

Dos movimentos sociais e legislação às práticas de ensino includente: *flashes* da realidade inclusiva de um aluno Surdo

JOSE MARCOS ROSENDO DE SOUZA *

FRANCISCO VIEIRA DA SILVA **

Resumo: Profundas mudanças ocorridas em sociedade, desde a exclusão de Surdos até a aceitação desses indivíduos, fizeram com que fossem repensados os seus direitos educacionais. Já que a partir do século XVI, sob forte influência da igreja, esses indivíduos foram marginalizados socialmente, ou sobre o rótulo da loucura, ou com a descrição biológica da incapacidade de ouvir. Diante dos ritos sociais, pelos quais se consolidaram as lutas por direitos iguais, os Surdos passaram a ser uma minoria atuante, engessando a reconstrução da Educação, que outrora, também, os excluía. Discutir os movimentos e a legislação inclusiva criticamente torna-se mote principal deste artigo, tendo em vista que a implementação legal e a execução da Educação Inclusiva para Surdos – ação e prática – ainda não apresentam resultados satisfatórios. Percebida a atual conjuntura educacional em termos de políticas inclusivas, através de pesquisa bibliográfica e de campo, pautamos-nos, principalmente, em Mantoan (2003) e Mendes e Matos (2014) para o desenvolvimento desse artigo. Esperamos, desse modo, contribuir para a percepção de que há dissonâncias na constituição da legislação inclusiva, pois, apesar de ser a Educação um direito constitucional garantido aos indivíduos de modo igualitário, considerando nesse bojo a Educação Inclusiva, ainda subsistem empecilhos que tratam a inclusão numa perspectiva integrativa dos Surdos.

Palavras-chave: Movimentos Sociais; Legislação; Inclusão.

Abstract: Profound changes in society, from the exclusion of Deaf persons to the acceptance of these individuals, have also made them rethink their educational rights. since from the XVI century, under strong influence of the church, or on the label of madness, or the biological description of the inability to hear. Given the social facts, by which consolidated the struggles for equal rights, the deaf became an active minority, basing the reconstruction of Education, which once also excluded them. Discuss the movements and inclusive legislation critically becomes main theme of this article, considering that the legal implementation and execution of Inclusive Education for the Deaf – action and practice – not present satisfactory results yet. Perceived the current educational situation in terms of inclusive policies, through literature and field research, we base in mainly, in Mantoan (2003) e Mendes e Matos (2014) for the development of this article. Hopefully, thereby, contribute to the perception that there are dissonances in the constitution of inclusive legislation, because, although the Education be a guaranteed constitutional right, considering the inclusive education, yet so remain obstacles dealing inclusion an integrative perspective of the Deaf.

Key words: Social Movements; Legislation; Inclusion.



* JOSÉ MARCOS ROSENDO DE SOUZA é Mestre pela Universidade do Estado Rio Grande do Norte.



** FRANCISCO VIEIRA DA SILVA é doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).



Introdução

É sabido que no transcorrer das eras a sociedade passou por profundas mudanças, principalmente nos patamares de aceitação de indivíduos Surdos.¹ Com isso, em paralelo a essas modificações, a Educação também foi reformulada para atender as novas demandas sociais, especialmente nos quesitos aceitação e inclusão de indivíduos com necessidades especiais, com ênfase nos Surdos – grupo social minoritário.

Essa reconfiguração nos patamares inclusivos na Educação foi consolidada em decorrência dos vários movimentos, lutas e exigências, para que de fato esses sujeitos alcançassem o direito à inclusão. Diante disso, o presente artigo pretende discutir criticamente os movimentos e a legislação inclusiva, tendo em vista que a implementação legal e a execução da Educação Inclusiva para Surdos – ação e prática – ainda não apresentam resultados satisfatórios.

¹ Trazemos aqui a grafia de Surdo com S maiúsculo por tomarmos por base as concepções desse sujeito enquanto indivíduo incluso em um universo linguístico (Língua de Sinais), distanciando-o do patamar de deficiência, de acordo com Skliar (2005).

Nesse sentido, percebida a atual conjuntura educacional em termos de políticas inclusivas, através de pesquisa bibliográfica e de campo, pautamo-nos, principalmente, em Mantoan (2003) e Mendes e Matos (20014) para o desenvolvimento desse artigo. Esperamos, desse modo, contribuir para a percepção de que há dissonâncias na constituição da legislação inclusiva, pois, apesar de ser a Educação um direito constitucional garantido aos indivíduos de modo igualitário, considerando nesse bojo a Educação Inclusiva, ainda subsistem empecilhos que viabilizam a inclusão numa perspectiva integrativa dos Surdos.

2. Dos fatos, dos movimentos e da legislação: a inclusão sob múltiplos olhares

Hoje, podemos perceber que a Educação, entendida como um processo social, no sentido de inserir todos os membros de uma sociedade, abre um leque de possibilidades que permite a inclusão, principalmente daqueles considerados, do ponto de vista da deficiência, “especiais”, e, no nosso caso, os indivíduos Surdos. Assim, isso que podemos até denominar de *a era da inclusão* ocorreu em decorrência das profundas mudanças sociais,

principalmente no que se refere à aceitação desses indivíduos.

Nesse sentido, Mendes e Matos (2014, p. 36) afirmam que:

Com a implementação das políticas públicas em inclusão escolar, cresce o número de alunos do público alvo da Educação Especial nas classes comuns, fato que ajuda a compor um cenário nas escolas que tem desvelado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro. Assim, atores e autores educacionais são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade.

É pertinente afirmarmos que isso não aconteceu com certa facilidade, e tampouco, apresenta altos graus de eficiência, ou seja, concordamos com as autoras, ao evidenciarem a construção de saberes suficientes para elaborarem uma prática de fato inclusiva. No entanto, de acordo Mantoan (2003), essas práticas não se condensam de fato na realidade escolar. Encontramos discursos antagônicos que se distanciam de fato das práticas efetivas de inclusão, daqueles indivíduos que foram rotulados e enquadrados em padrões sociais de “normais” e deficientes, e no caso dos surdos, ora honrados ora sacrificados. A exemplo disso, podemos citar as culturas grega e egípcia que apresentavam pontos de vistas bem paradoxais à concepção de ser surdo.

No Egito antigo, os surdos eram considerados pessoas especialmente escolhidas. Seu silêncio e seu comportamento peculiar conferiam-lhes um ar de misticismo. Já na Grécia Antiga [...], o gosto estético dos gregos fazia que a feiura ou o desvio fosse visto com desprezo. Assim, todos os indivíduos que fossem de alguma forma, um peso

para a sociedade eram exterminados. (PEREIRA *et al*, 2011, p. 05-06)

Depreendemos que a valoração negativa construída em torno deles, principalmente a da deficiência, sobressaiu-se socialmente. Isso pode ser evidenciado quando se compara as características, por exemplo, entre Surdo e ouvinte, pois os indivíduos que apresentam a surdez do ponto de vista ouvinte são portadores de uma deficiência que impossibilita a aprendizagem. Esse ponto de vista perdurou durante séculos na sociedade, e a Educação, logicamente, por estar inserida e compartilhar desses valores, também considerava a impossibilidade de haver o desenvolvimento cognitivo desses indivíduos e, assim, eles não poderiam ser inseridos em um processo de aprendizagem (e aqui entendemos que fosse a aprendizagem desenvolvida na escola). Distanciando-se disso, “[...] a construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático, em que a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial” (MENDES; MATOS, 2014, p. 39).

Mas, vemos que o processo educativo pode ser influenciado por forças ideológicas externas que não acreditam na capacidade de aprendizagem dos indivíduos Surdos. É flagrante a negatividade construída em torno da surdez, e a história expõe alguns movimentos sociais ocorridos pela reconfiguração desse patamar no qual o Surdo estava inserido. É possível que o primeiro passo dado tenha sido em 1880, no Congresso de Milão (Esse discutiu as metodologias que deveriam nortear a aprendizagem dos Surdos), juntou-se a isso o *Deaf Power*, movimento organizado pelos surdos americanos, em 1988, cujo objetivo era

a luta pelo direito a uma língua e, também, pelo direito de serem tratados como diferentes em vez de deficientes (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003). Foram traçadas lutas para a obtenção de reconhecimento e aceitação por parte da sociedade de que o Surdo é capaz de desenvolver-se enquanto indivíduo e agir socialmente, independentemente da sua surdez.

Dentre tantos movimentos e mudanças em torno dos paradigmas da Educação Inclusiva, devemos elencar a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, Salamanca - Espanha, uma vez que ocasionou a construção da Declaração de Salamanca, que trata dos princípios, das políticas e práticas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (MENDES; MATOS, 2014). Ainda seguindo o fluxo dos movimentos que lutam pela garantia de uma educação inclusiva, sem discriminar ou enquadrar esses indivíduos em rótulos da deficiência, em 1999, na Guatemala, foi realizada a Convenção Interamericana que se propunha a extinguir as diversas formas de preconceito que cercam os indivíduos portadores de deficiência, caracterizando o ato discriminatório como aquele que diferencia, exclui ou restringe, baseando-se na deficiência, os direitos humanos desses indivíduos (MANTOAN, 2003).

Logicamente, muitos foram os movimentos que reivindicaram o direito à Educação Inclusiva desses indivíduos, e se fôssemos descrevê-los, de modo exaustivo, as páginas destinadas a esse tópico não seriam suficientes. É sabido que esses movimentos impulsionaram a construção de documentos, legalmente, que sustentam os direitos individuais e sociais, e dentre esses o direito à

Educação daqueles indivíduos. A esse respeito, não trataremos de todas, mas somente das que consideramos mais significativas para nossas discussões, como a Lei de nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio e integração social das pessoas portadoras de deficiência. As disposições dessa lei, principalmente na área da Educação, estabelecem a inclusão no sistema educativo através da modalidade denominada Educação Especial.

Percebemos a precipuidade dessa lei para manutenção de uma modalidade educacional para atender essas pessoas, no entanto, o que nos intriga é justamente o termo *integração*. Sendo assim, subentendemos que mesmo inserindo a modalidade educacional Especial, essa lei não proporcionou a inclusão de fato, já que o documento primou pela integração desses indivíduos em sociedade, logo, há um discrepância em sua constituição. A esse respeito Mantoan (2003, p. 14) salienta que “A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais. Muitos, no entanto, continuam mantendo-o ao defender a inclusão!”. Concordamos com a autora, visto que os termos divergem da prática, pois a educação que prioriza a Inclusão se distancia de modelos integrativos, já que esses não levam em consideração as peculiaridades dos indivíduos.

Ainda em relação aos documentos oficiais que tratam da regulamentação do processo inclusivo de pessoas que apresentam deficiência, é oportuno citarmos aqui a Lei de nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, principalmente em seu Capítulo IV, ao tratar da Educação de Crianças e Adolescentes, e também daqueles que apresentam necessidades

educacionais especiais, afirma que: *Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Sabemos que isso é necessário, mas o que nos intriga na construção dessa Lei são as disposições em torno desses indivíduos, pois, na leitura realizada, não identificamos o desenvolvimento do trabalho em torno de uma Inclusão efetiva, ou até mesmo da valorização à diversidade.*

Para superar isso, levamos em consideração o que salientam Mendes e Matos (2014, p. 41), já que é imprescindível a efetivação da inclusão levando-se em consideração propostas que primem pela capacidade e singularidade do aprender dos alunos, e “[...] diferentes modos de compensação e diversos instrumentos [...] que venham a contribuir com a superação de suas dificuldades.” Em relação a isso, pensando numa perspectiva de melhoramento em termos de Educação Inclusiva, e principalmente direcionada aos indivíduos Surdos e suas especificidades, não poderíamos deixar de expor a Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação que tem vigência durante dez anos, e pelo qual são traçadas as principais metas e estratégias para Educação Nacional, e aqui inserida a Educação de Surdos.

Essa lei expõe através do ponto 4.7 que vem:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas

inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014).

É visível que iniciativas foram tomadas e o reconhecimento de que uma educação que dê possibilidades para o desenvolvimento dos indivíduos portadores de deficiência (e sobretudo os Surdos) é necessário, principalmente, para quebrar os estigmas e marcas já construídas em torno das capacidades desses indivíduos.

Com isso, reiteramos que a construção de documentos, ou até mesmo regimentos que possibilitam regulamentar o processo inclusivo, muitas vezes, acaba por provocar a normatização desses indivíduos, isto é, não seriam essas diretrizes um modo de inserir todos os indivíduos em um mesmo patamar? Acreditamos que sim, pois de acordo com Mantoan (2003, p. 11), essas diretrizes, também, podem ser compreendidas como “[...] um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento [...]”.

Aferimos que essas diretrizes podem propiciar uma solução imediata, que é a inclusão, no entanto, convém refletirmos sobre que tipo de “inclusão” está sendo feita para atender as necessidades de aprendizagem desses indivíduos. Assim sendo, a inclusão para atender essas diretrizes não satisfaz a necessidade de apreensão, uma vez que executar a ação de incluir tem se consubstanciado apenas no ato de fazer esses indivíduos frequentarem a escola. E esse tipo de inclusão é pautado na prática reducionista de fazer alterações

somente na parte teórica que consolida a Educação. De acordo com Mendes e Matos (2014), parece-nos que incluir atrela-se ao ato de fazer readequações educacionais, como por exemplo, alterações nos currículos e na parte física da escola, ou até mesmo, no modo como avaliar esses alunos.

Desse modo, incluir não se limita unicamente a essas propostas, pois mesmo que elas sejam relevantes, não são primordiais. Corroborando isso, Mantoan (2003, p. 12) afirma que “A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia.” Diante disso, esqueceram-se de permitir, ou até mesmo trabalhar com o lado mais humano da educação. Nessa medida, acreditamos que a meta-educação já não satisfaz mais a atual sociedade, sendo essencial trabalhar no processo com a humana docência, vislumbrando as potencialidades dos indivíduos independentemente de suas limitações.

Novamente é visível as contradições que emergem desses discursos que primam pela inclusão. O que evidenciamos são divergências dentro da própria Política Educacional Inclusiva, e isto confirmado não só nas Leis já apresentadas anteriormente, mas também, principalmente, entre a Constituição brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, de acordo com o que salienta Mantoan (2003, p. 23), ao afirmar que:

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Mas na LDB (art. 58 e seguintes), consta que a

substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.

Em relação isso, podemos perceber que as propostas de inclusão promulgadas pelos movimentos pró-inclusão distanciam-se daquela proposta por Mendes e Matos (2014), que apontamos anteriormente. A prática inclusiva bem respaldada legalmente traz certos benefícios. Mas, é fundamental executá-la como modo de favorecer o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social e perceber, nas suas peculiaridades, as potencialidades necessárias para alcançar um desenvolvimento satisfatório, de modo a inseri-lo em sociedade. O primeiro passo para isso é enxergar a diversidade social dos sujeitos, tanto os rotulados como *normais* pela sociedade quanto aqueles que têm algum tipo de deficiência, já que eles apresentam particularidades independente do grau de “normalidade”, a exemplo, uma identidade construída.

No caso dos indivíduos surdos, as lutas históricas e o *modus vivendi* consubstanciam-se em traços que caracterizam uma cultura que se diferencia da cultura ouvinte, reconhecer a existência de uma Cultura Surda, reconhecemos sua Identidade, marcada por uma Língua. Nesse sentido, ao tratarmos de inclusão de indivíduos surdos, é pertinente levar em consideração sua Identidade (pela qual devemos enxergá-los não como deficientes auditivos, portadores de necessidades especiais, “mudinhos” e tantos outros rótulos já criados, e sim como Surdos) e trazê-la para o espaço escolar, pondo em prática, verdadeiramente a Inclusão.

Assim, pautando-nos no princípio da diversidade como forma de incluir e enxergar as particularidades dos indivíduos é que se deveria consolidar a Inclusão, e a esse respeito, afirma

Mantoan (2003, p. 25) ser necessário às instituições escolares e: “[...] os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a *diversidade* (grifo nosso) [...]”, e fazendo uso de todos os recursos e equipamentos específicos, para atender as especificidades dos educandos.

A partir desses movimentos e da criação de leis que preconizam a inclusão desses indivíduos, podemos afirmar que atualmente presenciamos a era da “inclusão”, ocorrida em decorrência das transformações sociais, provocadas por movimentos sociais pró-surdo, por exemplo, e, também, por pesquisas científicas. Logo, a Educação, enquanto sistema, possibilita que aqueles indivíduos deixem os patamares de exclusão e segregação, passando a ser inclusos, pelo menos no que tange o sistema educativo.

Para tanto, de acordo com Mantoan (2003, p. 14), deve-se, primeiramente, “[...] em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes [...] e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos.” E a partir daí, perceber que a inclusão pode ser compreendida como um processo que se inicia desde a conscientização de que todos têm direito à educação, independentemente das suas condições físicas e intelectuais até a preparação dos profissionais que irão trabalhar com esse novo público, conforme afirma Magalhães *et al* (2011).

Fazendo coro a essas vozes, Mantoan (2003, p. 16) afirma que “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas

alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” A partir das afirmações das autoras citadas, percebemos que se tem uma definição ampla para o termo inclusão, e que esse ato possibilita a interação de todos, assim, quebrando todos os paradigmas, principalmente o do preconceito. No caso dos indivíduos Surdos, outra barreira a ser quebrada é a da comunicação para que eles possam estar incluídos. Aqui, a comunicação deve ser vista como a ponte entre sujeito e a aprendizagem, logicamente, é preciso evidenciarmos que o ato comunicativo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a inclusão não pode se resumir somente ao ato de integrar um aluno surdo à comunidade escolar, desconhecendo todo seu contexto sócio-histórico que abarca suas vivências. Conhecer e interagir diretamente na comunidade Surda torna-se necessário para inibir os próprios paradigmas do termo inclusão; nessa perspectiva, acreditamos que incluir não implica apenas trazer o sujeito para dentro de determinado contexto, mas estar presente, também, no contexto do indivíduo. Noutros termos, vale reiterar que muitas discussões ainda serão desenvolvidas em torno da temática da Inclusão, e até que esse “arvoredo” venha a tornar-se uma “floresta” que sustente fortemente os direitos, ações e práticas efetivas de inclusão, outras transformações sociais deverão ocorrer, principalmente, aquela que faz referência à aceitação das diferenças e não das deficiências.

3. *Flashes* e discussões de uma realidade “inclusiva”

A partir da perspectiva de inclusão, investigamos a realidade de uma escola pública na cidade de Pau dos Ferros/RN, no intuito de percebermos de que forma a perspectiva inclusiva faz-se presente nesse contexto, tendo em vista que a inclusão não se faz unicamente a partir da presença do indivíduo no espaço da instituição, é necessário que aquele também esteja incluído no processo de aprendizagem. Escolhemos o 5º ano do Ensino Fundamental, composto por trinta alunos, por ser um nível mais avançado, se comparado às demais etapas dos anos iniciais. Nesse sentido, selecionamos o único Sujeito Surdo que fazia parte dessa turma. O referido aluno tinha 14 anos e, levando-se em consideração a sua idade e o ano que cursava, do ponto de vista das Regulamentações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, ele estava fora de faixa, pois nessa idade deveria estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental.

Tendo em vista as legislações mencionadas anteriormente, as quais defendem os direitos linguísticos dos surdos, principalmente a lei nº 10. 436 de 24 de Abril de 2002, percebemos que para que haja, realmente, a inclusão dos indivíduos Surdos, é necessário que ela seja feita pela aceitação da LIBRAS como língua. A inclusão dos Surdos no contexto escolar, ou em qualquer outro, se dará pela comunicação e essa se efetiva pela Língua Materna deles. É conveniente ressaltar que a aceitação e o reconhecimento da Língua de Sinais enquanto instituição linguística do Surdo no contexto observado estava ausente no contexto investigado, tendo em vista que não foi possível perceber sua efetivação através do uso pelos demais indivíduos, porquanto se

considerarmos que a língua está presente nas mais simples relações interacionais do homem e onde se faz presente dois indivíduos, a interação pela comunicação se efetiva.

Diante de tantos discursos políticos educacionais que preveem a inclusão de indivíduos com necessidades especiais e também de propostas que deveriam nortear a prática docente para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa desses sujeitos, há verdadeiras dissonâncias entre teorias e práticas, pois a realidade estudada permitiu-nos diagnosticar a distorção existente no processo de inclusão e, conseqüentemente, isso impossibilita o desenvolvimento da aprendizagem, em qualquer nível, e seja qual for o método utilizado. O fato é que isso se assemelha à reclusão integrativa (MANTOAN, 2003), de um indivíduo do que nas possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem através da inclusão.

As políticas de inclusão, em especial a LDB 9394/96 e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 1996), preconizam a inclusão dos indivíduos surdos no contexto escolar, independentemente do grau de surdez e também do nível de aprendizagem em que o sujeito se encontra. Isso implica que eles irão compartilhar de todos os métodos que norteiam o desenvolvimento da aprendizagem, e, também, das atividades que serão desenvolvidas nesse contexto.

O que foi percebido nas situações presenciadas em sala de aula, é que a prática adotada pela professora não favorece esse desenvolvimento comunicativo no aluno surdo. Isso se efetiva em virtude, principalmente, da ausência de interação possibilitada pelo uso da Língua de Sinais, o que por prejudicar o desenvolvimento das

competências necessárias à aprendizagem. Tal constatação foi corroborada no nosso contexto da pesquisa, quando, em alguns momentos, a professora tentou estabelecer um elo interativo, mas os elementos utilizados para isso não passaram de alguns “sinais” transfigurados em gestos, ou seja, um truncamento no manejo das mãos que não se assemelham a sinais e tampouco a gestos, pois a LIBRAS, consoante Gesser (2009), não é mímica e tampouco gestos aleatórios, é natural como qualquer outra.

Percebemos que o conhecimento do aluno Surdo é subestimado em virtude da surdez, que, nesse caso, é vista como deficiência, desconsiderando os postulados para construção da identidade surda na modernidade pela qual a surdez passa a ser vista como marca identitária, de acordo com Salles (2004). Desse modo, para os momentos de aprendizagem foi necessário que ele memorizasse listas de palavras, subentendendo haver uma aprendizagem significativa.

Essa prática ocorre em decorrência das representações acerca da surdez que são determinantes para o desenvolvimento de práticas educativas, isto é, socialmente a surdez sempre foi vista como patologia, deficiência, e essas características embutidas em atos de preconceito influenciaram sobremaneira o modo de desenvolver estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com Salles (2004). Além disso, convém salientar que nesse mesmo patamar em que há a supervalorização de um órgão em detrimento de outro ou a supervalorização da audição, construiu-se, também, a condição de língua, e, nesse caso, percebemos a dominação da língua oral sobre a língua de sinais.

A concepção de língua(gem) que permeia as relações de aprendizagem são aquelas que reduzem a língua ao léxico, ou mais especificamente a linguagem enquanto expressão do pensamento, tal qual postula Travaglia (2006) e Koch (2010). Compreendemos que essa prática não tem oportunizado e demonstrado resultados positivos numa perspectiva de inclusão, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem é prejudicado por padrões de normalidade. No nível da surdez, esse comportamento prático/metodológico não insere o indivíduo Surdo numa posição de indivíduo incluído, e, negativamente, não trará grandes significações.

As atividades articulam-se mais a escrita no que tange aos processos de transcrição, isto é, como a deficiência provocada pela surdez estão intrínsecas as concepções de aprendizagem, estipula-se que o aluno aprende ouvindo, assim, subentende-se que ele não aprende porque não ouve. Portanto, para proporcionar a aprendizagem, é necessário que o aluno surdo apareça no processo de aprendizagem transcrevendo ao menos palavras. Isso decorre do poder hegemônico adquirido socialmente pela escrita, de acordo com Lodi *et al* (2013).

Lançando um contraponto em relação à realidade da sala de aula regular, propomo-nos a investigar a sala de Recursos Multifuncionais, no interior da realidade escolar em foco, pois, a partir do advento da política inclusiva, essas salas estão presentes nas escolas. Nessa perspectiva, oportuniza-se o reconhecimento e a valorização do indivíduo num viés de diversidade, conforme salienta Alves (2006), além de reestruturar a educação, numa perspectiva de direitos igualitários. Não obstante, o ponto problemático é: a

perspectiva de educação inclusiva defende a valorização e reconhecimento da diversidade, de acordo com a autora, no entanto essa perspectiva não se evidencia no espaço observado, pois acreditamos que restringir o conhecimento escolarizado unicamente a uma aprendizagem mecanizada, ausente de sentido, não constitui possibilidades de inclusão.

A sala de Recursos Multifuncionais surge como alternativa capaz de sanar as irregularidades encontradas no processo de aprendizagem. Assim, o aluno é encaminhado para esse espaço, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por apresentar uma determinada deficiência. Outro ponto a ser ressaltado é que essa sala também pode abranger o caráter de multifuncional, tendo em vista que são utilizados os mais diversos recursos que possa favorecer uma aprendizagem significativa ao indivíduo, que, em tese, permaneceria excluído do processo de aprender. Essa sala pode ser caracterizada como um espaço, no qual são utilizados diversos recursos, um lugar organizado com materiais pedagógicos e didáticos, além de equipamentos que auxiliam nas atividades de complementação e suplementação curricular, isso de acordo com Alves (2006).

É perceptível a potencialidade em termos de recursos físicos que permeiam esse ambiente; no entanto, de acordo com nossas observações, esses equipamentos não estavam em uso, por conseguinte, subentendemos que para os equipamentos serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem demandaria planejamento, e se não houve uso, isso não foi realizado. Essa problemática encontra respaldo em Alves (2006), quando salienta que as salas de recursos são consideradas como

um apoio pedagógico, cuja função é auxiliar e complementar as dificuldades concernentes às deficiências ou não.

Em relação aos conteúdos inseridos na aprendizagem do Sujeito Surdo (S.S.) foi possível perceber que esses não se distanciam da perspectiva da sala de aula do ensino regular, na qual o S.S. aprende apenas palavras aleatórias da língua portuguesa sem que essas estabeleçam ligação contextual. Esse tipo de atividade, segundo a psicopedagoga da escola, garante que ele se aproprie de vocabulário e também possa registrar o Português na forma escrita. Porém, as práticas que ocorreram nesses atendimentos são baseadas estritamente no modelo de ensino pautado apenas na transcrição e apropriação do léxico da língua dominante, nesse caso, da Língua Portuguesa. Em conversa com a psicopedagoga, acerca do ensino direcionado a Surdos, vimos, também, que nesse contexto há a sobreposição e valorização da Língua dominante, a Língua Portuguesa, em detrimento a LIBRAS. Isso vai de encontro aos princípios inclusivos, pois, por se tratar de uma categoria específica que é o atendimento especializado, esse deveria ser feito a partir da língua materna do indivíduo, ou com a presença de um intérprete.

São inegáveis as contrariedades existentes entre o contexto observado e as concepções de educação inclusiva propostas por Alves (2006), ao afirmar que deve haver mudanças básicas ao se pôr em prática a Educação Inclusiva, principalmente no que se refere à transposição didática, a Prática Pedagógica utilizada no processo deve de fato possibilitar ao indivíduo, que apresenta necessidades especiais, ser incluído. Foi percebido que há um falseamento na ideia de que as

atividades desenvolvidas nesse ambiente possibilitam a Inclusão, mas, em decorrência da falta de formação da profissional que, segundo suas declarações: *há dificuldade em se trabalhar com ele por não haver comunicação*, subentendemos que apenas seja positiva a tentativa desenvolvida por ela para aplicação dessas atividades.

Há disparidades entre o contexto observado e as inferências feitas por Alves (2006), quando esclarece que o professor da sala de recursos deve ter graduação, pós-graduação e formação continuada para atender a demanda das especificidades dos alunos que frequentam essa sala. Nesse sentido, em relação às peculiaridades do aluno surdo, a profissional deveria ter formação na área da surdez, mais precisamente, na LIBRAS como primeira língua para o Surdo e como segunda língua, a Língua Portuguesa. Ainda salientamos que o trabalho com esse aluno apenas alcançará produtividade se o profissional envolvido dominar a LIBRAS na transposição didática dos conteúdos.

É perceptível que as atividades desenvolvidas se distanciam da perspectiva de letramento, e, novamente, constatamos um ensino que desprestigia a capacidade de aprendizagem do indivíduo, por considerar que o léxico da língua permitirá que ela se desenvolva Satisfatoriamente. Essa perspectiva de ensino ancorada na palavra isolada não traz contribuições relevantes para que a aprendizagem de fato ocorra. Isso também acaba se refletindo na inclusão do texto literário para apreciação estética, pois segundo a fala da profissional, ao perguntamos sobre o acesso das obras literárias para o S.S. Em relação a isso ela responde: *não,*

como ele ainda não domina nenhum sistema linguístico, acho melhor primeiro desenvolver as habilidades de escrita através de palavras.

Aferimos que há uma valoração da modalidade escrita da língua portuguesa sobre a modalidade sinalizada, e o valor atribuído a ela está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem. Desconsidera-se a importância da língua materna do sujeito o que fortaleceria sua inclusão no universo dos gêneros literários. Em relação ao acesso da literatura para pessoas Surdas, salientamos a existência de um aparato técnico que abriria caminho à literatura infantil, ou seja, a própria videoteca da escola disponibiliza obras literárias infantis na modalidade visual. Outro fator que compromete o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito da pesquisa no contexto da sala de Recursos Multifuncionais está relacionado ao tempo disponível pela profissional para elaborar atividades que levem em conta tanto a competência leitora quanto as habilidades linguísticas, valendo salientar que essas competências estão intrinsecamente ligadas ao aprimoramento da língua materna do indivíduo, e, em contrapartida, poderia desenvolver sua segunda língua, a LP. Evidenciamos isso em sua fala:

Não tenho tempo para elaborar atividades específicas, que deem maior ênfase da competência leitora. Mas que através de materiais dispostos elaboro algumas atividades para memorização das palavras. Tem materiais que envolvem obras literárias, mas não trabalho por ser inviável, pois os alunos não dominam a LIBRAS, não há a

aplicação. (ELEONOR ABERNATHY², Psicopedagoga)

A postura da profissional desconsidera as capacidades cognitivas já desenvolvidas pelo S.S., mencionadas pela mesma: *“Quando ele chegou sabia o alfabeto em LIBRAS, e mesmo tendo paralisia cerebral é muito inteligente. Só não consegue falar e ouvir, e tem uma dificuldade motora, mas a parte cognitiva não foi afetada”* (ELEONOR ABERNATHY, Psicopedagoga). O desenvolvimento da aprendizagem do Surdo deveria levar em conta suas peculiaridades, e direcionando-nos para os letramentos, esses, com pessoas surdas são feitos a partir da percepção visual, levando em conta que há a ausência de audição. De igual modo, o acesso à literatura corroboraria o desenvolvimento de outras capacidades, como, por exemplo, a leitura. Portanto, a ausência de uma prática mais específica renega o direito do indivíduo de acessar o conteúdo literário, de caráter humanizador.

Nessa realidade observada, percebemos que os mesmos entraves que se fazem presentes no primeiro contexto são repetidos, ou seja, as práticas criadas para proporcionar o desenvolvimento do indivíduo em um nível de letramento não se consubstanciam em métodos adequados as peculiaridades do Surdo. Mais especificamente em relação ao ensino de língua direcionado para esse contexto, como afirmado anteriormente, baseia-se no ensino prescritivo, pelo qual o aluno memoriza os itens lexicais, para posteriormente transcrevê-los. Isso está evidente na voz da psicopedagoga: *Comecei a trabalhar o português escrito, escrita de palavras simples, é pela memorização mesmo, pelo visual, ver e tentar memorizar, isso leva*

bastante tempo. (ELEONOR ABERNATHY, Psicopedagoga).

Os dados apresentados neste artigo se distanciam das propostas que deveriam ser alcançadas nesse segmento da Educação, mais precisamente da compreensão acerca da surdez. Mesmo não negando essa deficiência, de acordo com Alves (2006), é necessário perceber as potencialidades do indivíduo surdo, respaldando sua formação através de experiências visuais, dando condições para a construção subjetiva do indivíduo pela sua língua. Além disso, a autora ainda salienta que o trabalho com alunos surdos na sala de RM deve partir destes objetivos, os quais merecem destaque, e que não foram percebidos no contexto observado, tais como: através de suporte pedagógico, facilitar o acesso aos conteúdos curriculares; através da LIBRAS, promover o aprendizado; permitir a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda Língua; além de produzir materiais bilíngues.

Relacionando as concepções que norteiam a prática inclusiva na sala de RM, bem como os objetivos propostos para os atendimentos de alunos surdos com as práticas observadas e descritas nessa seção, é perceptível a irregularidade desse contexto. Além de haver a transgressão no que tange a regulamentação legal, é notória a transgressão com o indivíduo. Evidenciamos que a ausência da audição, aqui, também, é tida como fator preponderante para práticas que ajudem no aprimoramento das competências ligadas à comunicação. Por conseguinte, esperávamos que o contexto da sala de RM, também, garantisse a inclusão do surdo no processo de aprendizagem, no entanto, a inclusão na sala de recursos também inexistente.

² Nome fictício.

Considerações

Ao longo deste texto, destacamos que há uma disparidade entre a apreensão do conhecimento e o que realmente foi aprendido pelo S.S. nas aulas, nesse contexto “inclusivo”. O contexto da sala de aula observado apresenta uma dicotomização no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem pautados em modelos inclusivos instituídos pelos movimentos sociais, tendo em vista que os objetivos propostos não serão alcançados por todos os alunos, o que é relativamente negativo já que se espera que todos desenvolvam ao menos as competências da leitura e da escrita.

Os modelos de inclusão tecidos teoricamente são aqueles que deveriam oportunizar ao indivíduo a sua participação na sociedade, independentemente do seu grau/nível de deficiência. No entanto, o que vivenciamos assemelha-se a uma integração pela qual o sujeito apenas aparece figurativamente no processo de aprendizagem, marginalizado à aprendizagem da maioria dos alunos na sala de aula e, nesse caso, os ouvintes. Averiguamos com isso uma aprendizagem baseada em parâmetros ouvintistas, desconsiderando as necessidades do indivíduo surdo.

Referências

- ALVES, D. de O. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n° 7.853/89*. Brasília, Centro Gráfico, 1989.
- _____. Congresso Nacional. *Lei n° 8.069/90*. Brasília, Centro Gráfico, 1990.
- _____. Congresso Nacional. *LDB n° 9394/96*. Brasília, Centro Gráfico, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei n° 10.436*. Brasília, Centro Gráfico, 24 de abril de 2002.
- _____. Congresso Nacional. *Lei n° 13.005/2014*. Brasília, Centro Gráfico, 2014.
- GESSER, A. *LIBRAS? que língua é essa?* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HAGUIARA-CERVELLINI, N. *A musicalidade do Surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- KOCH, I. G. V. *A inter-relação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.) *Letramento e minorias*. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 35-46.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, E. G.; MATOS, S. N. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista. Vol. 10, n. 16, p. 35-39, jan./jun. 2014.
- PEREIRA, M. C. C. (org.). *LiBRAS: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- SALLES, H. M. M. L. *Ensino da Língua Portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SKLIAR, C. (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação, uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.

Recebido em 2015-04-18
Publicado em 2016-03-13