

Inclusão de alunos surdos na escola regular

Maura Corcini Lopes
Eliana da Costa Pereira de Menezes

Resumo

Este artigo desenvolve parte dos resultados de uma pesquisa, financiada pelo CNPq, realizada no Estado do Rio Grande do Sul, acerca das condições pedagógicas e linguísticas dos alunos surdos matriculados em escolas públicas e particulares. Desenvolve análises referentes às regiões do Vale do Rio dos Sinos e da Serra Gaúcha. Os dados sobre matrícula, séries de ensino, condições das escolas e dos profissionais envolvidos com alunos surdos foram obtidos através de planilhas preenchidas por profissionais das Coordenadorias de Educação do Estado, Secretarias Municipais de Educação e escolas. Na análise, constatamos que 66 municípios possuem alunos surdos em 50 escolas públicas e particulares. Quarenta e três escolas trabalham com a inclusão de alunos surdos, sendo que, na maioria, não há profissionais (professores e intérpretes) com formação para o trabalho. A partir de outros autores, o artigo discute as “realidades escolares” e algumas necessidades básicas para promover a inclusão dos surdos sob outras bases educacionais, linguísticas e pedagógicas.

Palavras-chave: Educação de surdos; Inclusão; Língua Brasileira de Sinais; Intérpretes de LIBRAS.

The inclusion of deaf students in a regular school

Abstract

This paper describes some results of an investigation, supported by CNPq and in progress in the state of Rio Grande do Sul (Brazil), about the pedagogic and linguistic conditions of deaf students in public and private schools. The

authors develop the analyzes in two specific regions of the State: Vale dos Sinos (Bells Valley) and Serra Gaúcha (Sierra Gaucha). Some school data — as admission, grades and school and professional conditions — were supplied by the schools and bureaucratic sectors. The results show that 66 municipalities have deaf students in 50 public and private schools. Forty three schools works in a model of inclusion of deaf students; in most of these schools, there is no specialized personal in deafness or deaf education. From many authors, the paper discusses the “school realities” and some basic necessities to promote the deaf inclusion in different educational, linguistic and pedagogic manners.

Key words: Deaf Education; Inclusion; Brazilian Sign Language (LIBRAS); LIBRAS Translators

O que pesquisadores surdos pensam sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular? Que condições são necessárias para podermos falar de inclusão de alunos surdos na escola regular? Por que os surdos parecem estar sempre na contramão da história da inclusão? Os surdos e aqueles que militam por suas causas estariam contra a inclusão?

Essas são algumas das perguntas que têm acompanhado aqueles que de alguma forma se ocupam do trabalho ou da discussão da educação de surdos. A inclusão parece ser tema vencido em muitos fóruns; porém, para a comunidade surda, ela toma nuances diferenciadas. Há aqueles mais radicais que a negam completamente; aqueles militantes surdos que a olham com estranhamento a partir de experiências já vividas e aqueles que a desejam, porém a partir de condições a serem negociadas com o Estado.

Diante de um cenário tão tenso e conturbado e de uma discussão que, para muitos, já está vencida, este artigo traz resultados de pesquisa que consideramos relevantes¹. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em parceria entre pesquisadores de diferentes instituições federais e

¹ Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

particulares de ensino superior do Rio Grande do Sul (RS). Subdividida em duas fases, a primeira já concluída e de base quantitativa, visava levantar dados numéricos referente às matrículas e a situação linguística e pedagógica em que os alunos surdos e os professores se encontram nas escolas. A segunda fase, ainda em andamento, busca, por meio de questionários aplicados com professores, alunos surdos e gestores, conhecer como tais sujeitos se vêem como surdos ou se vêem na relação pedagógica com surdos, a língua de sinais, a escola e a gestão escolar.

Para este artigo, propomos trabalhar com dados produzidos na primeira fase da pesquisa, ou seja, com dados de 66 municípios localizados próximos à capital gaúcha. Trata-se de dados dos Municípios localizados nas regiões do Vale do Rio dos Sinos e Serra gaúcha. Para a produção desses dados, encaminhamos para Secretarias Municipais de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do RS e escolas uma planilha que solicitava as seguintes informações:

- 1) Pesquisador/a responsável pela coleta de dados
- 2) Período de realização da coleta
- 3) Região de abrangência ou Coordenadoria (se for o caso)
- 4) Cidade
- 5) Nome da escola e endereço
- 6) Âmbito: Estadual Municipal Federal Particular.
- 7) Modalidade: Escola de surdos Classe Especial Inclusão.
- 8) Número de alunos: Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio EJA.
- 9) Professores: Ouvintes: Quantos? Surdos: Quantos?
- 10) Intérpretes
- 11) Outras informações

A partir do retorno das planilhas, os dados começaram a ser tratados por escolas e agrupados seguindo um dos 11 itens solicitados, o que nos possibilitou um primeiro mapa da situação dos alunos surdos, das escolas, dos intérpretes e dos professores das regiões investigadas. No decorrer do texto, os dados que serão trazidos constituem os resultados do processamento e análises dessas informações.

Do total de 66 municípios, 17 possuem alunos surdos matriculados em 50 escolas. Dessas escolas, 23 são da esfera estadual, 19 são municipais e 8 são particulares. Não há nenhuma escola federal nos municípios que possuam alunos surdos matriculados. 43 escolas trabalham com a situação de inclusão do aluno surdo na classe de ouvintes, 6 escolas possuem alunos surdos em classes especiais e 3 escolas são especificamente para surdos. Ao total 466 alunos surdos estão matriculados nestes 17 municípios.

Devido ao fato de a maioria das matrículas de alunos surdos estarem em escolas regulares e, principalmente, o RS ser um Estado conhecido no Brasil e no exterior, pela militância surda organizada e pela resistência que faz aos processos de inclusão de surdos, o recorte escolhido para este texto é o das condições da inclusão. Não buscaremos maiores discussões acerca da situação dos alunos surdos matriculados em escolas e/ou classes especiais, embora sejam interessantes e suscitem questionamentos.

Optamos por apresentar dados e análises de pesquisa que mostram as informações pedagógicas e linguísticas dos locais onde os alunos se encontram através de dois subtítulos. No primeiro, “Inclusão e educação de surdos, diferentes sentidos e significados”, discutimos a inclusão e os tenso processos de lutas e de reivindicações surdas em prol de uma educação que respeite a diferença cultural e linguística dos surdos e a situação em que alunos surdos matriculados nos anos iniciais se encontram. No segundo, “A situação linguística e pedagógica na educação dos surdos incluídos”, apresentamos uma análise dos dados da pesquisa referentes à situação linguística e pedagógica em que se encontram alunos surdos, professores e intérpretes nas escolas.

Na conclusão do texto, algumas respostas são dadas para as seguintes questões: quais necessidades temos que ter atendidas para que a inclusão de surdos possa estar acontecendo com responsabilidade, seriedade e respeito à diferença? De que inclusão e de que condições pedagógicas e linguísticas falamos quando argumentamos acerca do que vemos acontecer em nossas escolas?

Inclusão e educação de surdos, diferentes sentidos e significados

Wittgenstein (1979), em seus movimentos pós-*virada* linguística fornece-nos elementos para pensarmos no caráter produtivo da linguagem. Produtivo no que ela traz de potência de inventividade dada pelos usos que fazemos das coisas, das palavras, etc. Produtivo porque a linguagem não está fora, pois, afinal, é nela mesma que se dão significados e sentidos. No caso da inclusão, podemos pensá-la não em um plano metafísico ou extralinguístico, que guarde um único significado para o termo, mas como uma invenção com sentidos e significados particulares forjados neste mundo. Convivemos com a multiplicidade de usos - Inclusão como bandeira de lutas de grupos específicos; inclusão vivida por alguns e não por outros; inclusão como uma ameaça de acontecimento; inclusão com integridade; inclusão sem que condições mínimas sejam garantidas; inclusão de surdos; de pessoas com deficiência, de doentes; inclusão no trabalho; inclusão digital; inclusão como fator que da mobilidade aos sujeitos na busca da satisfação de seus desejos, etc. Cada uso traz em si um jogo particular que articula outros usos e sentidos para uma mesma palavra. Ao usarmos a palavra “inclusão” não estamos acionando significados universais e transcendentais, tampouco estamos acionando elos entre a experiência e a palavra. Estamos mergulhados em jogos de linguagem, que envolvidos em práticas sociais, determinam significações distintas para as palavras. No jogo onde muitos sujeitos surdos militantes pelo reconhecimento da diferença surda estão mergulhados, a inclusão toma o sentido de acolhimento ético.

Conforme Stumpf afirma a partir de sua prática surda,

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas (STUMPF, 2008, p.27).

Acolher pode significar oferecer refúgio; proteger; abrigar; hospedar; receber alguém junto de si. Cada significado referido pode integrar jogos de linguagens distintos. Assim como pode suscitar alojar a diferença surda, pode também suscitar sentimentos de recepção do outro junto a si. Em ambos os casos, a hospitalidade se manifesta; no entanto, quando hospedo alguém que julgo sem condições, que julgo ser digno de minha tolerância e de meu refúgio, estou ancorado em sentimentos de tolerância, de inferioridade e, talvez, de crença na incapacidade daquele que está sendo hospedado. Nessa perspectiva, o aluno surdo é tomado como peça de uma categoria homogênea – a deficiência – que, ao ser hospedado, acaba reafirmando a bondade daqueles que destinam alguns minutos de suas vidas para aceitar a estada (passageira) desse outro, inferior, ao seu lado. Recebê-lo dentro da escola implica práticas que lembrem o quanto esse aluno é especial e o quanto ele está ali porque isso lhe foi concedido. Atos e gestos mostram quem é o aluno incluído, o quanto ele pode aprender, até onde ele evoluirá em sua aprendizagem.

Na contramão dessa perspectiva, hospedar alguém que julgo ser forte, ser diferente de mim simplesmente porque é outro e porque compartilha de outro grupo cultural que está próximo e faz, em alguns momentos, fronteira com o grupo a que pertence, implica uma outra concepção de hospedagem e de acolhimento. Stumpf (2008), ao proclamar “inclusão ética”, compartilha dos significados produzidos a

partir do jogo da acolhida como hospedagem da diferença. Ela não recusa a inclusão como possibilidade, mas define a inclusão a partir da ética. Ética nas relações com a diferença determina as condições do acolhimento. Acolhimento sem distinção de raça, cultura, etnia, classe social, etc. Levinas (1997) afirma que a ética é o próprio humano. É a capacidade humana de dar em relação a si, prioridade ao outro.

Perlin (2007), também pesquisadora surda no campo da educação, ao trazer a diferença cultural surda, possibilita-nos a leitura de algumas das marcas carregadas pelos surdos. Marcas que sinalizam não as construções surdas, mas a anormalidade. Conforme a autora, não há como definirmos trilhas que sejam óbvias para chegarmos às identidades daqueles que se consideram normais. A trilha surda exige que os surdos se identifiquem enquanto surdos. Tal identificação é fundamental para uma relação ética com o outro, em que assumimos a diferença não em uma relação comparativa, mas em uma relação de proximidade.

Não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. Não tentem colocar todos os capitais do mundo para declarar-nos diversos porque não é isso que estamos significando (PERLIN, 2007, p. 10).

A autora, ao mesmo tempo em que sinaliza a importância da identidade para marcar uma luta política, sinaliza que a diferença não reside nas marcas e na identidade. Nessa linha de pensamento surdo, compatível com a de Stumpf (2008), a inclusão está concebida como luta cotidiana pela necessidade e, às vezes, pelo direito de compartilhar e estar com o outro. Estar com o outro implica assumir as diferenças e assumir identidades não para que sejam combatidas ou classificadas, mas para que sejam reconhecidos os direitos de quem se coloca nas lutas culturais. A expressão *lutas*, neste texto, tem a função de marcar que processos de negociação cotidianos não são naturais, não são harmônicos, não são de hospedagem gratuita. São disputados dentro de

jogos de poder onde posições sociais, econômicas e de normalidade são permanentemente colocadas sob suspeita por aqueles que estão na condição de exercer sobre o outro o poder de defini-los, de enquadrá-los. A oposição surda não é, portanto, aos processos de inclusão, mas a tipos de entendimentos da inclusão. Os surdos resistem à inclusão como o simples colocar no mesmo espaço físico ou como o simples estar junto. Resistem à partilha do espaço quando este é destinado à normalidade.

Entender que o estar junto não pode ser percebido como o argumento central que sustenta a política inclusiva e resistir à posição de subordinação não pode, no entanto, ser um processo lido como “ser contra a inclusão”, mas pode ser lido como movimento de resistência à anormalização surda por um tipo de inclusão que acolhe o surdo como alguém que deve se alojar inconfortavelmente na casa de outro. A resistência como oposição surda está para certos jogos onde a inclusão se dá como imposição e como anormalização surda e não para outros jogos onde o espírito que fazem movimentar as negociações é o da relação ética com o outro. Novamente nas palavras de Perlin (2007, p. 10):

Continuamos a ser diferentes em nossas formas. Continuamos a nos identificar como surdos. Continuamos a dizer que somos normais com nossa língua de sinais, com o nosso jeito de ser surdos. Nossas posições de resistência, como referem nossas nostalgias, têm de reivindicar isenção à regra universal das identidades. Temos de seguir resistindo ou nos encontraremos em campos que nos obrigam a perecer. Daí então, simplesmente surdos, com os direitos que nossas representações estão exigindo.

A diferença para Perlin passa tanto por questões de identidade como por questões de subjetividade. Poderíamos conceituar a palavra diferença de muitas formas, todas elas dadas pelos seus usos em distintos contextos. Carvalho (2008), fundada em Brah, apresenta quatro maneiras de conceituar diferença: diferença como experiência, inscrita no terreno das vivências individuais; diferença como relação

social, constituída no interior das estruturas socioenômicas e políticas; diferença como subjetividade, em que estariam todas as discussões acerca das relações do indivíduo com a sociedade e diferença como identidade, em referência a conjuntos de características que nos permitem estabelecer relações de diferenciação. A discussão desencadeada pelos surdos permite-nos transitar entre esses conceitos citados acima, pois a forma de chegada de cada um deles nas questões relativas à surdez é que vai determinar a abordagem da diferença que estamos operando. Portanto, tais abordagens não são descartáveis, não são excludentes, elas convivem e constituem os sujeitos.

As discussões acerca da diferença têm-nos conduzido a estranhar os usos dados para a palavra dentro de campos de significação onde a patologia e a deficiência se colocam como marcadores. Nas palavras de Carvalho (2008, p. 22):

Não é a deficiência em si mesma, nem as limitações que impõe ao sujeito que permitem caracterizar a diferença. Ela está nos entre lugares das experiências vividas que, até, podem levar duas pessoas com a mesma deficiência a conceituar suas diferenças de formas bastante distintas uma da outra.

Nessa lógica da diferença dada pela experiência surda, embora as experiências entre indivíduos surdos sejam semelhantes, não conformam a mesma diferença em seu sentido subjetivo. Surdos que vivem em comunidade possuem experiências subjetivas que os fazem sentir-se surdos de formas particulares. Mesmo distintos nas formas de ser, possuem pontos de convergência entre suas experiências. Tais pontos podem ser desencadeadores de ligações entre os sujeitos que compartilham vivências. Embora marcas sejam subjetivas, elas também podem servir de identificadoras entre os indivíduos.

Para que identidades sejam compartilhadas, é necessário conviver com o outro semelhante. Viver entre surdos não é condição natural para esses sujeitos, pois, geralmente, os surdos são filhos de pais ouvintes. A aproximação surda tem-se dado, na maioria dos casos, na escola,

quando a escola possibilita tal experiência. Nesse sentido, ao olharmos para os dados da pesquisa, podemos questionar como essa aproximação entre surdos está acontecendo nos 17 municípios que possuem alunos em processo de inclusão. Considerando que, dos 466 alunos surdos matriculados nesses municípios, 116 encontram-se matriculados em classes de ouvintes e que apenas menos de 2% dos professores dessas escolas, ou seja, 7 professores, são surdos, podemos perguntar: como a convivência entre pares surdos nessas escolas é possibilitada? Quais as condições para que esses alunos partilhem experiências entre si, favorecendo a constituição de identidades a partir de marcas que os identifiquem como surdos?

O que temos observado é que surdos, ao entrarem na escola, começam longos processos de in/exclusão. Aqueles que não possuem experiências com outros surdos não desenvolvem marcas capazes de os identificarem com surdos e, neste caso, a marca acaba sendo a da deficiência e da anormalidade. Lopes, e Veiga-Neto (2006) salientam que, na relação com o ouvinte, os sujeitos surdos foram ensinados a olharem-se e a narrarem-se como deficientes auditivos. A marca da deficiência determinou e tem determinado, até nossos dias, a submissão dos surdos aos ouvintes, sendo que estes representam a normalidade e a referência a ser seguida. Nesse jogo de imposição de marcadores que acabam definindo a alteridade surda, a diferença destes sujeitos passa a ser vista como algo indesejado no corpo. São sentimentos de discriminação, de compaixão, de dificuldade, de ameaça e de anormalidade que atravessam as subjetivadas surdas quando esses sujeitos não possuem o direito de se ver como surdos entre pares surdos.

Considerando a escola, entre outras possibilidades, como espaço privilegiado para trocas, encontros com semelhantes, aprendizado e construção de identidade, temos de ficar atentos para as experiências de in/exclusão vividas neste espaço. Tais experiências podem ser um indicativo dos fatores responsáveis pela diminuição do número de alunos matriculados no ensino médio se comparado ao número de alunos matriculados no ensino fundamental. Segundo os dados da

pesquisa, dos 116 alunos que estão incluídos em escolas regulares, 6 estão na educação infantil, 69 estão no ensino fundamental, 7 estão no ensino médio e 3 na educação de jovens e adultos. Que outras razões podem estar implicadas na diminuição do número de matrículas do ensino fundamental para o ensino médio?

Olhando ainda para os números da pesquisa, identificamos que, dos 466 alunos, 49 alunos não frequentam série de ensino, pois estão em atendimento diferenciado devido ao fato de possuírem outras deficiências associadas; 116 estão matriculados em classe especial. Nesse momento, poderíamos partir para uma discussão binária com relação a espaços mais adequados ou práticas mais eficazes destinadas aos alunos surdos. Nessa perspectiva, estaríamos olhando para os espaços educacionais como se pudéssemos separá-los em dois blocos - os especiais e os regulares - e inferir que as práticas que são desenvolvidas nesses dois espaços são sempre as mesmas, independente das particularidades que cada um deles possa apresentar. A generalização dos espaços a partir de critérios homogêneos tem sido responsável pela naturalização de discursos a favor ou contra a escola especial ou inclusiva. No entanto, o olhar lançado para os números neste texto procurou não encontrar respostas consideradas mais adequadas em oposição a outras, mas problematizar os significados que eles podem representar, ou ainda, problematizar aquilo que tem sido dito e feito com relação a inclusão. Nesse sentido, entendemos que estar incluído na escola regular não significa garantia de aprendizagem, assim como estar na escola de surdos e/ou especial também não.

Como Menezes (2008, p. 131), entendemos que

[...] pensar a educação daqueles historicamente produzidos como não aprendentes não significa tratar de uma questão de permanência nos mesmos espaços ou em espaços diferentes, tampouco de uma questão de um saber especial ou de múltiplos saberes. Trata-se de nos questionarmos se os alunos ditos em processo de inclusão podem ser percebidos para além das narrativas que os

constituem como não-aprendentes. Talvez, se pensarmos em outras práticas – práticas que não partam de uma percepção de diferença capturada em categorias: os deficientes, os hiperativos, os portadores de síndromes, etc. –, possamos romper com a compreensão de que cada aluno carrega em si uma identidade única, estável. Identidade essa que tem sido instituída em situação de desvantagem e, por isso, precisa ser compensada, corrigida, reabilitada.

A questão está no olhar que é lançado sobre os sujeitos. O espaço físico, embora seja um importante começo para que possamos falar de inclusão, não é condição suficiente para garanti-la. Essa é uma questão que passa pela articulação das experiências vividas pelos sujeitos em particular e pelos sujeitos no grupo social. Se os surdos não compartilham de um grupo social surdo que conjugue subjetividades que os façam construir uma alteridade surda, é difícil que tenham referenciais surdos para se autodeclararem como tais, reivindicando outras formas de serem categorizados por seus pares e por aqueles que trabalham com eles. Também é difícil que se vejam como capazes de estar incluídos em condição de dignidade, pois a desigualdade de condições de desenvolvimento e aprendizagem dos surdos incluídos em relação aos ouvintes se impõe à aprendizagem e as trocas sociais tanto entre surdos como entre surdos e ouvintes. Nessa lógica excludente da inclusão, são produzidas subjetividades marcadas pela falta de comunicação, pelo limite com o outro e pela incapacidade de aprender na escola.

A situação linguística e pedagógica na educação dos surdos incluídos

Pedagogicamente podemos afirmar que, se não há um código comunicativo comum mínimo entre professores e alunos, não há ou não se faz pedagogia. Afinal, por que alunos surdos vão à escola regular? Essa pergunta seria fácil de responder dentro de um contexto onde um código comunicativo comum existisse, onde a aprendizagem fosse uma

questão primordial e onde a inclusão fosse pautada pela ética (STUMPF, 2008) e pelo respeito e atendimento da diferença surda. No contexto da pesquisa, os alunos surdos estão indo para a escola regular para que sejam aproximados aos ouvintes. Não nos referimos a uma aproximação física, mas a uma aproximação que tem permitido a comparação entre surdos e ouvintes. Sabemos que a comparação dentro de nossas escolas é inevitável, pois, entre outros aspectos, ao comparar, criamos normas e, a partir destas, estabelecemos medidas de (a)normalidade. Práticas divisórias são criadas nas relações de comparação que não estão pautadas em princípios orientados pela diferença e pela ética. No caso dos alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes, a condição de estar sozinho na turma, de não ter uma língua estruturada para que a comunicação se estabeleça de forma fluente, de não ter, às vezes, nem mesmo em toda a escola, outro colega surdo que compartilhe de experiências semelhantes e de os professores não terem recebido formação para atuarem com surdos, faz com que as bases da inclusão sejam estabelecidas a partir de princípios de normalização e de correção. Nessa situação, encontram-se 74% dos alunos das regiões investigadas, matriculados em escolas que possuem apenas 1 aluno surdo matriculado. Esses alunos vivenciam diariamente as dificuldades apresentadas pelos professores, que afirmam não saber como trabalhar com eles. As justificativas dadas pelas escolas para tais condições é que os alunos, pelo simples fato de estarem na escola com ouvintes, estão-se socializando e tendo outras experiências de crescimento. Sem dúvida, o fato de estar com outros em qualquer espaço público favorece o crescimento, mas essa não pode ser uma justificativa escolar para a inclusão.

Lopes (2005, p. 41), ao problematizar o conceito de inclusão como socialização, escreve que este não pode ser usado como sendo o fim primeiro da inclusão. Conforme a autora, a socialização é um dos objetivos da escola, mas com ele “o aprender, o ter limites, o se comunicar e a autonomia também determinam o sucesso e o fracasso do projeto da escola inclusiva”.

Considerando o exposto acima, voltamos a olhar para os dados da pesquisa, tentando pensar sobre qual inclusão estamos nos referindo quando olhamos para os contextos educacionais envolvidos na problematização em questão. Dos 116 alunos incluídos nas escolas, 74% estão sozinhos na série de ensino e na instituição. Isso significa que, sendo filhos de pais ouvintes e não tendo referência surda, os alunos que estão em 31 escolas não possuem condição para se verem longe das narrativas de normalização, correção e anormalidade. Em situação um pouco diferente, em 9 escolas, foram contabilizados 22% dos alunos que compartilham com outros alunos surdos alguns espaços escolares. No recreio, nas atividades coletivas e nos projetos desenvolvidos pelas escolas, os alunos surdos podem se encontrar e, de alguma forma, estabelecer elos identitários entre eles, principalmente porque, nesses casos, alunos surdos mais velhos e fluentes em língua de sinais acabam servindo de referência para os demais.

Em apenas uma das escolas, há 26 alunos surdos incluídos, perfazendo 2% do total das escolas. Nessa instituição, há matrículas de alunos surdos em uma mesma turma. Os professores afirmam conhecer a língua de sinais, pois a escola oferece curso de formação. A questão levantada nessa situação em particular é que os professores não contam com intérpretes em suas aulas. Precisam falar em Português e depois em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). É inegável que o fato de estarem com outros alunos surdos, de possuírem um professor que se comunica e de os próprios alunos usarem a língua de sinais para se comunicarem são condições primordiais no caso da inclusão, mas o que se mostra aqui é a dificuldade encontrada pelos docentes em se movimentar nas duas línguas durante um período de aula.

O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo (STUMPF, 2008, p. 24).

A ausência do intérprete junto com os professores tem dificultado processos de ensino que precisam ser desencadeados para que a aprendizagem aconteça sem prejuízos aos alunos surdos e aos alunos ouvintes, bem como para que processos de inclusão sejam mobilizados permanentemente no contexto escolar.

Quando se está em um contexto onde a língua de sinais já é aceita e utilizada, quando os professores compartilham o discurso da diferença surda e quando os alunos surdos têm a possibilidade de estar entre pares na sala de aula de ouvintes, as lutas pela qualidade de educação são outras. Entre o que se reivindica está a presença constante de um intérprete em sala de aula e a formação profissional dos professores que atuam com alunos surdos em situação de inclusão. Sem a presença de intérpretes e sem que o professor tenha uma formação mais sólida no que se refere à educação de surdos, mais especificamente, no que se refere a procedimentos curriculares e pedagógicos implicados em uma educação bilíngue bicultural para surdos, prejuízos para os professores e alunos estarão sendo produzidos. Entre os prejuízos, é possível citar a pura e simples memorização por parte do aluno surdo de vocabulário em Português. Conforme Karnopp (2005, p. 25),

o problema reside na concepção de leitura e escrita, e nas práticas inadequadas de trabalho com palavras e textos na língua portuguesa que predomina na maior parte das escolas de surdos do Brasil. O fato é que continua a prevalecer uma preocupação com a memorização e decodificação de palavras, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento).

Mesmo se referindo a práticas de escolas de surdos, a autora possibilita-nos olhar para o contexto de inclusão analisado acima. Alunos surdos tanto quanto alunos ouvintes necessitam interagir com a leitura para que não fiquem apenas apegados ao vocabulário memorizado pela repetição do que aparece nas atividades escolares. O trânsito dos surdos pela língua portuguesa tem que ser amplo no

sentido de convivência com a escrita e com a leitura. Uma abordagem bilíngue de educação de surdos implica estabelecer que o trabalho na escola vai se dar em duas línguas, sendo a primeira a língua de sinais e a segunda a língua da comunidade próxima, nesse caso, a língua portuguesa. No caso dos surdos,

viver em uma condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda -, ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes (LOPES, 2007, p. 67).

Nessa linha de pensamento, ser bilíngue implica não transformar uma das línguas em trampolim para o aprendizado da outra. A língua de sinais e a língua portuguesa são mantidas porque a primeira permite ao sujeito se identificar e viver uma experiência visual, e a segunda permite ao surdo estar entre brasileiros, sendo brasileiro.

Entre as exigências de uma escola que se diz bilíngue, talvez a mais difícil para a escola seja romper com uma visão hegemônica de surdez, em que a surdez é pensada como sinônimo de limite e de deficiência. Admitir a surdez como uma invenção forjada na cultura, bem como pensar o que seria uma proposta de educação bilíngue para surdos, implica retomar compreensões equivocadas ou reducionistas de que bilinguismo é um “conjunto de métodos e técnicas de ensino usados em sala de aula para ensinar alunos surdos” (LOPES, 2007, p. 68). Portanto, o bilinguismo para surdos refere-se ao português em sua modalidade escrita, não sendo o conhecimento da modalidade oral um elemento determinante para esse enquadramento.

Voltando à análise para a presença ou não dos intérpretes de língua de sinais nas escolas, encontramos 23 profissionais nas regiões investigadas; 12 encontram-se atuando em outras funções e não necessariamente com alunos surdos nas escolas; 6 estão em sala de aula

como professores e 1 afirma que trabalha como itinerante. Embora não tenhamos muita firmeza para caracterizarmos os intérpretes, pois não buscamos pela formação que possuíam, nem mesmo buscamos analisar, nessa fase da pesquisa, o domínio da LIBRAS por parte deles, podemos destacar que há um desconhecimento por parte dos professores que atuam nas turmas tanto sobre o intérprete quanto sobre a atuação deste com os alunos.

Muitos dos professores que responderam a planilha da pesquisa, mais especificamente aqueles que informam (no item 11) algo a mais que gostariam de salientar, afirmam que conhecem a língua de sinais e que servem de intérpretes nas atividades da escola; porém, ao mesmo tempo em que fazem essa afirmação, também informam que os alunos não possuem língua de sinais estruturada e que se comunicam com gestos convencionados em casa. Tais respostas nos indicam que, além do desconhecimento da figura e do trabalho do intérprete, muitas vezes até mesmo confundido com o trabalho do professor, há o desconhecimento do sujeito surdo. Caldas (2008, p.144), ao contar sua experiência como aluna surda incluída na escola regular, afirma que os professores não sabiam nada sobre surdez. Ela escreve que “não havia uma real preocupação com o aprendizado, ou com a compreensão do conteúdo e sim com o saber responder as questões propostas e isso já bastava. Pelo fato de eu conseguir isso, era considerada igual aos demais alunos ouvintes.”

Na mesma direção do exposto por Caldas, Lopes (2006) narra a experiência que teve ao ser procurada por alunos surdos que gostariam de entrar em reforço pedagógico para aprender o português escrito. Esses alunos, todos integrantes da comunidade surda e militantes da causa surda, reivindicavam o direito de aprender na escola. Queriam fazer concurso público e vestibular, mas alegavam não estar preparados para tanto. Como estudantes do ensino médio, eles acumulavam histórias tanto na escola de ouvintes como na escola de surdos. Ambas as escolas, na avaliação dos alunos, não ensinavam os conteúdos aos surdos. Ao analisar alguns excertos de falas de professores que atuavam com alunos surdos incluídos, Lopes (2008, p. 43) escreve:

A aprendizagem dos alunos surdos fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na língua portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como um instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem.

Diante do quadro da educação de alunos surdos incluídos nas escolas do Vale do Rio dos Sinos e Serra gaúcha, nossa preocupação se volta para os processos pedagógicos e linguísticos implicados na inclusão escolar. No levantamento da situação dos alunos nos municípios da pesquisa, inquieta-nos a pouca mobilização de professores, de familiares, mas principalmente de sujeitos surdos. São estes últimos os responsáveis por alimentar a luta e proporcionar a independência e autonomia surda. Manter a dependência surda dos ouvintes, ou manter os alunos surdos enquadrados em representações de deficiência parece ser algo recorrente em nossos materiais.

Enfim...

Ao iniciarmos este texto, antecipamos nossa intenção de indicar necessidades que precisam ser atendidas para que a inclusão de surdos possa acontecer com responsabilidade, seriedade e respeito à diferença. Diante da necessidade de concluí-lo, percebemos que não temos como apontar todas as necessidades que estariam implicadas na inclusão dos surdos na escola regular. Podemos, sim, frisar algumas das indecisões, inseguranças e carências vividas pelos professores dentro das escolas envolvidas em nossa investigação. Uma das necessidades mais evidentes em nossas planilhas de pesquisa é a de formação de professores. Associada a isso, vale ressaltar a necessidade da formação dos gestores que atuam nas escolas, em secretarias e coordenadorias de educação.

Não parece haver domínio por parte de muitos profissionais das especificidades, nem mesmo de nomenclaturas envolvidas na educação de surdos, muito menos especificidades linguísticas envolvidas nas questões pedagógicas.

Outra necessidade evidente é o levantamento e o controle das matrículas dos alunos surdos. Não há dados atualizados sobre esses registros, assim como não há controle maior sobre o que denominamos de processos de migração escolar de surdos. Chama-nos a atenção o fato de as coordenadorias de educação do Estado e boa parte das secretarias de educação dos municípios envolvidos na investigação não possuírem maiores informações acerca desses alunos. Sem ter o acompanhamento deles, não conseguem providenciar recursos necessários para que a inclusão *ética* aconteça.

Mais uma necessidade para que a inclusão possa acontecer sob outras condições é a presença de intérpretes nas escolas atuando como intérpretes. O que encontramos nos municípios - intérpretes itinerantes, que trabalham uma vez por semana na escola, dão aula de língua de sinais para professores e atuam como professor de turma - dificulta e/ou impede que a inclusão possa estar acontecendo com garantia aos alunos de condições de igualdade de participação. Ter uma língua estruturada que possibilite a constituição de uma identidade surda é condição importante para que os sujeitos surdos se desenvolvam e orientem sua participação na escola. Sabemos que são muitas as realidades envolvidas nessas inclusões, mas sabemos também que a orientação de matrícula e a proposta pedagógica para que a inclusão aconteça são construídas pelas escolas.

Vemos muitos professores lutando para que seus alunos sejam atendidos. Vemos escolas que deslocam o professor de série ano a ano para que o mesmo professor acompanhe o aluno surdo, mas são poucas as escolas que se dizem inclusivas porque possuem projetos de inclusão envolvendo a instituição e não um único profissional. Isso nos faz pensar que talvez nossas maiores necessidades para que possamos falar de inclusão de surdos estão ancoradas na mudança de olhar/cultura sobre o surdo e na falta de vontade política de fazer mudanças e

promover ações que venham a modificar as relações mantidas nas escolas ditas inclusivas. Lopes (2007), ao argumentar sobre a inclusão, escreve que este é o nome que se dá para um conjunto de projetos que deveriam estar articulados entre si e permanentemente sendo questionados pelas instituições educativas.

De que inclusão e de que condições pedagógicas e linguísticas falamos quando argumentamos acerca do que vemos acontecer em nossas escolas? Falamos de uma inclusão excludente fundada na abnegação de professores que se vêem altruisticamente envolvidos com um projeto que não deveria ser só seu. Movidos muitas vezes por razões religiosas, civis, missionárias, pedagógicas e até mesmo de autoajuda e voluntariado, os professores se mobilizam pela inclusão, entendendo-a como imperativo ético e não como compromisso político de um Estado que propõe e faz campanhas de inclusão de todos na escola. Talvez seja importante concluir este trabalho com uma provocação, diríamos pedagógica, às escolas: Que compreensão de surdez, de sujeito surdo, de educação de surdos, de identidade e de cultura a escola possui? Como projetos estão sendo realizados para que a INCLUSÃO aconteça? Tais projetos prevêm as diferenças entre os sujeitos e as especificidades de sua cultura e aprendizagem? Que princípios linguísticos e pedagógicos estão sendo criados para balizar uma escola inclusiva que deve estar em permanente (des)construção?

Referências

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. Um olhar sobre o universo dos surdos. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salette Campos de; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs). *Inclusão escolar: práticas & teorias*. Porto Alegre: Redes, 2008. p. 143 - 154.

CARVALHO, Rosita Edler. Diálogos desde a in-disciplina: para além da diversidade, a diferença. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salette Campos de; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs). *Inclusão escolar: práticas & teorias*. Porto Alegre: Redes, 2008. p. 15 - 32.

KARNOPP, Lodenir Becker. *A língua na educação do surdo*. Volume 2. Secretaria de Educação/Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial. Porto Alegre, 2005.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (orgs). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27 - 46.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n 24, nº especial, jul/dez, p. 81-100, 2006.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: a invenção dos alunos na escola, In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Roraima: Ed. UFRR, 2008. p. 29 - 80.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como experiência. In: MÄDHE, Flávia Clarice; GALEAZZI, Denise; KLEIN, Remi (Orgs). *Práticas pedagógicas em Matemática e Ciências nos anos iniciais* – caderno do coordenador dos grupos de estudo. Ministério da Educação e Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Ed. Unisinos. Brasília: MEC, 2005. p. 40 - 43.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Roraima: Ed. UFRR, 2008. p. 109 - 139.

PERLIN, Gladis. Prefácio. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. *Estudos surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 9 - 17.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14 - 29.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

Maura Corcini Lopes. Possui Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPQ).

Email: maurac@terra.com.br

Eliana da Costa Pereira de Menezes. Possui Graduação em Educação Especial e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É Doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Professora das Faculdades Palotinas (FAPAS/Santa Maria).

Email: elianacpereira@terra.com.br

Submetido em: novembro de 2009

Aceito em: julho de 2010