento), Centro de Educação Especial e Equipe de Supervisão dos DERES (Departamentos Regionais de Educação), hoje GREE – Gerência Regional de Educação.
- **1977:** Efetivação de encontros dos surdos no Bar do Cadu, na Rua Conceição, no Bairro de Boa Vista, centro do Recife. Encontros esses que foram fundamentais para o movimento surdo e abertura de portas para várias conquistas, numa época ainda de negação da língua de sinais no estado, ou seja, na ditadura do oralismo. Possuía como proprietários um casal de surdos (já falecidos) e um filho também surdo, o Senhor Manoel Kater, e, mesmo com a proibição do uso da Libras no estado e no país, os surdos tinham a oportunidade de se comunicar através da Libras.
- **1980:** Dá-se início às reuniões que levam a Fundação da Pastoral de Surdos, em 1994. Estas

primeiras reuniões eram realizadas em Brasília Teimosa, que mantinha ligação com a Escola Domingos Sávio, com a FCD (Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes) e com a Escola Nossa Senhora de Lurdes, segundo relatório da Conferência Municipal de Educação de Surdos - COMUDES.

- **1985:** Fundação da Associação de Surdos de Pernambuco – ASSPE², em 17 de maio, tendo como um dos primeiros presidentes Gilmar Lopes, surdo historicamente conhecido e saudosamente lembrado por toda a comunidade atuante e representativa. A sede funcionou provisoriamente na Rua Conceição, nº 200. Depois foi comprada uma casa em Beberibe, com doações adquiridas, com muita luta, pela Irmã Virgínia, através de sua comunidade católica americana. A casa foi invadida e tomada, e os surdos ameaçados e espancados. Neste momento, fui chamada para colaborar como intérprete da associação nas delegacias, especificamente, no Instituto de Medicina Legal – IML (para que alguns surdos fossem periciados pela polícia técnica), no fórum civil e criminal, na justiça e na defensoria pública, o que me concedeu o título de primeira intérprete oficial do estado, registro nos termos de compromisso juramentado e responsabilidade profissional. O processo ainda “dorme” na justiça, aguardando resultado final. Atualmente, os surdos costumam se reunir aos sábados das 16h às 23 h, em uma sede provisória, situada à Praça Professor Barreto Campelo, nº 1238, Torre.
- **1986:** São oferecidos atendimentos aos surdos, dentre as dezessete DERES (Departamentos Regionais de Educação) existentes, em apenas quatro da capital e área metropolitana e mais três do interior, totalizando nesta época, sete DERES. A partir desse ano, este número começou a crescer e, assim, assegurando o crescimento pessoal do aluno surdo e o lugar do cidadão dentro das escolas.
- **1987:** Promoção do primeiro Curso de LIBRAS, promovido pela ASSPE, tendo como instrutores os surdos Armando e Jadson, dos quais tive o prazer de ser aluna.
- **1988:** Criação, por reivindicações das próprias pessoas com deficiência, dos Comitês Integrados de Educação Especial com o objetivo de, conjuntamente com a sociedade civil organizada e os demais órgãos públicos que lidam com a questão das pessoas com deficiências, discutirem e encaminharem as soluções aos problemas enfrentados por eles. Os

² Atualmente em Pernambuco, a ASSPE junto com a FENEIS têm destaque por impulsionarem a participação dos surdos em todas as instâncias da sociedade. A ASSPE, mais antiga em nosso estado, carrega uma história de conquistas e lutas. Conquistas pela sua capacidade de mobilização da categoria surda e capacidade de fazer alianças com outros movimentos sociais. Está sempre bem articulada com outras entidades de e para pessoas com deficiência e tem parcela considerável na preservação e desenvolvimento da língua de sinais. As pessoas se reúnem pelo prazer da convivência nos fins-de-semana, nas festas e dias especiais, como: carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Festa das Bruxas, Natal, Dia dos Surdos, Aniversário da ASSPE, etc. Não se restringe a atividade de lazer, há uma grande preocupação com as questões educacionais e culturais, além de oferecer cursos de Libras. Entretanto, amarga a falta de uma sede própria, de ter perdido a sua excelente casa em Beberibe por pessoas que se apossaram de sua área.

comitês procuravam dar uma grande contribuição para a implantação de novas turmas e a adesão de novos professores na área, com seu trabalho de conscientização e esclarecimentos sobre a pessoa com deficiência. Em 21 de setembro de 1990, no Diário Oficial, através do decreto nº 14.522 (anexo) ficou regulamentado o funcionamento dos Comitês nos DEREs e foi instituída uma equipe de apoio ao mesmo, composta dos seguintes profissionais: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e pedagogo. No interior, pela falta destes profissionais, a equipe está sendo formada por professores com nível universitário.

- **1989:** Fundação da Escola Sylvio Rabello – Instituto de Educação de Pernambuco – IEP, em 28 de maio. Constituiu-se a primeira Sala para Atendimento Itinerante à alunos do Ensino Médio (na época científico e magistério) e supletivo, onde fui professora e tive grande apoio da direção da Escola, na pessoa da Sra. Maria Luiza Maranhão.
- **1990:** Dá-se início na Escola Sylvio Rabello o curso de Magistério com a primeira aluna surda a fazer o referido curso, devido aos esforços da saudosa Wanda Pinheiro, ocasião em que nos conhecemos e juntas organizamos o primeiro curso de Libras, oferecido dentro das escolas da rede pública do estado. Este curso contou com a participação dos também instrutores Gilmar, Jadson e Armando.
- **1990:** Criação dos mini-centros de Educação Especial em Caruaru, Limoeiro e, posteriormente, Palmares, Garanhuns e Arcoverde. Também foram criados as Unidades de Apoio Psicopedagógico, com o objetivo de descentralizar o diagnóstico. Estes mini-centros foram constituídos por uma equipe multidisciplinar composta de psicólogo, pedagogo, assistente social e fonoaudiólogo, onde em dupla atendem não só a escola base (de origem), como também a mais quatro escolas próximas a sua área de abrangência. Foi também introduzida, no currículo das escolas estaduais, a disciplina Educação Especial, no terceiro ano do curso de Magistério, da qual fui professora.
- **1992:** Fundação do primeiro Grêmio Estudantil de Surdos do Brasil, que funcionou no período de 1992 até 1995, e onde reuníamos todas as terças-feiras à noite para tratar de assuntos referente ao movimento surdo. Tinha como presidente Wanda e vice-presidente Climério Brayner Júnior.
- **1996:** Fundação da Escola Especial para Surdos na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO, que permanece com aula de Educação Infantil e primeiras séries do ensino fundamental e é campo de estágio do Curso de Pedagogia, na Habilitação de Educação de Excepcionais da Áudio-comunicação, onde atuo como professora orientadora de estágio.
- **1999:** Conquista dos surdos pelo direito ao transporte gratuito nos ônibus da região metropolitana do Recife, o que facilitaria seu deslocamento para as escolas.

- **2002:** Inauguração do Escritório Regional, em Recife, da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS³, onde pude atuar como responsável pelo setor de intérprete e, em seguida, como diretora administrativa da instituição.
- **2003:** Ingresso do primeiro grupo de alunos surdos no curso de Pedagogia. São dez estudantes que vêm para a Facho e, no ano seguinte, passam no vestibular mais doze pessoas surdas com o mesmo objetivo.
- **2005:** Aprovação por unanimidade de votos dos parlamentares ao Projeto de Lei Nº 812/04, que institui as funções de professores intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais.
- **2006:** Abertura de inscrições para o concurso público da Secretaria de Educação e Cultura para o preenchimento de 50 vagas na área de educação especial, sendo cinco para o cargo de professor intérprete de Libras de nível superior, 20 para o cargo de professor intérprete de Libras de nível médio, 13 para o cargo de professor instrutor de Libras de nível médio, distribuídas nas escolas da capital e do interior. E as demais vagas, para professor de Braille de nível médio e superior. O resultado para os intérpretes e braillistas foram excelentes. Entretanto, para a categoria de instrutor, poucas (apenas três) foram preenchidas. Os surdos, na grande maioria, foram reprovados na prova objetiva. Esta avaliava conhecimentos teóricos da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais. Tal fato lamentável mostra que, historicamente falando, ainda é muito forte o ranço de uma educação com base numa política de integração de alunos surdos que fracassaram no seu processo educativo com proposta pedagógica que tinha por objetivo proporcionar aos surdos uma acessibilidade à escolarização, cujo modelo baseava-se na educação dos ouvintes, ou seja, o foco principal estava na oralidade e não na experiência viso-espacial dessa minoria lingüística. A problemática existente nesta iniciativa está justamente no não reconhecimento à diferença lingüística, social e cultural de que necessita a comunidade surda para seu desenvolvimento cognitivo dentro do processo de aprendizagem. Acreditamos que essa é mais uma grande barreira a ser transposta no processo educacional destas pessoas. Entretanto, novas ações estão acontecendo no intuito de sanar tais dificuldades, o que não é fácil, sobretudo diante

³ A FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que defende os interesses da Comunidade Surda, lutando pela integração e plena realização da cidadania do Surdo nas mais diversas áreas, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural. Oferece às pessoas ouvintes e surdas, cursos para intérprete e instrutor de LIBRAS com proposta metodológica própria. Atualmente, trabalha com a LIBRAS em Contexto. Sua diretoria presta relatórios anuais e os disponibiliza em seu site oficial. Tem por objetivos: incentivar a aprendizagem da LIBRAS, visando garantir o uso correto desta Língua nas comunidades surdas e ouvintes; desenvolver ações voltadas ao estudo, pesquisa e aplicação de inovações metodológicas e técnicas para aplicação na educação de surdos; promover e participar de eventos que visam à formação de instrutores para tornarem-se futuras lideranças, além dos intérpretes de LIBRAS; apoiar o encaminhamento de pessoas surdas para ocuparem espaço no mercado de trabalho; estimular ações sociais e culturais visando o apoio e a descoberta de valores na comunidade; e articular com entidades que realizam ou financiam ações na área dos direitos humanos para estabelecer parcerias.

do desconhecimento da maioria de nossa população sobre a LIBRAS.

Como vimos, foram muitas as mudanças positivas oriundas dos movimentos sociais surdos em relação à sua educação. Algumas, inclusive, passaram a ser reconhecida, oficialmente, pelo poder público, com destaque para:

I - A LEI Nº 11.686 DE 18 DE OUTUBRO DE 1999:

Reconhece, oficialmente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na Rede Pública de Ensino para Surdos, determinando que :

- A Rede Pública de ensino, através da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, deverá garantir acesso à educação bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional a todos os alunos com surdez.
- A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – deverá ser incluída como conceito obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível do 1º, 2º e 3º Graus.
- A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – deverá ser incluída no currículo da Rede Pública de ensino e dos Cursos de Magistério, de formação superior, nas áreas de Ciências Humanas, Médicas e Educacionais.
- As Administrações Públicas direta, indiretas e fundacionais, através da Secretaria de Educação e de Esportes, manterá em seus quadros funcionais, profissionais com surdez, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições, garantindo inclusive o material didático porventura necessário a essa aprendizagem.
- A Administração Pública do Estado de Pernambuco oferecerá através das entidades públicas diretas, indiretas e fundacionais cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
- A Administração Pública do Estado de Pernambuco oferecerá cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em diferentes níveis, para es de surdez e seus familiares, professores do ensino regular e comunidade em geral.

II - A Lei Municipal Nº. 529 de 05 de Novembro de 1999:

Reconhece, no âmbito Territorial do Município do Recife, como sistema lingüístico, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

III - A Resolução CEE/PE Nº 01/200, de 16 de Fevereiro de 2000, no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco:

Estabelece em seu Art. 4º, que:

- Deverá ser garantido aos alunos surdos o aprendizado formal na Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS, assegurando, na sala de aula, intérprete ou professor Bilingüe (Português e Libras);

e em seu Art. 13º - II:

- Desenvolver programas e capacitação com vista à qualificação de recursos humanos para a área de educação especial, ressaltando os cursos de Língua Brasileira de Sinais e Tiflogia .

IV - A Lei de Diretrizes e Bases, pautada na Declaração dos Direitos Humanos (1984).

Estabeleceu em seu Art. 58, que:

- A educação dos alunos considerados com “necessidades educativas especiais” deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino;

em seu Art. 59:

- Cabe aos sistemas de ensino assegurar a esses alunos atendimento com professores especializados, em nível médio e superior, bem como a capacitação dos professores do ensino regular para a integração dos alunos com necessidades especiais.

V - A regulamentação da referida Lei, através da resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001.

Reafirma:

- O dever de serem tomadas providências legais para o atendimento dos alunos que apresentam “necessidades especiais” a fim de contribuir a médio e longo prazo para a melhoria da educação.

Diante de todos estes fatos legais, e numa iniciativa pioneira no Brasil, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA), em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC), abriu inscrições para a seleção pública do curso Técnico em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, na Escola Almirante Soares Dutra.

O referido curso tem por base a Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002 e sua recente regulamentação pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, implanta o **CURSO TÉCNICO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS - TRADUTOR/ INTÉRPRETE DE LIBRAS.**

Conforme o referido decreto, o Curso vem cumprir o que estabelece o CAPÍTULO III, quando trata da Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, no Art. 6º, da formação de instrutor de Libras, em nível médio, que deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;...

O Curso está inserido na Educação Profissional e, de forma pioneira, na educação pública do Brasil. Também é pioneiro por estar contido na área profissional de Lazer e Desenvolvimento Social.

Os profissionais que atuam na área de Lazer e Desenvolvimento Social apresentam uma multiplicidade de campos de ação, envolvendo significativas mudanças sociais. Apresenta ainda interfaces com outras áreas do conhecimento relacionadas com o processo de inclusão social, como Artes, Conhecimentos Gerais, Linguística, Comércio, Gestão, Meio Ambiente e Saúde.

Com a implantação deste curso, está se possibilitando não só a execução da lei, mas a inclusão social das pessoas surdas.

Diante do cenário rumo à inclusão social, que é inclusive tema nacional da Campanha da Fraternidade deste ano de 2006, surgirá melhor qualidade de vida em sociedade e garantia da condição de cidadão de fato e de direito.

O Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos / MEC / FENEIS / SED / CAS / MS foi iniciado em 2001, com a criação de 06 CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez - e, neste ano, foi criado mais doze CAS no Brasil.

Atualmente, o Brasil possui várias Classes Especiais, Salas de Recursos, ou seja, espaços educacionais para Surdos dentro de escolas regulares e Escola para Surdos, objetivando garantir o atendimento aos alunos Surdos matriculados nas diferentes escolas brasileiras.

Mesmo ainda sendo pouco o número de Surdos universitários, a Língua de Sinais está sendo utilizada e reconhecida. Muitos Surdos estão se aprimorando e tornando-se instrutores das Libras; existem alguns estudando para ser professores, e já encontramos mestres e doutores surdos.

Goldfeld (1997, p. 25) afirma que:

Os educadores, assim como atualmente, criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o francês, o inglês, etc. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visual criada através de gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua para facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à educação de surdos.

Concluindo, torna-se necessário destacar que a cada século que se passa são consideradas fáceis e óbvias, às vezes engraçadas e esdrúxulas, as idéias e descobertas dos séculos passados. Ao

contrário do que foi pensado em outras épocas, atualmente, as crianças estão cada vez mais recebendo dos mais velhos informações e instrumentos necessários para avançarem mais, sempre recebendo e retribuindo com mais conhecimento para se destacar na sociedade.

De acordo com Goldfeld (1997, p.159):

Os surdos e suas comunidades, assim como os povos dominados, foram proibidos de utilizar suas línguas, de contarem suas piadas, de dividirem suas idéias. No lugar desta língua proibida lhe ofereceram outra, extremamente importante para seu convívio com a sociedade em geral, mas também extremamente difícil de ser aprendida e praticamente impossível de ser adquirida através de diálogo, de forma espontânea.

Conforme Goldfeld (1997) mostrou, a história da proibição trouxe muitas dificuldades para os surdos, principalmente na escolaridade e socialização, partindo da proibição da utilização das línguas de sinais, havendo uma queda bastante acrescentada no nível de escolarização e na qualidade de emprego dos surdos em nível global. Portanto, a história dos surdos comprova muitas das idéias de autores como Vygotsky, Baktin, entre outros, que dão maior importância a linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, e demonstram que a sua aquisição pela criança ocorre através de diálogos, conversações, por meio de uma língua de fácil acesso. Essa é a razão pela qual os surdos não conseguiram participar ativamente da sociedade.

O projeto do Programa mencionado anteriormente se propõe a ser uma alternativa de atuação para atender à exigência da situação atual e compõe-se de uma equipe volante interdisciplinar que realizará um trabalho em comunidades no sentido de diagnosticar de forma dinâmica, processual e participativa, os possíveis casos de pessoas com deficiência e dar os devidos encaminhamentos.

CAPITULO III – Surdez e Escola Para Todos

Neste capítulo, analisamos os dados coletados e traçamos algumas reflexões fundamentadas nas concepções e informações recolhidas durante as entrevistas e observações feitas em sala de aula.

As situações observadas em sala de aula foram apresentadas em forma de FATOS e os depoimentos dos segmentos participantes foram organizados através de quadros com registros da fala dos participantes. Cruzando e relacionando estes dados, elaboramos dois blocos de análise: o primeiro relacionado à surdez e as concepções e sentimentos envolvidos sobre inclusão, sob o título *O surdo incluído na Escola para Todos*; e o segundo, relatando as vivências metodológicas e culturais envolvidas diante da experiência dos surdos em dois grupos diferenciados, sob o título *A escola para todos, incluindo o surdo*.

3.1 O Surdo incluído na Escola para Todos

Nos dias atuais, o discurso de uma Escola para todos se baseia na posição oficial dos governantes do nosso país de favorecer a inclusão. Essa iniciativa se fundamenta legal e filosoficamente em documentos e acordos nacionais e internacionais que sugerem a adoção de medidas enérgicas para promover uma educação que atenda a todos, sem distinção de qualquer espécie, tendo como pano de fundo o debate da atual conjuntura de um mundo neoliberal globalizado, econômica e culturalmente. Diante desse cenário conjuntural, o Banco Mundial propõe políticas homogêneas para educação em todo o mundo, e, tendo o Brasil aderido às metas de Salamanca, entre outras, foram adotados no campo legislativo diversos instrumentos para incentivar esta prática, como a LDB, a Constituição Brasileira de 1988 e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial.

A pessoa com deficiência passa a ter o direito reconhecido de também ser contemplada pela escola para todos. Esse direito não se restringe apenas ao acesso facilitado e às adaptações curriculares necessárias sendo executadas, mas envolve também a discussão política da Educação, engajada na luta para sua aceitação e respeito enquanto cidadão.

3.1.1 Fatos observados na sala de aula

1
Tema: Semana da pessoa com deficiência CLASSE ESPECIAL
Durante a semana da pessoa com deficiência, os surdos da classe especial promoveram uma atividade comemorativa e participaram de uma passeata, suspendendo as aulas da sala.
CLASSE REGULAR
A escola estava muito envolvida na semana do folclore. Por isso, a única atividade relacionada à pessoa com deficiência foi realizada através da exibição de um filme relacionado com a pessoa cega pela professora da sala para os alunos sem realizar nenhum tipo de comentário anterior ou posterior ao filme.

O fato supracitado aconteceu no período entre 21 e 28 de agosto, época quando ocorre paralelamente a semana do folclore e da pessoa com deficiência. As duas professoras eram muitas disponíveis para executar atividades extra-classe e, no período citado, ambas promoveram atividades de desenho e leitura de textos relacionados com o folclore. No entanto, na classe especial, estas atividades ocorreram de forma paralela à participação do grupo de alunos em outras atividades, como: palestras, vídeo, espetáculos teatrais, passeatas, visita a outras instituições relacionadas com a pessoa com deficiência, bem como a visita de um grupo de pessoas ouvintes para realização de uma oficina de LIBRAS, onde os alunos foram os monitores. Na classe regular, devido à programação já definida para o folclore, foi realizado, por sugestão do intérprete, a exibição de um filme sobre a pessoa cega. O filme era longo e o grupo, tanto de ouvintes quanto de surdos, demonstrou-se disperso e desinteressado. Ao final do filme, não houve qualquer análise e nem comentário sobre o objetivo da exibição e nem sobre a semana da pessoa com deficiência, retomando as atividades relativas ao folclore. Alguns alunos surdos desta turma participaram da passeata, mas não trouxeram nenhum comentário para a sala de aula.

Fazer parte de um grupo não significa apenas estar fisicamente ao lado das pessoas, significa compartilhar anseios necessidades e valores. Uma escola dita para todos deve se propor a incluir de forma real todos, como parte do grupo, ou seja, deve estar aberta a vivenciar tudo o que se relaciona com os envolvidos.

Uma escola que se propõe inclusiva pressupõe uma mudança, ou melhor, uma troca na ordem social, econômica, política, afetiva e cultural. O estudante deverá ser incentivado a trazer sua história de vida e construir, a partir dela, o seu processo de aprendizagem, contribuindo e influenciando também na história de vida dos seus pares e no processo de aprendizagem como um todo.

A semana da pessoa com deficiência é mais do que um momento comemorativo, é um momento político, pois é quando esse segmento minoritário ganha visibilidade na mídia e na

sociedade. Embora entendamos que a participação das pessoas com todo tipo de deficiência e também daquelas que são ditas “normais” em atividade conjuntas deve acontecer durante todo o ano, sabemos que neste período as instituições e os movimentos organizados de pessoas com deficiência concentram esforços para que ocorram, de forma mais efetiva e visível, a divulgação dos anseios, necessidades, vitórias e aspirações desse grupo, de modo a que toda a sociedade venha a discutir e buscar caminhos adequados de convivência nos mais diversos locais.

O fato de as pessoas com deficiência serem ouvidas neste período pode contribuir para a melhoria da auto-estima, criar oportunidades de construir novos tipos de relações, bem como analisar situações delicadas do nosso dia-a-dia e desfazer equívocos que podem ser gerados pela falta de informação.

A escola para todos, onde estão inseridos alunos com deficiência, deveria, ao invés de aceitar apaticamente, contribuir para uma discussão mais consistente durante todo o ano e, principalmente, nesse momento político. Não deveria vivenciá-lo de forma superficial ou pouco significativa.

2
Tema: A importância da LIBRAS para aprendizagem do surdo
CLASSE ESPECIAL
Em um determinado dia de aula, abordando o assunto relacionado ao aparelho reprodutor, a professora fez toda explicação em LIBRAS apoiada em vários materiais visuais, como cartazes, bonecos de borracha, textos e desenhos no quadro. Paralelo a sua fala, havia a participação ativa do grupo de alunos, fazendo pergunta e interagindo durante a aula com a professora e os colegas. Com a chegada de uma instrutora surda, foram novamente retomados os conceitos vivenciados durante a aula.
CLASSE REGULAR
A professora iniciou a aula ditando para os alunos ouvintes um texto, solicitou que o intérprete registrasse para os surdos a sua fala, visto que eles não poderiam ouvir o ditado. Durante a leitura (ditado), traçou vários comentários relevantes aos conceitos a serem trabalhados que não eram repassados, visto que o intérprete estava ocupado registrando em português escrito sua fala. Ao final, ela pediu que o grupo estudasse o texto silenciosamente e depois tirassem qualquer dúvida. O grupo de surdos ocupou-se nesse momento em reproduzir o material registrado pelo intérprete. Finalizando a atividade, o grupo interagiu oralmente com a professora e os surdos ficaram à parte da atividade. Nesse momento, a professora sugeriu que o próprio intérprete poderia tirar as dúvidas que eles apresentassem posteriormente.

Este fato foi registrado em aulas relacionadas a conteúdo da área das ciências naturais, no entanto este tipo de comportamento foi observado várias vezes nos momentos de observação.

Estes fatos apresentam uma gama complexa de informações sobre os papéis, as concepções e até as metodologias que cada um dos sujeitos envolvidos no processo adota e acredita.

Alguns aspectos devem ser considerados diante de uma escola que se propõe para todos. Dentro da perspectiva filosófica da inclusão, um conceito assume fundamental importância: a qualidade do ensino. E qualidade significa garantir aos alunos todos os recursos para que eles possam desenvolver ao máximo suas potencialidades.

Referindo-se ao surdo, cabe analisar que a inclusão deve respeitá-lo dentro das suas necessidades específicas e incentivá-los dentro das suas possibilidades que são várias. Inicialmente, é preciso reconhecê-los como diferentes e como sujeito que se baseia numa percepção visual do mundo a sua volta. E é através desta concepção de **SUJEITO VISUAL** que deveremos incentivá-los.

Outro fator primordial que deve ser considerado na inclusão dos surdos na escola para todos é reconhecê-los como usuários de uma língua diferente, mas capaz de atender todas as necessidades lingüísticas que sejam apresentadas.

Na Classe Especial, a metodologia adapta-se ao coletivo que solicita informações visuais e direciona o trabalho da professora para que o conhecimento seja construído através da interação, através da língua que o grupo domina e sente-se à vontade para questionar.

A professora é um agente facilitador da aprendizagem, monitorando todo o processo e fazendo uso de todos os recursos materiais e humanos que lhe sejam disponíveis, sem abrir mão do papel de direcionador das atividades e de orientador do grupo de alunos.

Na Sala Regular, ficam expostos através deste fato limitações específicas que a inclusão do surdo nos impõe.

Primeiramente, em relação às adaptações metodológicas a maioria das pessoas apresenta de pronto um discurso favorável e acessível, afirmando que todo o grupo ganha (“deficiente ou não deficiente”) quando um professor vivencia uma aula dinâmica, rica em recurso e motivadora. Na prática, porém, dificuldade relativa a falta de tempo, de recursos e, até mesmo, de vontade, apresenta uma realidade metodológica muito diferente das propostas.

Dentre as limitações para a inclusão do surdo na escola para todos, podemos considerar que a Língua Portuguesa é trabalhada como L1 (primeira língua), diante da imensa maioria ouvinte, faltando ao surdo propostas de atividades que incentive a sua compreensão em forma de L2 (segunda língua).

Na sala de aula, a maioria das informações é viabilizada através da língua oral, promovendo uma interação entre o grupo e a professora, excluindo o aluno surdo, embora este esteja incluído fisicamente em uma escola que se propõe para todos. O professor não sabe falar LIBRAS e o surdo não sabe fazer uso da Língua Portuguesa, nem na modalidade oral e nem na modalidade escrita. Limita-se a compreender alguns fragmentos rudimentares da língua através da leitura labial e de

transmitir algumas poucas informações com a pouca oralidade que conseguiu desenvolver.

Como forma paliativa, a inserção do profissional intérprete em sala de aula surge como uma alternativa. No entanto, novas dificuldades parecem vir a surgir, mostrando, na prática, a falta da compreensão clara do papel que este profissional deve desenvolver em sala de aula. Isso tem acarretado numa transferência da responsabilidade e do direcionamento do processo de construção do conhecimento do professor para o intérprete. O professor ensina aos ouvintes e o intérprete que, muitas vezes, não tem nenhum tipo de formação pedagógica, ensina ao surdo.

Diante desta situação, o aluno surdo fica à margem da interação que a sala vivencia, não se relacionando nem com o professor e nem com os colegas ouvintes.

3
Tema: O uso da língua de sinais e os conhecimentos escolares
CLASSE ESPECIAL
Vivenciando atividades em Língua Portuguesa, a professora explica em LIBRAS o conceito de Verbo. Mesmo com todo esforço, o grupo de alunos não consegue compreender o conteúdo. A professora regente solicita ajuda à instrutora que tenta explicar, usando exemplos relacionados à cultura surda. Ao final da aula, o grupo consegue compreender.
CLASSE REGULAR
A professora vivencia um conteúdo em Língua Portuguesa (uso de pronome) com toda turma. No momento inicial, todos compreendem com facilidade, inclusive os alunos surdos através do intérprete de LIBRAS. À medida que a complexidade aumenta, vários alunos apresentam dificuldades e são atendidos individualmente pela professora. Em determinado momento, o intérprete também tem dificuldade de compreender e repassar os conteúdos. Como a professora não consegue fazê-lo compreender e nem aos surdos, ela solicita que o intérprete marque nos seus materiais que conceitos o surdo é capaz de aprender e selecionem juntos os conteúdos possíveis e os não possíveis para avaliação do surdo. Enquanto isso, os surdos, à parte do diálogo entre professora e intérprete, se esforçam, assim como os ouvintes, para tentar compreender, fazendo inclusive atividades em conjunto. Ao final, são avisados pelo intérprete que podem ficar calmos porque a prova deles será mais fácil do que a dos ouvintes.

É importante novamente destacar que a postura de transferência de responsabilidade se apresenta neste fato, bem como a confusão de papéis no ambiente escolar da classe regular e a falta de credibilidade nas potencialidades do surdo.

Os surdos são, antes de tudo, alunos que têm o direito de acesso ao conhecimento na sua forma plena, e, como tais, merecem ser respeitados em seu tempo e ritmo de aprendizagem. Uma escola que se propõe para todos deve buscar formas de fazer com que este processo de aprendizagem se efetive, superando todas as dificuldades de todos os alunos, e neste todos, estão os

alunos surdos e ouvintes. Deve incentivar a interação professor-aluno e aluno-aluno, abandonando esta postura imperialista de levar um professor a decidir quem é capaz e quem não é capaz de conseguir. Não caberá ao professor e muito menos ao intérprete esta decisão.

Na classe especial, o fato narrado demonstra outra nuance interessante da convivência com esse segmento, os surdos, grupo que a escola se propõe a receber. Há relação diferenciada com a língua e com o mundo que os fazem desenvolver uma cultura própria e uma forma de percepção muito específica ficando, às vezes, difícil para o ouvinte acompanhar e compreender, mesmo para aqueles que dominam a língua.

4
Tema: A relação dos alunos com o professor e com a escola
CLASSE ESPECIAL
Os alunos já construíram conhecimentos que lhes permitem avançar para outro grupo mais avançado de alunos surdos ou serem inclusos. No entanto, por opção pessoal eles preferem repetir a seriação a ir para uma outra sala onde a professora não sabe LIBRAS.
CLASSE REGULAR
O intérprete de LIBRAS precisou ausentar-se por um período de dois dias, por motivo de saúde. A professora questionou aos surdos se eles viriam mesmo assim para a aula. Uma parte do grupo avisou que não e a outra parte afirmou que viria, mas, ao chegar, ficavam conversando e não participavam das atividades. A professora ignorou a situação. Com o retorno do intérprete, a professora deu continuidade aos conteúdos sem retomar os vivenciados durante a ausência do grupo.

Pela forma como o grupo vivenciou o fato, não parecia que era a primeira vez do ocorrido. A falta de progressão dos alunos da sala especial é encarada de forma muito natural pela comunidade escolar e até pelos familiares.

Os alunos surdos da escola para todos podem ser considerados alunos de ninguém ou de alguém específico. Não há um envolvimento real, nem um comprometimento da escola onde estão inclusos. Sua ausência, por qualquer que seja o período, é encarada de forma natural e passa despercebida tanto para as professoras quanto para os gestores.

Na classe especial, há também um afrouxamento das regras administrativas para com os surdos, fundamentadas na tolerância e na “piedade”. Não se deve mais pensar que são os “coitadinhos” e nem que “é melhor que eles estejam aqui onde são compreendidos e protegidos, do que abandonados à sua própria sorte”, como foi mencionado por um da escola (que não foi nossa entrevistada). É preciso rever esta concepção simplista e viver um mundo atual real diante de um discurso de Educação para todos e de sociedade para todos. Nada é possível mais que nos contentemos em apenas protegê-los em uma pequena parte desta sociedade e desta Escola que deveria estar adaptada também para eles.

3.1.2 Depoimentos dos participantes

3.1.2.1 Comunicação Surdo-ouvinte

A questão comunicativa tem influência relevante no processo de inclusão do surdo. Sua relação com seus pares no ambiente escolar é diretamente influenciada pela língua, acontecendo momentos em que, embora incluídos em sala regular, muitas vezes se segregam lingüisticamente ou são segregados através da língua. Observe os depoimentos:

Classe	Alunos Surdos	Depoimentos
Especial	Aluno 1	Eu converso muito, festa, jogo, vida do surdo... só LIBRAS... não gosta português... eu ensina LIBRAS ouvinte quer...mas conversar só LIBRAS
	Aluno 2	Conversar em LIBRAS bom eu gosta... não gosta casa, família, casa eu fica triste. Conversa nada. Amigo ouvinte bom namorar ela aprende LIBRAS
	Aluno 3 (bem oralizada)	Eu falo bem. Mas só conversar. Aprender difícil. Aqui eu falo LIBRAS. Surdo não sabem falar bem só LIBRAS
Regular	Aluno 1	Eu não sabe lábios.... só sabe LIBRAS
	Aluno 2	Estuda ouvinte bom. Tem amigo. Mas entender nada. Intérprete ajudar
	Aluno 3	Sala ouvinte bom.Ouvinte inteligente. Estudar muito. Tem amigo ouvinte bom.... fala LIBRAS FALAR PORTUGUES ajuda intérprete
	Aluno 4	Gosto amigo... gosto escola... gosto não professora... sabe falar não LIBRAS. Só falar PORTUGUES entender nada
	Aluno 5	Eu falar LIBRAS... gostar professora falar LIBRAS entender tudo

Os professores e o intérprete também reconhecem que a comunicação dos surdos com os ouvintes deve acontecer através da LIBRAS, sendo importante que toda comunidade escolar aprenda.

Classe	Profissionais	Depoimentos
Especial	Professor	O uso da LIBRAS é primordial para o surdo. Através dela ele consegue se comunicar de maneira efetiva. É importante que as pessoas aprendam a LIBRAS
Regular	Professor	Acho bonito o uso da LIBRAS e sinto que eles ficam felizes quando as pessoas entendem e usam para se comunicar, alguns colegas da sala já estão aprendendo... mas... eu particularmente, não sei nada. E não tenho tempo para aprender.
	Intérprete	Os surdos usam o tempo inteiro a LIBRAS, os colegas ouvintes querem se comunicar com eles. No começo pedem a minha ajuda, mas depois só uns poucos começam a aprender.
Especial	Professor	Meus alunos ficam felizes porque eu sempre uso LIBRAS. Eles se sentem compreendidos e me encham de pergunta sobre tudo. Ele parece ter sede de compreender o mundo à sua volta
Regular	Professor	Seria mais fácil se eles falassem PORTUGUES, mas eles só falam LIBRAS fico feliz quando o intérprete faz eles me entenderem.
	Intérprete	Eu sinto que a professora quer se comunicar com os surdos por isso me esforço para interpretar da forma mais completa possível. Também incentivo os alunos a fazerem cursos de LIBRAS.

A Inclusão implica um compromisso que a escola deve assumir de educar cada criança, contemplando a diversidade em seus diferentes aspectos, entre eles os aspectos lingüístico e cultural. Mas, especificamente em relação à pessoa surda o aspecto lingüístico toma dimensões essenciais. Vários estudos já fundamentam que a língua de sinais é a língua natural do surdo e, por se constituir uma língua na modalidade viso-gestual, adequa-se às características dos surdos, favorecendo seu desenvolvimento integral e pleno como sujeito de sua própria ação e pensamento.

Estudos realizados por autores como Brito, Quadros e outros destacam que as línguas de sinais são adquiridas pelo surdo de forma natural, com rapidez e prazer, permitindo entre outras coisas uma comunicação eficiente e completa, adequada a aspectos sociais (local, situação, classe social), a faixa etária e a todos os outros fatores que influenciam na situação comunicativa.

Sendo assim, já é de conhecimento geral que uma escola que se propõe para todos deve ser uma escola bilíngüe. Deve ser uma escola que não se discuta mais se devemos ou não usar a língua de sinais, mas que, consciente da necessidade do uso desta, busque alternativas para sugerir propostas que incorporem a língua de sinais ao processo de ensino-aprendizagem de forma mais plena possível.

A educação bilíngüe, proposta pela escola para todos deverá ter como objetivo que a criança surda alcance um desenvolvimento cognitivo-lingüístico adequado, tendo acesso a duas línguas: a língua de sinais e a língua do grupo majoritário, no caso do Brasil, a língua Portuguesa na modalidade escrita.

Este discurso fica claro na fala da professora da sala especial, que relatou com emoção o fato de o aluno surdo ter sede de aprender. Os professores da sala regular e o intérprete também se mostram consciente dessa diferença lingüística como fator importante a ser considerado, na medida em que reconhecem as suas limitações e se identificam com papéis diferentes no processo comunicativo.

Para os alunos, estas posturas deixam marcas na medidas que valorizam sua língua e lhe oferecem a oportunidade de reconhecer que podem se relacionar com os ouvintes de forma plena, tanto na língua do grupo majoritário quanto em LIBRAS.

No entanto, para que esta escola se efetive para todos, esse processo comunicativo deve se tornar mais eficiente e interativo, incentivando cada vez mais professores e alunos a aprender a Língua de Sinais.

3.1.2.2 Participação na escola

Na escola, é importante que todo aluno se relacione e promova trocas com a comunidade escolar. Pois é na diversidade que surge a inclusão e a escola deve se apresentar como um terreno fértil para a participação de todos.

Classe	Alunos Surdos	Depoimentos
Especial	Aluno 1	Estudar bom importante eu falta nunca falta não preguiça não eu lutar
	Aluno 2	Aqui escola bom... tem festa... eu dançar... ouvinte dançar também... não provocar surdo
	Aluno 3 (bem oralizada)	Eu gostar de participar das festas escolas Aqui surdo pode brincar com ouvinte. Não briga
	Aluno 4	Sempre eu participar escola... outra ruim... ouvinte provocar... surdo bobo... surdo doído... aqui não... ouvinte falar... surda bonita... quer dançar... quer namorar.
Regular	Aluno 1	Eu gosto não festa... pensa surdo bobo provocar... festa só surdo bom
	Aluno 2	Eu vou festa ouvinte amigo... antes eu vergonha... agora normal... vou festa
	Aluno 3	Eu vem escola...eu gosta aula... esporte jogo... eu bom futebol... ouvinte fala surdo bom futebol... mas feira festa ciência gosta não eu vergonha
	Aluno 4	Na escola surdo entende.. tem intérprete... diretor entende tem intérprete

Cabe aos profissionais incentivar e contribuir para esta participação.

Classe	Profissionais	Depoimentos
Especial	Professor	Eu levo meus alunos para participar de tudo. Festas, palestras, feira de ciência até de dança e capoeira. Eles adoram. Os ouvintes também.
Regular	Professor	Eu incentivo a participação de todos os alunos, mas sempre percebo que existe uma tendência aos surdos ficarem separados. Para ajudar, sempre promovo atividades que precisam ser feitos juntos aos ouvintes.
	Intérprete	Os alunos gostam de participar das atividades da escola. Mas quando encontram dificuldade. Eles simplesmente faltam. Procuo orientá-los para persistirem.

Nos depoimentos acima podemos verificar que já avançamos muito em termos de inclusão de surdos nas nossas escolas. Poderemos até dizer que práticas como o uso de termos pejorativos como *mudinho...surdinho... mouco...* etc. já são bastante combatidas por todos os membros da comunidade escolar, embora ainda persistam. Os surdos entraram em nossas escolas de forma plena. É comum encontrarmos nos corredores das escolas grupos se comunicando em LIBRAS sem se envergonhar, fazendo piadas e tornando visível a sua língua e sua cultura. É comum, desperta curiosidades e encantamento aos pequenos grupos de crianças, adolescentes e até adultos surdos participando de palestras, feira de ciências, seminários, congressos e etc.

A comunidade surda torna-se cada vez mais visível e ativa dentro de uma maioria ouvinte. Seja de forma direta, seja de forma mediada pela presença do intérprete.

No ambiente escolar, as classes especiais até bem pouco tempo marginalizadas e excluídas, se destacam cada vez mais dentro da comunidade escolar a que pertencem. Nas classes regulares, os obstáculos lingüísticos intrafamiliares ou intra-escolares podem ser apresentar como barreiras ou como motivadores negativos para estes alunos surdos.

É necessário cotidianamente sermos vigilantes contra todo processo preconceituoso ou discriminador. Os surdos são antes de tudo alunos das escolas e devem, como tais, serem tratados como educandos, com seus deveres e direitos, mas, sobretudo, sendo motivados em suas potencialidades.

3.1.2.3 Processo ensino aprendizagem

A aprendizagem do surdo tem particularidades que devem ser consideradas e os profissionais, embora conscientes disso, parecem não saber exatamente como agir para facilitar esse processo.

Classe	Profissionais	Depoimentos
Regular	Intérprete	Os alunos surdos aprendem diferentes dos ouvintes, me esforço para ajudar, mas é difícil pois nem tudo que o professor explica eu consigo explicar em LIBRAS. As vezes eu explico, explico... e o surdo não entende
	Professor classe regular	Eu não sei ensinar a surdo. O intérprete me ajuda, mas mesmo assim, o surdo não aprende. Me sinto frustrada, mas sei que a culpa não é minha. Pois os outros alunos aprendem
Especial	Professor	Mesmo explicando em LIBRAS encontro dificuldade em ensinar aos meus alunos o português. Sinto que é preciso estudar uma metodologia para ensinar a surdo

Os alunos reconhecem as dificuldades existentes, mas não podem ser responsabilizados pelas dificuldades existentes.

Classe	Alunos Surdos	Depoimentos
Regular	Aluno 1	Eu quero acabar estudar. Eu aprende nada. Problema não. Surdo burro pouco. Eu quer trabalho. Formado. Salário bom
	Aluno 2	Estudar difícil. Lê... lê... entende nada... português difícil...matemática fácil. Português combina não surdo
	Aluno 3	Eu gosta estudar. Gosta escola. Gosta não português. Aprende nada
Especial	Aluno 2	Eu gosta estudar. Casa eu estudar. Escola eu estudar. Aprender contar bom. Aprender a escrever ruim... difícil
	Aluno 4	Professora boa...legal... ensinar bom... gosto não português entender nada
	Aluno 3 (bem oralizada)	Eu antes pensei sabia português... eu carta meu namorado ouvinte... falou errado tudo. Eu quero aprender escrever mensagem celular...namorado eneter...mas difícil (eneter - soletrou em alfabeto dactilológico querendo dizer entender)

A educação de surdos constitui-se um grande problema e muitos caminhos têm sido sugeridos na busca de soluções. No processo ensino-aprendizagem devemos considerar suas potencialidades, contornando possíveis limitações e motivando-os a se desenvolverem de maneira constante e plena.

Um histórico de fracassos, frustrações e práticas cheias de equívocos contribuíam para que alguns alunos surdos apresentassem uma baixa auto-estima, desânimo e uma compreensão pessoal pautada na incapacidade.

Eles não querem tentar, pois sentem que não irão conseguir. Na verdade, as dificuldades lingüísticas interferem no fato de alguns grupos surdos se desinteressarem pela escola e pelo conhecimento em si.

O individuo surdo precisa ser reconhecido como um sujeito potencialmente capaz, seja lingüística, seja cognitivamente. As dificuldades precisam ser deslocadas para as formas curriculares, que não consideram como forte aspecto de aprendizagem as questões culturais. Acreditamos na educação desenvolvida numa perspectiva em que o multiculturalismo é fortalecido, os sujeitos sociais são valorizados em suas diferenças, suas formas específicas de ser e estar no mundo.

É fato que na atualidade, a discussão curricular em torno da educação de surdos vem se tornando mais explícita, devido, por um lado, aos avanços das teorias curriculares que contemplam os Estudos Culturais, e, por outro, frente à proposta de educação inclusiva dos ditos “es de necessidades educativas especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino, visando promover sua inclusão.

Segundo Dorziat (2001), as políticas inclusivas têm instituído um forte discurso de solidariedade e de multiculturalismo, mas ainda não apontam caminhos de superação efetiva para a exclusão sublimar, que assola o ensino regular.

As questões explicitadas sobre as teorias curriculares evidenciaram que o currículo não é um programa neutro de mera transmissão de conhecimentos, mas que incute valores ideológicos, culturais e sociais de um determinado grupo.

De acordo com Dorziat (1999), é preciso que as escolas estabeleçam de maneira firme e clara as relações entre por que fazer, para que fazer, para quem fazer e como fazer. A escolha do currículo, de conteúdos, de práticas pedagógicas específicas etc. deixa claro a quem a escola está servindo, uma vez que não existe um fazer pedagógico neutro e que se adapte a qualquer situação escolar.

Para Perlin (1998), a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, composta por símbolos e práticas diferentes da cultura ouvinte. Por isso, é preciso romper, urgentemente, com o velho paradigma representado pelos ouvintes para os surdos, em que o surdo passa a ser um pseudo ouvinte.

É necessário que o surdo mantenha uma posição intercultural, sem omitir o fato de que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Na medida em que essa diferença é entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural, o processo ensino-aprendizagem passa a atender aos anseios da comunidade surda, reconhecendo-os como sujeitos visuais e como possuidores de uma língua diferente da língua da maioria, tão rica em recursos e significados como qualquer língua.

Para que isso ocorra, o professor que trabalha com este grupo de alunos deve dominar a língua de sinais. Na impossibilidade deste fato, torna-se fundamental que, mesmo contando com apoio de intérpretes, construa estratégias que motivem e incentivem a percepção visual, a formas culturais específicas da comunidade, em todos os conceitos a serem ensinados.

3.1.2.4 Dificuldades quanto à inclusão

A experiência de Inclusão não é vivenciada de maneira muito positiva pelas comunidades surdas, muitas a rejeitam terminantemente e os que a aceitam se resignam, mas não parecem acreditar no seu sucesso.

Classe	Entrevistado	Depoimento
Regular	Intérprete	Incluir não é bom para o surdo. Ele se sente sozinho.
	Professor	Eu aceito os surdos... Mas acho eu eles deveriam estudar nas suas próprias escolas, pois assim aprenderiam melhor.
	Aluno 1	Eu estudo.. Sala regular..... Mas gosto não... Gosto da sala de surdo...Mas tem não eu aceitar sala ouvinte
	Aluno 2	Sala ouvinte é difícil... Aprende pouco
	Aluno 3	Eu gosto amigo ouvinte... Mas aprender melhor sala surdo
Especial	Professor	A inclusão é muito difícil para o surdo. Eles não querem.
	Aluno 2	Eu não querer sala ouvinte... Surdo aprender nada... Professor despreza... Intérprete ajuda nada. Aceito não
	Aluno 4	Eu não querer sala ouvinte... Antes já... Sofre aprender nada. Conversar nada... Ouvinte provoca surdo... Quero sala surdo... LIBRAS...melhor
	Aluno 3 (bem oralizada)	Eu fala bem... Mas aprender melhor sala surdo.

A discussão sobre a inclusão dos alunos surdos é um assunto que precisa ser aprofundado em consonância com as discussões das políticas públicas nos debates realizados pelas associações,

federações e comunidades surdas. Devemos buscar entender os anseios desses órgãos, de modo a envolvê-los na escola para todos. Não é possível sustentar propostas que não estejam coerentes com estes anseios.

Além disso, cabe aos profissionais da área contribuir para uma discussão, com bases conceituais, para que aconteçam mudanças estruturais radicais, em vistas a que uma educação bilíngüe se efetive e que essa escola para todos se torne realidade.

Na nossa opinião, uma escola inclusiva deve considerar, além dos aspectos mencionados:

- Educação Básica adequada, em que os alunos surdos adquiram a língua de sinais em tempo adequado, interagindo com surdos adultos e ouvintes que façam uso da LIBRAS.
- Capacitações em língua de sinais, para que os professores das mais diversas disciplinas adquiram noções de Libras e, quando possível, até fluência para que seja dispensável a mediação do intérprete.
- Variações metodológicas, que orientem a prática pedagógica, visando contemplar as peculiaridades dos alunos envolvidos no processo educacional, entre eles os surdos.
- Conscientização e sensibilização dos professores para que compreendam o aluno surdo dentro de sua diferença e potencialidade, não visualizando apenas a sua limitação.

3.2 A escola para todos, incluindo o surdo.

A escola pode ser para todos na medida em que ela reconhece o todo não como uma homogeneidade, mas sim como uma pluralidade de heterogêneos com visões muito particulares.

Uma escola que reconhece essa pluralidade de diferentes reconhecerá a diversidade e apontará caminhos e estratégias que contribuam para uma convivência prazerosa e rica em possibilidades dentro da diversidade.

Sendo assim, uma Escola que se abre para todos, ao incluir o surdo, incluirá também a sua cultura essencialmente viso-gestual, não como um entrave, mas como um espaço aberto de possibilidades a ser descoberto por gestores, professores, pais, alunos ouvintes e, muitas vezes, os próprios surdos.

Basta que não fiquemos surdos a esse grupo que grita tão fortemente “somos diferentes, mas somos exatamente por isso tão igual a vocês: iguais em necessidade de aceitação, de

reconhecimento”.

Basta que estejamos atentos às propostas que a própria comunidade surda tanto busca, saindo desta encruzilhada. Por um lado, manter-se ou não, dentro dos paradigmas da educação especial, reproduzindo o fracasso da ideologia dominante, em movimento de tensão e ruptura entre a educação especial e a educação de surdos. Por outro lado, aprofundar as práticas e os estudos num novo campo conceitual, os estudos dos surdos, quebrando, assim, a sua dependência representacional com a educação especial e se aproximando dos discursos, discussões e práticas próprias de outras linhas de pesquisa e estudo em educação.

Skilar (1998) define a educação especial como um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc. são no geral de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão. A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação dos surdos, mas ela é o espaço habitual onde se produziram e se reproduziram táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes e o local onde a surdez foi disfarçada.

A partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizados em Porto Alegre – RS, em 1999, foi elaborado um documento: A ESCOLA QUE NÓS SURDOS QUEREMOS, no qual foram levantadas as principais questões relacionadas aos surdos, entre elas:

- Para os surdos, todo esse processo de inclusão de surdos no ensino regular deve ser repensado, uma vez que trata o surdo como deficiente prejudicando sua cultura, língua e identidade surda. Sua educação voltada para princípios culturais e humanísticos, deve acontecer em escolas específicas para surdos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo o centro de encontro com o semelhante para a produção inicial da identidade surda.
- A criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio, para a população de surdos da capital e do interior, devem acontecer em caráter de urgência, e estas devem se articular, criando espaço de discussão, a fim de qualificar a educação dos surdos e ainda considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.
- Caso não haja escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância, com classes especiais para surdos ou em município pólo, a comunidade surda recomenda que nas classes especiais os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como

peessoas com cultura, língua e comunidade diferente e que a Língua de Sinais seja usada, incentivada e mostrada pelo surdo, assegurando a toda criança surda o direito de aprendizagem da língua de sinais e também do português escrito e ainda seja proporcionada educação em todos os níveis, como pressupostos a uma capacitação profissional, na qual haja a conscientização sobre questões referentes aos surdos, para que atitudes discriminatórias sejam banidas.

- Os professores de surdos devem receber capacitação, no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em língua de sinais, para atender aos educandos surdos. Administradores e funcionários devam também aprender língua de sinais. Devem ser garantidas a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos, assegurando-lhes qualidade educacional e também dos professores surdos, com capacitação no conhecimento da cultura, da comunidade e da língua dos surdos, proporcionando uma relação igualitária entre professores surdos e ouvintes.
- Aos surdos, deve ter assegurado o direito a intérpretes, para que entendam o que está sendo falado em reuniões de escolas de surdos, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes; e, ao professor surdo, deve ser dada prioridade de trabalho em escola de surdos, sendo equiparadas aos ouvintes tanto em termos profissionais como salariais.
- A aquisição da identidade surda deve ser considerada de máxima importância. Para isso, é fundamental a presença do professor surdo e o contato com a comunidade surda. O termo “deficiente auditivo” deve ser substituído por “surdo”, considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; e o surdo usa comunicação visual (língua de sinais).
- O contato do surdo com a comunidade surda deve ser incentivado, pois a sua construção humana se dá prioritariamente no contato com os outros surdos, reconhecendo e valorizando uns aos outros e, sobretudo, aceitando sua condição de cidadão, a despeito de não ouvir.

Estes aspectos significam uma real Inclusão. Significa, sobretudo, entender:

- Que aceitar a diferença passa pela percepção de que cada um tem sua história, suas necessidades e seus interesses.
- Que, enquanto para o ouvinte a surdez representa uma perda de comunicação, um estigma,

que acarreta solidão e isolamento; para os surdos politizados a oralidade se torna vazia se não estiver assentada sobre uma base lingüística verdadeira.

- Que os surdos definem a si mesmos não como deficientes, mas como usuários de uma língua diferente e possuidores de uma cultura própria.
- Que desejam uma escola onde a Educação Infantil para crianças surdas priorize a língua de sinais, o contato com o professor surdo, a comunicação visual;
- Uma proposta onde o Ensino Fundamental para surdos vivencie a leitura e a escrita de língua de sinais e o português seja tomado como segunda língua, contribuindo para a construção da identidade surda, dentro de dois mundos diferentes; e o Ensino Médio forme adultos independentes, ativos politicamente, presentes nas associações dos surdos, e possuam professores conscientes que precisam saber bem a língua de sinais.
- E, finalmente, uma Escola que possa contribuir para formar cidadãos para as mais diversas profissões, com políticas públicas que respeitem as pessoas surdas e que propiciem, de maneira real, professores e intérpretes capacitados, que tenham respeito à Comunidade Surda e, sobretudo, às suas Instituições de luta como a FENEIS e a ASSPE.

Como eficientes ouvintes que somos, devemos estar atentos a estas reivindicações, em coerência com o modelo inclusivo, que tem como uma das suas premissas básicas a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, através de uma sociedade que busca sempre aprender a conviver com as diferenças. É preciso compreender que o atendimento às peculiaridades individuais implica em **FORMAÇÃO ESPECÍFICA, CUIDADOS INDIVIDUALIZADOS e REVISÕES CURRICULARES**, resultantes de mudanças e necessidades de investimentos maciços, tantos econômicos quanto acadêmicos.

REFLEXÕES FINAIS

A Educação Inclusiva, fundamentada na Declaração de Salamanca (1994), na Constituição Federal e em tantos outros documentos importantes, e defendida por diversos autores citados ao longo desta pesquisa, tem como fundamento a idéia de Educação para Todos. Ela prescreve que todos os alunos devem compartilhar do mesmo ambiente escolar, independente das diferenças apresentadas, garantindo uma riqueza do conjunto e criando estratégias para obtenção de resultados satisfatórios no seu desempenho acadêmico, como afirma Mazzota (1996).

A convivência com as diferenças poderá promover um ambiente rico em situações de pluralidade que formarão sujeitos mais flexíveis e mais aberto. No entanto, mesmo destacando as vantagens da educação inclusiva não é possível ocultar outros problemas que esta mesma educação impõe. Segundo Laplane (2004), a questão central dos ideais da educação inclusiva se confronta com a desigualdade social presente no Brasil e em outros países em desenvolvimento que experimentam um contexto de economia globalizada, onde os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres.

Nessas condições de profundas desigualdades, o discurso inclusivo torna-se frágil, na medida em que desnuda as mazelas do sistema educacional público. A presença de alunos especiais, que apresentam diferenças marcadas, aponta de forma contundente a necessidade da escola estabelecer novas estratégias, novos olhares, novas lógicas, em contradição às condições escolares com classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e professores sem uma formação adequada.

Embora se apresente como meta, é ingênuo acreditar que a inclusão escolar aconteça por decreto. Ela é um processo que pode vir a ocorrer de maneira dinâmica e gradual, em consonância com as engrenagens sociais, profundamente marcadas por desigualdades, exclusões e relações de poder. Esse quadro adverso atinge também o surdo que tem visto agravado sua situação em decorrência de não ter sido contemplada de forma apropriada a questão de sua peculiaridade lingüística, como ponto fundamental a ser considerado na proposta de uma educação inclusiva para surdos.

Essa afirmação parte do pressuposto de que a linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana e pela estruturação dos processos cognitivos, possibilitando interações fundamentais para construção do conhecimento, como afirmam os estudos de Vigotski. É através da

interação com nossos iguais por meio da linguagem que nos tornamos humanos e nos diferenciamos dos animais. A linguagem desenvolvida e da qual fazemos uso em sociedade é, em geral, a oral. É através dela que trocamos uma gama de informações essenciais ao nosso desenvolvimento.

No caso das crianças surdas, o atraso no desenvolvimento da linguagem, muitas vezes ocasionado pela imposição de uma abordagem oral, acarreta uma série de complicações emocionais, sociais e também cognitivas, mesmo tendo todo um potencial cognitivo normal. Os estudos nessa área já comprovaram que todo esse prejuízo pode ser evitado com a criação de ambientes ricos em interação em língua de sinais. Essa é a forma básica de os surdos terem um desenvolvimento cognitivo normal, vindo a superar as barreiras para um aprendizado adequado.

Portanto, a discussão sobre a inclusão do surdo passa, prioritariamente, pela questão da linguagem, ou seja, temos que considerar a questão da língua de sinais no contexto escolar, numa perspectiva bilíngüe. Nessa perspectiva, a língua de sinais, no caso do Brasil a LIBRAS, é reconhecida através de estudos diversos como uma língua que atende as necessidades dos surdos e que deve ser viabilizada como primeira língua; e a língua Portuguesa deve ser ensinada como uma segunda língua. Por isso, é inócuo defender uma inclusão do surdo, sem uma discussão apropriada sobre a língua de sinais, não só como princípio metodológico, mas político.

Dentro deste contexto, os documentos legais vieram a auxiliar na garantia de uma convivência com uma língua de sinais, por meio da lei 10.436, de 24 de abril de 2004, e com novos profissionais no ambiente escolar, como o intérprete de língua de sinais, como regulamenta o Decreto lei 339, de 22 de dezembro de 2005.

Ancoradas nessas garantias legais, a presente pesquisa pode vivenciar a observação de dois grupos: um que estava inserido numa proposta de inclusão que tinha como base a concepção bilíngüe, conseqüentemente o uso da LIBRAS através da presença do profissional intérprete; e outro que experimentava uma proposta de educação especial, em sala apenas para alunos surdos.

Iniciamos nossa pesquisa tomando por base desde a chegada dos alunos na escola. Imaginamos a existência de uma equipe, integrante da escola, para triagem, diagnóstico e acompanhamento do processo educativo ao lado do professor. Descobrimos que a UIAP (Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico), Serviço de Apoio Psicopedagógico que a Secretaria de Educação oferece, não atua na escola de classe dita inclusiva, na qual pesquisamos, e nem na sala especial.

Quanto ao espaço físico das escolas, ele é, de certo modo, privilegiado, oferecendo ampla área de recreação, não utilizada devido a problemas sociais da comunidade, e possuindo salas que acomodam todas as atividades existentes, embora os alunos pesquisados raramente participem de

tais espaços.

Embora houvesse na escola regular uma professora itinerante, apenas por duas vezes, durante o período em que estivemos na escola, tivemos a satisfação de encontrar uma delas. Numa das vezes, ela estava às voltas com o problema de uma aluna surda, adolescente, de classe inclusiva, que estava isolada e rejeitada pela turma. A mãe da menina estava furiosa e a professora não tinha tempo para conversar com a sua mãe.

Quanto à sala de recursos, era equipada com TV, vídeo e várias fitas em LIBRAS, e parecia bem utilizado pelos surdos. Funcionava como um espaço reservado a uma espécie de reforço em outro horário para alunos surdos.

Observamos que a biblioteca das duas escolas possuía um acervo razoável, livros doados e antigos na maioria, revistas, livros em LIBRAS para surdos e um dicionário em LIBRAS. Esse espaço não era muito aproveitado pelos professores, pois, embora sempre mandassem os alunos fazerem pesquisa, muitas vezes, o que era procurado não era achado. Existia um bom plano de atividades que não foi executado, por causa da reforma da biblioteca. Nas duas escolas, os livros novos, comprados recentemente com verba do Estado não podiam ser abertos também por causa da reforma.

Notamos que, na classe especial, os alunos estavam sempre conversando com a professora e entre os alunos, tudo em LIBRAS. Isso acontecia de forma bem natural: brincavam, brigavam por brincadeira, demonstravam afetividade ou animosidade, dependendo de momento. Havia com a professora um forte peso afetivo de ambas as partes.

Na sala regular, considerada inclusiva, observamos que as professoras tinham reações diversas: uma mais amena, outra mais autoritária. Toda a interação acontecia por meio do intérprete e elas, apesar de estarem sempre citando a importância da língua de sinais para a aprendizagem dos seus alunos surdos, referiam não ter tempo de aprender a LIBRAS.

O trabalho desenvolvido na sala especial era dinâmico. A proposta dos PCNs era vivenciada de forma interdisciplinar e contextualizada, havendo também uma multiplicidade e diversidade de conteúdos trabalhados. Foi bastante trabalhada a semana da pessoa com deficiência que acontecia naquele período.

Na sala regular houve também momentos de vivência do que propõe os PCNs e a contextualização dos conteúdos, entretanto, por também estar na Semana do Folclore, foi dada ênfase as atividades comemorativas desta temática, ocupando grande tempo dos conteúdos copiados no quadro e trabalhadas em geral com atividades de desenho e pintura, recorte e colagem. Quase nada se explorou da Semana da Pessoa com Deficiência.

Notamos que a comunidade escolar estava presente nas duas escolas. As famílias interagiam tanto na classe especial, quanto na regular. Só que na sala regular, os diálogos aconteciam entre algumas mães e o intérprete da sala.

Uma questão que chamou a atenção foi a relação com a religião, revelando um caráter tendencioso da educação e o fato de que, de certo modo, a escola supria sua falta de eficiência transferindo boa parte da sua função educativa para a igreja, pois nela, as famílias e a própria professora pareciam encontrar refúgio e lenitivo para as suas carências e angústias.

Durante a realização da pesquisa, pudemos observar que o discurso da inclusão era bastante conhecido por todos os envolvidos no processo. Embora consideremos esse um passo importante, sabemos que isso não é suficiente para derrubar as resistências frente às diferenças. É necessária, sobretudo, uma reflexão ampla da sociedade, buscando formas de melhor se relacionar com sujeitos de outras culturas que falam línguas diferentes e professam outros valores culturais.

Especificamente em relação à educação de surdos, ainda existem controvérsias que geram debates e polêmicas, pois parece que já não faz sentido a simples inserção física do aluno no ambiente da escola e a colocação de um profissional intérprete, que promovia uma falsa imagem de inclusão com sucesso.

É preciso considerar que a forma particular de o surdo se comunicar é decorrência de um modo especial (espaço visual) de apreensão e de elaboração de mundo, de formação de identidade, enfim de relação cultural, que gera um posicionamento político frente ao grupo majoritário de ouvintes.

Sendo assim, a promoção da inclusão passa pela garantia de oportunidades de desenvolver aspectos fundamentais, lingüísticos, sociais e afetivos, através de uma linguagem significativa para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles ouvintes ou surdos, fato que pode acontecer também na classe especial. Nessa lógica, a considerada exclusão (ensino especial) pode ser também incluyente.

A nossa pesquisa mostrou que o fato de existirem alunos surdos em uma classe regular, a princípio, é um aspecto positivo para a escola, porque a presença dos alunos surdos em sala de aula parece possibilitar a todos os membros da comunidade escolar oportunidade de crescimento social, filosófico e até lingüístico; para a família dos alunos surdos, visto que permite uma maior aproximação aos interesses escolares, desmistificando a idéia de incapacidade dos surdos; para os alunos ouvintes, visto que, ao conviver com a diferença, o aluno ouvinte pode elaborar e construir conceitos relativos à surdez, língua de sinais, comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadão menos preconceituoso e, muitas vezes, influenciando até futuras escolhas profissionais; para os

alunos surdos, na criação de estratégias comunicativas com os colegas ouvintes e também divulgação da língua de sinais para um número maior de pessoas e, principalmente, para pessoas fora do âmbito profissional. Além disso, há a possibilidade de jovens da mesma faixa etária fazerem uso de expressões e gírias típicas da idade em língua de sinais.

Negativamente, podemos afirmar que as salas regulares que se propõem ser inclusivas, apesar dos avanços, ainda estão sob a responsabilidade de professores que conhecem pouco ou nada sobre a surdez e as suas necessidades, os modos e estratégias necessárias para facilitar a aprendizagem dos surdos. É falsa a idéia de que a simples interpretação simultânea para LIBRAS garantirá a aprendizagem.

Mesmo com as demandas das escolas públicas, mostrando que é necessário uma mudança de conceitos e de posturas junto aos educandos, o que parece ocupar, ainda em demasia os professores, é a busca de modelos homogeneizadores e normalizadores que envolvam a todos os alunos. Isso faz com que persistam atitudes de tolerância na sala de aula, que levam os alunos ouvintes a aceitarem, acharem interessantes, acolherem e, muitas vezes, se solidarizarem com os colegas surdos, mas não saberem interagir efetivamente com eles.

A interação real está a cargo de uma pessoa: o intérprete de língua de sinais. Este profissional faz um esforço para cumprir a missão para a qual se destina, mas encontra barreiras que vão desde um trabalho isolado sem uma orientação sistemática e sem a troca com outros intérpretes até a falta de formação pedagógica necessária para estarem inseridos em um processo tão complexo quanto os processos educacionais.

Nessa realidade, o aluno surdo parece fazer o que é possível, ficando sempre aquém de suas capacidades e, de certa forma, ratificando a idéia comum de que, mesmo recebendo a certificação, não possui realmente um conhecimento compatível para aquela seriação. No entanto, acreditamos que o maior comprometimento nesse processo é o relativo à construção da identidade surda, visto que os alunos surdos se distanciam das discussões relativas a pessoas com necessidades educativas especiais tão presentes no ambiente da escola especial e das comunidades surdas, perdendo o referencial com este grupo e não trazendo para o ambiente inclusivo os seus interesses e suas reivindicações, enquanto grupo político.

Outro fator prejudicial para a construção da identidade destas crianças é o processo de desenvolvimento da linguagem, que termina ficando reduzido apenas a decodificação de informação, sem uma relação mais adequada com o processo de aprendizagem de regras de convivência, de socialização e de assimilação de valores, que acontece por meio da linguagem. No ambiente regular, o surdo vivencia uma gama de informações que ora são perdidas em sua totalidade, ora são filtradas por seus parceiros da mesma faixa etária que desconhecem a

importância de passar a informação da forma íntegra, ora são filtradas pela lógica e pelos valores do adulto intérprete. A criança surda vive, assim, uma ambivalência, por não ter referenciais sólidos, nem surdos nem ouvintes, que dêem base para as construções de sua subjetividade.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, que tem como seu principal mediador a figura do professor que interage tanto de maneira direta com o aluno, como de maneira indireta, quando ao explicar uma informação de forma coletiva ou a outro aluno, contribui para construção do conhecimento do seu aluno, observamos que a responsabilidade de realizar as mediações era transferida sempre para a figura do intérprete de sinais.

Essa confusão de papéis confunde também a criança surda, segregando-a no próprio ambiente inclusivo, na medida em que o professor ensina aos outros e quem ensina a ela é o intérprete. O professor elaborava suas estratégias baseadas no processo de aprendizagem da criança ouvinte, enquanto a criança surda tentava adaptar o seu processo de construção de conhecimento para conseguir aprender o que lhe era possível, através do intérprete, que, na sua posição de mediador, selecionava que informações eram mais importantes para aquele aluno.

Desse modo, a criança surda estava fisicamente presente, mas perdia uma série de informações fundamentais sobre a história, a cultura e o conhecimento construído pela humanidade.

Em muitos debates sobre inclusão destaca-se a importância da convivência como um aspecto sempre positivo. No entanto, para o grupo envolvido existem aspectos que precisam ser destacados.

Uma convivência pacífica não significa uma convivência totalmente positiva. O fato de os alunos surdos fazerem uso de uma língua que os colegas não dominavam, estarem sempre acompanhados de um adulto que, embora não fosse o professor, representava também uma autoridade, trazia aspectos que impediam um relacionamento natural com seus colegas. Embora a convivência pudesse vir a ser agradável, parecia ser difícil o estabelecimento de um relacionamento mais próximo. Parecia existir uma tendência ou a rejeição ou a superproteção, mas nunca de se espelhar e de se considerar parte.

Nessa ambiência, há uma tendência de os surdos serem considerados coitados, inferiores, relegando atitudes que os levem a serem respeitados nas suas diferenças e compreendidos em sua realidade.

Finalizando nossas reflexões, podemos afirmar que as políticas educacionais do nosso sistema de ensino não privilegiam a educação, oferecendo recursos reais para que ela seja de qualidade, sobretudo porque está implícito o fator econômico e o poder político, além de posições classistas e étnicas.

Os dados aqui apresentados mostraram que a inclusão deve ser considerada na sua complexidade, transcendendo essa noção de escola especial x escola regular, classe especial x classe regular. A permanência dessa discussão só contribui para simplificações artificiais, impedindo uma maior problematização do tema. Apesar de considerarmos que, enquanto teoria, o ideal de inclusão é uma meta a ser perseguida, pudemos observar que falta ainda muito a ser feito. Não há igualdade de condições calçando o sapato do outro. É no direito de ser diferente que consiste a igualdade. É necessário que se promovam diversas atividades curriculares que possam ser compartilhadas, para se obter as trocas necessárias, educando-se também a comunidade escolar, para que aconteçam momentos de estudo sobre a importância de um trabalho voltado para as diferenças.

Quando a inclusão significar realmente a mudança da escola, ou seja, transformá-la e recriá-la, poderemos afirmar que se trata de um novo paradigma. Mas, quando nos limitamos a tratar dos modelos para as pessoas com deficiência, diria que é mais uma forma autoritária de definir o que é melhor e como é melhor, sem respeitar o sujeito, a sua singularidade e a sua melhor opção para aprender.

Fazer opção pela Inclusão é uma escolha antes de tudo ética. Não uma ética sem política, mas uma ética voltada para a responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BONETI, R. F. V. A escola como lugar de integração (ou segregação?) da criança a de deficiência intelectual. *Educação em questão*, 1993.

BOTELHO, P. *Segredos e Silêncios na Interpretação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRITO FERREIRA, L. Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português. Conferência apresentada no *II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos*. Porto Alegre: 27 a 29 de novembro de 1986.

_____. Interferência de Fatores Pragmáticos no Processo de Tradução. Anais do *IV Encontro Nacional da Anpoll*, Recife, p. 913-918, 1989.

_____. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

_____. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica — DF, 03 de julho de 2001.

CARMO, A. A. Inclusão Escolar: roupa nova em corpo velho. *Revista Integração*, Brasília: MEC/SEESP, n. 23, p. 43 - 47 2001.

CAPOVILLA, F. C. *A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total e desta ao bilingüismo*. São Paulo: Manual ilustrado de sinais, 1998.

CAPOVILLA, F. e CERAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe*, Vol. I e II São Paulo: EDUSP, 2001.

CAVALCANTI, W. M. A. *Las Representaciones Sociales que los Profesores de Educacion Especial de Recife/Pernambuco Hacen de su Formación*, Universidade de Deusto, Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação; Tese de Doutorado, Bibao, 2002.

CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas). Relatório de atividades Científicas. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, 1999.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

Lei 7853/89 e Decreto nº. 914/93. *Os direitos das pessoas as de deficiência*. Brasília, 1994.

DORZIAT, A. *Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula*. São Carlos/SP: Dissertação de Mestrado, UFSCar, 1995.

_____. *Concepções de surdez e de escola: pontos de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos*. São Carlos / SP: Tese de Doutorado, UFSCar, 1999.

_____. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In. SKLIAR C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Educação e surdez: o ser surdo como paradigma pedagógico. In: *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, Rio de Janeiro: INES, 2001.

DUTRA, C. *Diferentes olhares sobre a inclusão*. Secretaria de Educação Especial/ MEC, 2005.

EDLER CARVALHO, R. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação. 2004.

ESCOREL, S. Exclusão social no Brasil contemporâneo - um fenômeno sócio - cultural totalitário? Caxambu - MG, *XIX Encontro Anual da ANPOCS*, 1995.

FELIPE, T. A. *Por uma Tipologia dos Verbos na LSCB*. *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*. Goiânia. [s.n.] 1993. p. 726-743.

_____. *Por uma Proposta de Educação Bilíngüe*. *Espaço-Arte*, Rio de Janeiro: V.1, N.1, jul./dez. 1990.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Que Educação nós surdos queremos: Documento do Pré-Congresso — V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre/UFRGS: 1999. Texto Digitado.

_____. *Relatório Anual de 2001, 2002 e 2003*. Brasil: FENEIS.

FERNANDES, E. *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*. AGIR. Rio de Janeiro. 1990.

_____. *A função do intérprete na escolarização do surdo*. In: *Anais do Congresso surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (org.). Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, V. *Educação Especial: programa de estimulação precoce, uma introdução às idéias de Fuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIROUX, H. A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs) (1994). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, LAPLANE A. F. de (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea).

GÓES, M.C.R. de. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas/ SP: Editora Autores Associados, 1996.

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

HALL, S. A Centralidade da Cultura. *Revista Educação e Realidade*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul./dez, 1997.

_____. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: Skilar, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

LAPLANE, A. L. F. A inserção da criança surda em classes para crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: *23ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, 2000.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do Bilingüismo para

os surdos. In: C. SKLIAR (Org.) Atualidades da educação bilíngüe para surdos. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LACERDA, C. B. F. de. *Os Processo Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos*. Tese de Doutorado, UNICAMP: Campinas/ São Paulo, 1996.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB. Legislação Educação Especial, Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001.

LEITE, C. Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação IX (I)*. Departamento de Educação. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2000.

LIMA, N. M. F. de. *Currículo e surdez: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino*. João Pessoa: Dissertação de Mestrado/PPGE, 2004.

LODI, A. C. B. e HARRISON, K. M. P. Língua de Sinais e fonoaudiologia. *Espaço*, n.10, p. 41-46, 1998.

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

MANTOAN, M. T. *Ambientes desafiadores ou registros. Afinal, que escola queremos para nossas crianças?* Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LAPED/UNICAMP.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MARCHESI, A. A Educação da Criança Surda na Escola Integradora. In COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, J. A. de. *Ulisses Pernambucano*. São Paulo: Paulinas, 1992.

_____. A Contribuição Pioneira de Pernambuco à Educação Especial no Brasil. *Travessia*. Brasília; V.6, nº1, p.141-150, dez.2004.

MELLO, G. N. *Educação escolar brasileira: O que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. A Contribuição Pioneira de Pernambuco à Educação Especial no Brasil. *Travessia*. Brasília; V.6, nº1, p.141-150, dez.2004.

MELLO, G. N. *Educação escolar brasileira: O que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994.

_____. Desafios para a educação especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa toda criança na escola. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Livro 1.

MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa a de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed editora, 2003.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. *Introdução a Uma Política do Homem e Argumentos Políticos*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1968.

_____. *Da cultura de massa a busca do novo humanismo*. Editora Fortaleza; Instituto de Antropologia, 1969.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília/DF – UNESCO, 2001.

MOURA, M. C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B. e PEREIRA, M. C. (Orgs.). *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art., 1993.

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

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B. e HARRISON, K. M .P. História e educação: o surdo, a oralidade

- e o uso de sinais. In: LOPES FILHO (Ed.) *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.
- NOVAES, M. H. *O real, o possível e o necessário em educação especial*. São Paulo: Atlas, 1983.
- PERDONCINI, R. et al. *Audição e o Futuro da criança surda*. Rio de Janeiro: AIPEDA, 1996.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKILAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- REDONDO, M. C. da F. *Deficiência auditiva* / Josefina Martins de Carvalho. Brasília: MEC. Secretaria da Educação à Distância, 2001.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica.
- RIBEIRO, C. H.; Comunidade Surda E Língua de Sinais, *I Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Surdos* - Centro Suvag de Pernambuco, 1988.
- RICHARDSON, R. J. e col. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- REIS, V. P. F. *A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias*. Dissertação de Mestrado, UFES, 1992.
- ROSA, E. C. de S. *Aluno de deficiência: Problema Médico Pedagógico ou Conquista de Cidadania? A Educação especial em Pernambuco*. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 1990.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e desigualdade. UFRJ: *VII Congresso Brasileiro de Sociologia*. 4 a 6 de setembro, 1995.
- SAINT – LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MONTTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: editora SENAC. São Paulo, 1997.
-

- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Língua Brasileira de Sinais*. V. I, fasc. 2, V. III fasc. 7. Brasília, 1998.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *A discriminação em questão II / Estudos surdos*. Secretaria de Educação. Recife, 2002.
- SILVA, T. T. *O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- . *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, S. e VIZIM, M. (Orgs.). *Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.
- SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão*. Porto Alegre: Mediação, 1997a.
- . Sobre o Currículo na Educação dos Surdos. In: *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*, n. 8 (agosto – dezembro – 1997) Rio de Janeiro: INES, 1997b.
- . Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- . *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. V.1. Porto Alegre: Mediação, 1999a.
- . *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. V.2. Porto Alegre: Mediação, 1999b.
- . *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, C. e LUNARDI, M. L. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
-

SOUZA, R. M. e GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: C. SKLIAR (Org.): *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. V.1, Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, J. C. *Inclusão no ensino regular: controvérsias e perspectivas*. Patos/PB: Dissertação (Mestrado) UIL – Universidade Internacional de Lisboa, 2002.

SOUZA, J. F. de. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.

SOUZA, R. M. & GÓES, M. C. R. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. *Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

STAINBACK, S. e WILLIAM. *Inclusão um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STOER R. S. e CORTESÃO, L. *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

STOER R. S.; CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (Orgs.) *Transnacionalização da Educação. Da crise da Educação A Educação da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

WERNER, H. A Surdo-mudez. In: *Actas Ciba*, Ano XVI, n. 1 janeiro de 1940.

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

Sites:

www.mec.gov.br

www.inep.gov.br
