

Políticas nacionais de inclusão educacional com ênfase na in(ex)clusão do surdo na escola regular

National politics of inclusive education with emphasizing the inclusion of the in(ex)clusion of deaf in regular school

Políticas nacionales de inclusión educativa con énfasis en la inclusión de sordos en las escuelas regulares

Recebido: 05/05/2023 | Revisado: 11/05/2023 | Aceitado: 12/05/2023 | Publicado: 25/05/2023

Greyd Cardoso Mattos¹

<https://orcid.org/0009-0002-9641-1084>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, Brasil.
greyd@ufvjm.edu.br

Resumo

Pensar o processo de inclusão educacional dos alunos surdos é algo inquietante e desafiador. Desde a Conferência Mundial da Educação para Todos, 1990, o debate sobre a inclusão vem ganhando força, com isso, surgiram diversas Leis e Decretos para garantir o direito à educação no ensino regular a todas as pessoas com deficiências. A fim de entender tal processo, no que tange a inclusão dos alunos surdos, surgiu o interesse em investigar se a inserção do surdo na escola regular é um processo verdadeiramente inclusivo. Para isso, por meio da pesquisa bibliográfica foi realizada uma investigação e discussão sobre a temática. É sabido que o processo de inclusão de surdos na rede regular de ensino não é algo simples, contudo, se ele existe, é preciso criar estratégias para ele se realizar efetivamente. Caso contrário, se transforma em uma ação totalmente excludente. Fato, que infelizmente, foi comprovado nesta investigação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Inclusão de Surdos na Escola Regular.

Abstract

To think in the process of educational inclusion of deaf students is something unquiet and challenging. Since the worldwide conference of Education for Everybody in 1990, the debate about inclusion is getting much strong, with this, was emerged a lot of Laws and Decrees to make sure the right to education is regular teaching to all deficient people. With the aim to understand this process in relation to deaf students' inclusion, emerge the interest to investigate if the deaf inception in regular school is a truly inclusive process. In order to develop this, through bibliographic research was made an investigation and discussion about the theme. It is known the process of deaf inclusion on the regular web of teaching is not something simple, however, if it exists, it is necessary to create strategies to it applied effectively. If this does not happen, this becomes a total exclusion act. This fact, unfortunately, was proven in this investigation.

Keywords: Inclusive Education, Deaf Education, Deaf Inclusion in Regular Education.

Resumen

Pensar el proceso de inclusión educacional de los alumnos sordos es algo inquietante y desafiador. Desde la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, 1990, el debate sobre la inclusión ha ganado fuerza, con eso, surgieron diversas leyes y decretos para garantizar el derecho a la educación en la enseñanza regular a todas las personas con discapacidad. Con el propósito de comprender ese proceso, en lo que dice respeto a la inclusión de los alumnos sordos, surgió el

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

interés en investigar si la inserción del sordo en la escuela regular es un proceso verdaderamente inclusivo. Para ello, por medio de la búsqueda bibliográfica, fue realizada una investigación y discusión acerca del tema. Se sabe que la inclusión de sordos en la red regular de enseñanza no es algo simple, pero, si existe, es necesario crear estrategias para que se realice efectivamente. De lo contrario, se vuelve una acción totalmente excluyente. Este hecho, lamentablemente, fue probado en esta investigación.

Palabras Clave: Educación inclusiva; Educación de sordos; Inclusión de sordos en la escuela regular.

Introdução

O processo de inclusão educacional teve propulsão internacional na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nesse evento foi discutido que, apesar de haver sido estabelecido pela Declaração Mundial de Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito a educação”, ainda existia uma realidade diferente e excludente. Muitas pessoas estavam excluídas do acesso educacional, dentre elas as com de deficiência.

Neste trabalho debate-se o processo de inclusão educacional dos alunos surdos, tentando responder ao questionamento: A inserção dos alunos surdos na escola regular é verdadeiramente um processo inclusivo? Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo como referências alguns dos principais autores que discutem a temática: Brito (1990), Goldfeld (2002), Lacerda (2010; 2014), Perlin (2012), Quadros (2006; 20010), Sacks (1998), Silva (2013) e Sklier (2012).

De acordo com Gil (2010, p.30) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos, muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Apesar de ser um tema que vem sendo abordado em diversas pesquisas e estudos, falar sobre a educação inclusiva ainda é algo delicado, que necessita de atenção, cuidado, investigação. Para Almeida (2014, p.81)

A inclusão não é algo natural. O ser humano tem uma tendência a acreditar que as dificuldades que temos são dificuldades de sempre e que não podem ser mexidas. Continuarão sempre a ser dificuldades ou empecilho. “É da essência humana”, “sempre foi assim”, “é impossível mudar”, são algumas frases que trazem uma espécie de paralisia na nossa capacidade de fazer história.

Isso por exemplo, era marcante na sociedade grega. As crianças que nasciam com defeito eram jogadas dos despeñhadeiros perto da cidade de Atenas, porque não correspondiam a um padrão ideal de ser humano que os gregos concebiam como belo e bom (grifos do autor).

É sabido que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se os discursos sobre educação como direito de todos e dever do Estado, garantido por lei, conforme exposto no art. 205 da Constituição Federal de 1988. Esse mesmo documento define, no § 3º, o art. 208, que deve ser garantido

as pessoas com deficiência atendimento educacional especializado que deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas de ensino regular.

Diálogos importantes relativos à educação dessas pessoas ocorreram, ocorrem e precisam ser pontuados. Contudo, na presente pesquisa, busca-se aprofundar apenas no que diz respeito à educação dos surdos, bem como à inclusão dessa comunidade na escola regular.

A educação dos surdos no Brasil

De acordo com as ideias apresentadas por Goldfeld (2002), historicamente, os surdos foram vistos das mais variadas formas negativas possíveis: com piedade, compaixão e, até mesmo, como pessoas enfeitadas e castigadas. Algumas pessoas tinham dificuldades em aceitar a condição do surdo, pois, para elas, a normalidade estava diretamente ligada ao fato de ouvir e falar. Torna-se necessário fazer uma breve abordagem do processo de educação/escolarização dos surdos para que seja possível perceber as dificuldades que esse grupo de pessoas vem enfrentado ao longo dos anos.

As primeiras informações referentes à escolarização dos surdos no Brasil são de 1855. Nesse período, o Imperador D. Pedro II convidou um professor surdo francês, Hernest Huet, para trabalhar com duas crianças surdas brasileiras. Por esse motivo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem forte influência da Língua de Sinais Francesa (Silva et al., 2013).

Alguns estudiosos não aceitavam a utilização dos sinais pelos surdos e procuravam encontrar uma forma para reverter essa situação, a surdez. No ano de 1860, o método oral começou a ganhar força e diversos profissionais começaram a se opor à língua de sinais, pois acreditavam que ela seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

Surgiram, então, opositores à língua de sinais e defensores do oralismo². O mais importante deles foi Alexander Graham Bell. Ele acreditava que a língua de sinais era imprecisa e inferior à fala e, na tentativa de criar um aparelho de amplificação dos sons da fala, acabou criando o telefone.

Em 1880 foi realizado o Congresso Internacional de Educação de Surdos, conhecido como Congresso de Milão, no qual foi colocado em votação qual seria o melhor método a ser utilizado na educação dos surdos. O oralismo venceu e foi definido como método oficial a ser utilizado na educação dos surdos e

² Goldfeld (2002) apresenta o Oralismo como uma filosofia educacional para surdos que entende a surdez como uma deficiência e, por isso, tenta reabilitar o surdo rumo à normalidade. Essa reabilitação ocorre com estímulos auditivos e treinamentos para desenvolver a fala.

o uso das línguas de sinais foi proibido mundialmente. É relevante informar que os profissionais surdos foram impedidos de participar da votação.

No início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte do seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foi relegado a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos (Goldfeld, 2002, p.31).

No Brasil não foi diferente. O Instituto Nacional de Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), teve que adotar o oralismo como método de ensino para seus alunos. No entanto, mesmo com as proibições, os surdos não deixaram de utilizar a língua de sinais nos espaços fora da sala de aula.

O método oralista não tem aceitabilidade na comunidade surda, e alguns estudiosos da educação de surdos também não são favoráveis a sua utilização. A filosofia educacional oralista percebe a surdez como deficiência que precisa ser sanada e não como diferença linguística e cultural. Skliar (2012, p.5) apresenta uma importante reflexão sobre os estudos surdos.

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano.

A proposta educacional oralista priva o surdo do seu direito de utilizar a língua de sinais em qualquer situação social, desconsiderando a língua, a cultura, a comunidade surda. Quadros (2008) reflete que o oralismo foi, e ainda é, uma proposta educacional que não apresenta resultados no que se diz respeito ao desenvolvimento do surdo. A autora afirma que “nas escolas brasileiras, é comum ter surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série” (Quadros, 2008, p. 23).

Nessa abordagem a criança surda é submetida a um processo de reabilitação, com técnicas de estímulo auditivo. Os adeptos dessa filosofia entendem que esse processo deve ocorrer nos primeiros anos de vida, antes que a criança comece a utilizar naturalmente os sinais para sua comunicação. Contudo, “por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, ela será sempre artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição desse tipo de língua” (Goldfeld, 2002, p. 90).

Mesmo com anos de treinamento oral auditivo, o oralismo não contribui para o desenvolvimento do surdo e não garante também a integração dele na comunidade ouvinte. Ao contrário, o que ocorre, na maioria das vezes, é o atraso do desenvolvimento linguístico da criança surda, em sua língua natural, fato que está diretamente ligado aos problemas escolares enfrentados pelos alunos surdos. “O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral” (Sacks, 1998, p.41).

Afinal, como exposto por Goldfeld (2002), a língua oral não consegue assegurar todas as necessidades dos surdos. Apenas após a disseminação da língua de sinais os surdos tiveram reais condições, tanto de desenvolvimento intelectual quanto de desenvolvimento social.

O oralismo começou a perder espaço e alguns estudiosos iniciaram novas buscas por outro método educacional para essa comunidade. Silva e Mattos (2015) relatam que, na década de 1970, uma nova abordagem educacional para surdos chegou ao Brasil, a Comunicação Total, filosofia que tem como foco principal a comunicação. Por isso, seus seguidores defendem a utilização de qualquer recurso que possibilite a comunicação, seja gestual, oral ou língua de sinais.

Os profissionais que seguem essa filosofia, mesmo se preocupando com aprendizagem da língua oral, não ignoram as diferenças existentes entre surdos e ouvintes e acreditam que “[...] os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral” (Goldfeld, 2002, p.38). Por isso, entendem que a utilização de sinais e de outros recursos visuais e espaciais facilita o processo de comunicação dos surdos.

Contudo, essa abordagem é alvo de muitas críticas, por utilizar a língua de sinais como recurso para o ensino da língua oral. Com isso, a utilização dos sinais não é feita dentro da estrutura gramatical da Libras, mas, sim, dentro da estrutura gramatical da língua portuguesa, criando, assim, um sistema artificial, não linguístico, não reconhecido como língua, conhecido popularmente como português sinalizado.

A partir da perspectiva da comunicação total, o ensino para crianças surdas deixa de enfatizar exclusivamente o método oral e passa a ocorrer com o bimodal, ou seja, a utilização simultânea de dois métodos, a sinalização e a fala.

O uso do português sinalizado, empregado na nessa filosofia, é criticado por Brito (1990) que considera ser impossível preservar as estruturas gramaticais da Libras e da língua portuguesa quando são utilizadas simultaneamente. Afinal, são línguas com estruturas gramaticais próprias.

Os defensores da Comunicação Total têm a ilusão de que estão usando e defendendo a língua de sinais, porém, o que fazem realmente é promover o uso simultâneo das línguas de sinais e das orais, o que é chamado bimodalismo [...] (Brito, 1990, p. 46).

Além disso, as expressões faciais e os movimentos da boca fazem parte da estrutura gramatical das línguas de sinais. Nesse sentido, torna-se impossível uma pessoa falar em língua portuguesa e sinalizar em Libras ao mesmo tempo. Para Sacks (1998, p. 42),

Essa confusão vem de longa data – remonta aos “sinais metódicos” de L’eppe, que foram uma tentativa de expressão intermediária entre o Francês e o sinal. Mas, [...] não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes.

Os defensores dessa filosofia entendem que o bimodalismo é uma estratégia que pode minimizar os problemas de bloqueio de comunicação dos surdos, especialmente nas crianças. Para eles cabe à família definir qual método educacional a ser utilizado com a criança e não os profissionais, buscando uma maior aproximação da família com os surdos.

Em contraposição à filosofia oralista surgiu a filosofia bilíngue, em defesa da língua e da cultura surda; “aqui no Brasil, seguindo a tendência mundial, o bilinguismo começou a ser estudado na década de oitenta e implantado em escolas e clínicas na década de noventa” (Goldfeld, 2002, p.108). A filosofia bilíngue defende que a língua materna do surdo é a língua de sinais e que, só após o aprendizado de sua língua, o surdo deve ser submetido ao aprendizado da língua oficial do seu país. Contudo, ainda não existe uma unanimidade na aplicação dessa filosofia.

Há, no entanto, duas maneiras distintas de definição da filosofia bilíngue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país.

Entretanto, autores como Sanches (1993) acreditam ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial do seu país apenas na modalidade escrita e não oral (Goldfeld, 2002, p. 43-44).

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida de acordo com a percepção bilíngue em que o surdo tenha como segunda língua apenas a modalidade escrita da língua do seu país, no caso dos surdos brasileiros, a língua portuguesa escrita.

Mesmo com diversos estudos e pesquisas apontando para a importância e a eficácia do bilinguismo para educação dos surdos, ainda nos dias atuais as três abordagens apresentadas se fazem presente no Brasil.

O bilinguismo vem sendo apontado como a forma mais adequada na educação dos surdos, uma vez que reconhece a legitimidade das línguas de sinais e que, só a partir da aprendizagem dela, o surdo será submetido ao ensino da língua escrita (Quadros, 2008).

Os defensores dessa abordagem têm grande preocupação com o respeito e com a autonomia das línguas de sinais e da cultura surda no espaço escolar, e temem por uma estruturação escolar que afete o desenvolvimento linguístico da criança surda.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (Quadros, 2008, p. 27).

Assim, os estudiosos dessa filosofia chegaram à conclusão de que a língua oral nunca será adquirida de forma natural pelos surdos. A naturalidade linguística dessa comunidade só ocorre na aprendizagem das línguas de sinais.

A inclusão de alunos surdos na escola regular

Tendo como motivação a busca por uma educação de qualidade para todos, algumas convenções mundiais foram realizadas e as decisões nelas tomadas ganharam força de lei no Brasil. Na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, especialistas em educação de diversos países discutiram sobre a falta de acesso educacional por parte de diversos grupos sociais, perceberam que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994).

Os delegados dessa Conferência se reuniram em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, a fim de reafirmar o compromisso com a Educação para Todos e discutir sobre a necessidade de o ensino para pessoas com deficiência ser oferecido em escolas de ensino regular.

Assim surgiu a Declaração de Salamanca, esse documento prevê que

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994).

A inclusão teve visibilidade mundial e o discurso pela igualdade ganhou força com a tentativa de acabar com todo e quaisquer tipos de discriminação contra a pessoa com deficiência; os olhares se voltaram para inclusão educacional nas escolas de ensino regular. Em 1996, a LDBN destinou o seu capítulo V para a Educação Especial, no art. 58 ficou definido que

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Apesar dos esforços empenhados para garantir a todos o direito à educação, a comunidade surda ainda não está totalmente resguardada nesse processo. Durante muito tempo, o surdo ficou à mercê da supremacia ouvinte e à margem do processo educacional, não tinha o direito de utilização de sua língua natural e dependia da “caridade” dos profissionais da educação em sua escolarização. Perlin (2012, p.68) afirma que

O mito de que a norma para os seres humanos consiste em falar e ouvir leva a olhar para o surdo e dizer que ele é um selvagem. O pressuposto normalmente aceito é a normalização do corpo. E esta normalização do corpo evoca o sofrimento do surdo e está registrada na história.

De acordo com as ideias apresentadas por Santos (2015, p. 53), “[...] a proposta de integração se tornou a força motriz da educação especial. Uma força que transformou e orientou o percurso escolar de vários surdos [...]”. Em sua pesquisa, expôs sobre as dificuldades encontradas pelo surdo na escola regular, tanto na aprendizagem quanto na integração social, o que pode ser evidenciado no relato de Maria, publicado por Santos (2015, p.53).

Eu entrei na escola de ouvintes na 5ª série. Sofri muito, sentia saudade dos meus amigos e tinha muitos ouvintes e todos eles conversando, conversando. Eu era a única surda, mas tive uma amiga ouvinte lá, que era até minha vizinha, fiz uma amizade lá. Essa menina me ajudava muito, sempre me ajudava, mas me sentia muito mal que não queria ter saído de lá, do Anne Sullivan. Eu estava desestimulada numa escola de ouvinte. Eu era a única surda.

Em 11 de setembro de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2 CNE/CEB, estabelecendo normas para o ingresso e

atendimento do aluno com NEE na educação básica em todas as etapas, desde a educação infantil, creches e pré-escola, até o final do ensino médio.

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido dentro de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, CNE/CEB, 2001).

De acordo com o art. 5º dessa Resolução, são considerados alunos com NEE, dentre outros, aqueles que apresentarem “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando utilização de linguagens e códigos aplicáveis”. Entende-se que os alunos surdos foram incluídos nesse grupo. No artigo 7º foi definido que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” Conforme descrito por Lacerda e Lodi (2010, p. 15), “o movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno”.

O art. 12 do referido documento foi destinado a pontuar as obrigações dos sistemas de ensino e no § 2º define que

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagem e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

A inclusão do aluno surdo na escola regular é um dos pontos fundamentais da política educacional brasileira, entendida como um processo adequado às diferentes necessidades dos educandos, que lhe possibilita desenvolvimento linguístico, educacional e social mediado pelo professor. “Porém, o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com os colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula, não é contemplado” (Lacerda; Lodi, 2010, p.15).

Em abril de 2002, ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.436, que oficializou a Libras, como língua dos surdos brasileiros. Pode-se dizer que foi a primeira vitória da comunidade surda brasileira.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, Lei n.º 10.436, 2002).

A partir da promulgação dessa Lei, foi garantido oficialmente ao surdo o direito de comunicação em Libras. A contratação de intérpretes educacionais, pelas escolas regulares que atendem a alunos surdos, se tornou obrigatória, para, assim, promover a comunicação entre os surdos e os ouvintes que representam a comunidade escolar.

Diante dessa realidade, Lacerda (2014, p.122) afirma que:

A inserção desses profissionais precisa ser feita com cuidado e reflexão, uma vez que a prática inclusiva observada até o momento aponta para a evidência de desconhecimento da realidade das comunidades surdas, de falta de preparo e de oportunidade para discussões sobre essas possibilidades.

Quadros (2006, p. 155) também nos permite refletir sobre a inclusão educacional do surdo. Para ela

[...] os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

A Lei nº 10.436 também garantiu a essa comunidade o direito de ser atendida em sua língua natural, em todas as instituições públicas, bem como nas empresas que prestam atendimento à saúde, conforme previsto em seu art. 3º. Contudo, no art. 4º, Parágrafo único, define que a comunidade surda não está isenta da aprendizagem e do domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita. “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”

Assim, os surdos foram inseridos no ensino regular, tendo o direito de receber e realizar toda comunicação por meio da Libras, mas com a obrigatoriedade de aprender a língua portuguesa. Sendo assim, é preciso entender que apenas a presença do intérprete em sala de aula não garante o alcance de uma educação de qualidade para o aluno surdo.

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional (Lacerda; Lodi, 2010, p. 15).

Em 22 de dezembro de 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626, com o objetivo de regulamentar a Lei nº 10.436/2002 e o art.18 da Lei nº 10.098/2000, totalmente destinado a tratar as questões relacionadas aos direitos dos surdos, tanto educacionais quanto sociais.

Art. 2º Para fins desse Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Este Decreto fez uma importante exposição sobre a diferença cultural e linguística do surdo em relação ao ouvinte. “Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano” (Skliar, 2012, p. 5). No capítulo IV aborda o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso educacional dos surdos. Conforme previsto no art. 22, § 1º, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Nesse sentido, Skliar (2012, p. 24) afirma que “[...] a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas, sim, canais diferentes para a transmissão e recepção da capacidade mental da linguagem”. Mesmo assim,

As representações sobre a língua de sinais nas escolas levam a consequências dolorosas e problemáticas para e os próprios surdos. Trata-se, por um lado, de que essa língua não é a língua dos professores e profissionais ouvintes. Portanto, o problema não é a oposição entre a língua oral e a língua de sinais. Então, a questão deve ser revertida para a seguinte proposição: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder linguístico dos professores e o processo de deseducação (Skliar, 2010, p.25).

Os surdos estão sendo tolhidos do direito à educação/escolarização de qualidade, fato que contribui para que eles sejam impedidos de alcançar o ensino superior e fiquem cada vez mais à mercê do ouvinte.

Infelizmente, ainda nos dias atuais, conforme apontam Lacerda e Lodi (2010), muitos surdos não têm acesso a uma escolarização que atenda às suas necessidades linguísticas, culturais e sociais. Então, surge a necessidade de investigar até que ponto a inclusão desse grupo de alunos na escola regular não se transformou em um processo de exclusão.

Inclusão ou exclusão? Considerações finais

Segundo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e art. 24 do Decreto nº 3.298/99, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais (Brasil, 1999). Contudo, nem sempre, esse direito é garantido.

É lamentável perceber que, ainda nos dias atuais, os surdos estão sendo submetidos ao ‘fracasso escolar’. Por isso, torna-se necessário pensar iniciativas que sejam capazes de acabar com essa exclusão educacional. A educação dos surdos é marcada por muitos conflitos, visto que sempre teve como eixo principal as questões linguísticas, pensadas a partir da língua utilizada pelos ouvintes.

As dificuldades educacionais encontradas por essa comunidade estão diretamente ligadas às diferenças culturais e linguísticas entre surdos e ouvintes. Por isso, a necessidade de conhecê-las e considerá-las nas propostas educacionais das escolas regulares com alunos surdos.

É preciso ter clareza de que apenas a presença do tradutor intérprete de Libras em sala de aula não é suficiente para que a aprendizagem do surdo seja garantida. Esse profissional faz com que as informações cheguem até esse aluno, contudo, as estratégias didáticas e pedagógicas são definidas pelos professores. As propostas educacionais ainda giram em torno do grupo majoritário e sua língua, ouvintes falantes da língua portuguesa, deixando os surdos excluídos de diversas atividades, por não considerar aspectos fundamentais das suas necessidades educativas.

A escola regular, tradicionalmente monolíngue, em meio a tantos desafios enfrentados para a inclusão das diversidades em suas salas, muitas vezes não corresponde às necessidades linguísticas, sociais e culturais específicas da surdez, o que contribui para que, cada vez mais, esses alunos fiquem à margem de uma educação de qualidade.

Inserir o surdo na escola regular com um intérprete educacional em sala de aula não é incluir. Mais que isso, é preciso aceitar, respeitar e entender as diferenças existentes entre surdos e ouvintes, estar preparado para recebê-los e, assim, ter condições de promover uma inclusão não excludente. Esse processo deve ser realizado com planejamento, cautela e respeito às diferenças.

Atualmente, no Brasil, os surdos podem estar inseridos em três situações educacionais distintas que são: na escola regular, incluídos na sala de aula com alunos ouvintes ou em classes especiais de alunos surdos, e na escola específica para surdos. Em relação à inclusão do surdo em sala de ouvintes, é preciso destacar que muitas vezes, o surdo é o único na sala e ou escola e não tem com quem partilhar suas vivências. Além disso, estudam com professores que não receberam formação para lecionar para surdos.

Desde o início do processo de inclusão desses alunos, pesquisadores surdos e da educação de surdos desenvolveram diversos estudos em crítica ao atendimento educacional recebido por esses alunos na escola regular. Pensar a educação dos Surdos no Brasil é sempre inquietante, em especial, no que tange o ensino do português como segunda língua, o processo de aquisição da língua portuguesa escrita. É inconcebível pensar esse processo, desvinculado da Libras como língua de instrução. Tal modelo além de não respeitar a língua e os direitos os surdos, não possibilita uma aprendizagem sólida e verdadeira, fazendo com que os alunos surdos passem por diversos processos excludentes na sala de aula e na sociedade em geral.

O acesso à escola regular pelo aluno surdo, tem se tornado um longo processo in/excludente. Aqueles que não tem contato, experiência, vivência com outros surdos, acabam não desenvolvendo marcas que os identifiquem como pessoas com uma língua e uma cultura própria. O que por vezes permanece em destaque é a marca da “anormalidade”.

Diante do exposto, mesmo tendo inclusão do surdo na escola regular como uma realidade, foi constatado nesta investigação, que ainda existe um grande despreparo dessa escola para recebê-los, fazendo com que essa inclusão se torne um processo excludente. Por isso, a luta dos surdos por escolas bilíngues, onde eles possam ser verdadeiramente respeitados em suas individualidades linguística e cultural. Infelizmente, ainda existem muitas lacunas que precisam ser fechadas.

Referências

Almeida, F. J. de. (2014). Política pública de inclusão de minorias e majorias. In A. C. B. Lodi, K. M. P. Harrison, S. R. L. de Campos, & O. Teske (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 81-86.

Brito, L. F. (1990). *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.

Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5. ed.). São Paulo: Atlas.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. (2. ed.). São Paulo: Plexus.

Lacerda, C. B. F. de. (2014). O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In A. C. B. Lodi, K. M. P. Harrison, S. R. L. de Campos, & O. Teske, (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 121-137.

Lacerda, C. B. F., & Lodi, A. C. B. (2010). A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In C. B. F. Lacerda, & A. C. B. Lodi (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (2. ed.). Porto Alegre: Mediação, p. 11-32.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abr. 2002, Seção 1, n. 70, p. 23. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

Lopes, M. C., & Menezes, E. da C. P. (2010). Inclusão de surdos na escola regular. *Caderno de Educação*, Pelotas, v. 26, maio/set.

Perlin, G. T. T. (2012). Identidades surdas. In S. Carlos (Org.). *A surdez. Um olhar sobre a diferença*. (6. ed.). Porto Alegre: Mediação, p. 51-73.

Quadros, R. M. (2006). Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes*, Campinas, 26(69), p. 141-161, maio/ago.

Quadros, R. M. (2008). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, K. R. de O., & Rios Pereira. (2015). *Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos*. In E. Fernandes (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 51-64.

Silva, C. T. S. da, & Mattos, G. C. (2015). Educação inclusiva: o ensino de matemática para alunos surdos. In N. V. Pinheiro (Orgs.). *Educação matemática: diálogos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Opção, p. 153-164.

Silva, L. C. da, Lacerda, C. B. F. de, & Souza, V. A. de. (2013). Políticas públicas para a educação de pessoas surdas no Brasil. In L. C. da Silva, & M. P. Mourão (Orgs.). *Atendimento educacional especializado para alunos surdos*. Uberlândia: EDUFU.

Skliar, C. (2012). Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In C. Skliar. (Org.). *A surdez. Um olhar sobre a diferença*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas *especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.