

INCLUSÃO E SURDEZ: PARA ALÉM DA FRONTEIRA INSTITUCIONAL¹

Maristela de Mello Vasconcelos²
Márcia Lise Lunardi³

Considerações iniciais

O presente artigo é motivado pela inquietação em torno de discussões a respeito da educação de surdos e a prática de inclusão nas escolas da rede regular de ensino. Nosso interesse em relação a esta temática se deve pelo fato de sentir a necessidade de uma maior problematização associada a uma reflexão diante das propostas de inclusão na educação de surdos, levando-se em conta os paradigmas conceituais e princípios que são progressivamente defendidos em documentos nacionais e internacionais.

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão e propondo ações que possibilitem o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Para tanto, se faz necessário pensar que para que a inclusão se efetue não basta estar na legislação e sim considerar a possibilidade de modificações profundas no sistema educacional. Considerando-se que deverão levar em conta o contexto sócio-econômico-político e cultural em que este sujeito está inserido e ir mais além, considerar que este passa por situações de mudanças constantes na sua condição de sujeito, entendendo que a imersão cultural que o identifica irá suprir as necessidades de sua afirmação como sujeito que constrói sua própria história.

A Educação de surdos assim como outro campo social não escapa destes questionamentos e discussões em meio a conflitos e idéias. Por tanto, pensando na importância de vir a contribuir com esta temática, muito intimamente ligada ao conceito de identidade é que atrevemo-nos a fazer alusão e problematizar o processo de inclusão na educação de surdos.

Questiona-se, hoje, se a sociedade está realmente preparada para realizar a educação para a diferença. Aceitar a diferença significa estabelecer novas formas de ver e narrar o outro, ou seja, significa ter outros modos de representá-lo. Para tanto, as

¹ Este artigo compõe parte de minha Monografia do Curso de Especialização em Educação Especial da UFSM – RS, intitulada: Problematizando a inclusão na educação de surdos - Orientadora Prof^a Dr^a Márcia Lise Lunardi.

² Graduada em Educação Especial Deficiência da Áudio-comunicação. Especialista em Educação Especial – UFSM/RS.

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM/RS.

escolas precisam eliminar atitudes preconceituosas para que o processo de inclusão se efetive e garanta o acesso deste aluno à classe regular de ensino. É preciso que a sociedade entenda e aceite a diferença, estabelecendo-se novas formas de afetividade, de escuta e de compreensão.

Nesse sentido, o presente artigo é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como propósito problematizar a inclusão na educação de surdos, sendo seu objetivo verificar como vem se dando o processo de inclusão de um aluno surdo no ensino regular. Para isso, tornou-se necessário identificar algumas questões que pudessem balizar esse estudo, ou seja, alguns pontos que permitissem vislumbrar como o aluno surdo vivencia o processo de inclusão. São eles: Como se dá a produção da identidade surda em contato com alunos que não são surdos? Qual o espaço da língua de sinais no ambiente educacional? Como são representadas as questões da surdez no contexto da sala de aula inclusiva? Como se estabelecem a relação interpessoal do aluno surdo com colegas ouvintes e professores ouvintes? Como a família percebe a inserção do filho surdo na escola regular?

Contextualizando a educação de surdos no âmbito das políticas de inclusão

A educação é vista como dever da família e do Estado, direito de todo o cidadão, independente de classe, raça ou gênero, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, tem seu amparo legal na Lei nº 9394/96 – LDBEN (BRASIL, 1996), que entende a Educação Especial como “Modalidade de Educação Escolar” voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.

Ao se percorrer os períodos da história, deparamo-nos com evidências de teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive em relação ao acesso ao saber. A pedagogia da exclusão tem superado a linha do tempo, pois tem sido testemunha de fatos e maneiras de como estão sendo construídas as condições de convivência das pessoas em sociedade.

Os sujeitos que não fazem parte do paradigma da “normalidade”, os “diferentes” ocupam, desde os primórdios de nossa história, um lugar de visão assistencialista com um cunho um tanto forte de caridade, que culmina com uma segregação com difícil aceitação familiar e social.

Toda e qualquer pessoa passa por um período de adaptação em qualquer que seja o grupo que está inserido. Sabe-se, no entanto, que o diferente, aquele que não se enquadra nos parâmetros normais de desenvolvimento, pode sofrer um processo de exclusão, ainda que se saiba que cada sujeito irá requerer diferentes estratégias pedagógicas que lhe possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância, que deve garantir a todos o acesso contínuo ao espaço comum da vida social convergindo para relações de acolhimento à diversidade humana e aceitação e respeito às diferenças individuais.

O Brasil, na Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jontien, na Tailândia em 1990 (BRASIL, 2004), comprometeu-se com a sociedade em combater a exclusão de qualquer pessoa no sistema educacional, mesmo sabendo que a Constituição Federal já garantia, desde 1988, o direito à educação a todos, preferencialmente, no ensino regular.

Pouco tempo depois, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em 1994 (BRASIL, 2004), teve como objetivo específico garantir a discussão sobre a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao assinar esta declaração, o Brasil comprometeu-se com o alcance dos objetivos propostos, que visam à transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

A convenção da Guatemala, em 1999, garantiu a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2004). A discriminação baseada em deficiência não deve impedir ou anular o reconhecimento, ou o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais da pessoa com necessidades educacionais especiais.

Em meio a toda essa discussão sobre as políticas inclusivas, a educação de surdos emerge como uma das questões a serem repensadas nesse contexto de inclusão. Na década de 90, a surdez passou a ser vista como diferença, iniciando-se o período da inclusão social, reforçando-se o reconhecimento da diferença lingüística e cultural relativa aos surdos. A discussão da educação bilíngüe numa dimensão política fortalece e reconhece a importância da comunidade surda e reforça a preocupação com a formação de professores para o campo da educação de surdos.

Somando-se a estas propostas e partindo-se do princípio de que a aprendizagem é uma tarefa de apropriação e de domínio do objeto de conhecimento e

considerando-se que este objeto está relacionado com a herança cultural transmitida pelas gerações, por intermédio das instituições educativas, a família e a escola terão de se interrelacionar, para que suas responsabilidades sejam efetivas neste processo. Todas as experiências vividas pelo sujeito, tanto na família quanto na escola, ganharão significados quando articuladas ao processo de desenvolvimento deste sujeito.

Quando se faz alusão à educação de surdos, precisamos entender que o modelo clínico terapêutico que se refere ao sujeito deficiente, dentro dos parâmetros conceituais da escola especial, se reproduz ideologias dominantes onde o surdo deva falar. A Educação de surdos já está sendo discutida e pensada de uma outra forma, por meio de um novo campo conceitual denominado Estudos Culturais Surdos (SILVA, HALL & WOODWARD, 2000; COSTA, 2000).

Os primeiros estudos sobre surdez eram herdeiros da concepção, que sustentava que a falta de audição impedia o desenvolvimento intelectual. Há tempos atrás, também se considerava, que a presença de diferenças lingüísticas na produção da escrita do surdo, pressupunha um déficit lingüístico, enquanto que hoje é visto como produto de uma diferença cultural e lingüística. Estes deslocamentos da representação no campo da surdez referem-se aos avanços de pesquisas nas áreas lingüísticas e pedagógicas, em especial, a discussão da condição bilíngüe dos alunos surdos. Reforçando a teoria de que a educação de surdos é pautada no respeito à identidade surda, à cultura surda, onde o sujeito desenvolve uma identificação com seus pares e seus iguais, preservando sua cultura, sua língua e o seu lugar na sociedade.

Segundo Quadros (1997), a proposta bilíngüe bicultural na educação de surdos, perpassa por uma análise de propostas conhecidas como oralismo e comunicação total, que não se pode deixar de comentar, pois fazem parte da história da educação de surdos. A proposta oralista é pautada na “recuperação” da pessoa surda. O sujeito é definido como “deficiente auditivo”, enfatizando-se a língua oral, em termos terapêuticos com uma conotação de reabilitação.

Assim, a escola, a equipe de professores e os funcionários devem estar preparados para conhecer a realidade psicossocial, cultural e lingüística do sujeito surdo. A família deve ser informada pela escola de como a proposta bilíngüe é trabalhada com o seu filho, como também sobre a forma como a família terá acesso para aprender e conhecer sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

Dessa forma pode-se concluir que a criança surda não é o problema; o que há é um problema social e de representação, que pode gerar conseqüências irreversíveis no desenvolvimento da criança surda. Sabe-se que a grande maioria das crianças surdas que chegam às escolas são filhas de pais ouvintes, portanto não têm contato com surdos adultos, sujeitos competentes na língua de sinais, que servem como modelos no processo de identificação desses alunos. É somente num ambiente rico e de oportunidades culturais, lingüísticas e sociais que a criança surda terá oportunidade de constituir a sua identidade.

A discussão, hoje, centra-se em redefinir as questões que envolvem a inclusão de crianças diferentes, enfim, aquelas que por algum motivo estão rotuladas sob a etiqueta de “deficientes”. Idéia ainda é muito forte nas práticas pedagógicas, no entanto a escola regular deve centrar-se nas potencialidades e singularidades desses sujeitos. A interação da criança com o meio e a oferta de estímulo é que determina o desenvolvimento dessas potencialidades. A capacidade de aprendizagem aumenta, à medida que esta criança for estimulada. Entretanto, cabe ao professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem ter ciência de que todas as crianças podem aprender.

Percurso metodológico

O presente trabalho consiste numa pesquisa na área das Ciências Sociais e Humanas, portanto trabalhou-se com um sujeito inserido no meio social, mais particularmente no contexto educacional. Por meio de algumas observações em uma escola no município de Santa Maria/RS, onde dez alunos surdos estão incluídos. Observei um aluno surdo tanto na classe regular, quanto na classe especial de apoio, da qual este aluno participava em turno inverso. A fase da análise sistemática deu início ao trabalho de articulações entre a teoria e a prática. Ainda na fase exploratória, surgiu a necessidade de se agrupar as informações, analisá-las e deixá-las disponíveis como subsídios para o prosseguimento do trabalho.

As ferramentas utilizadas foram a observação e a entrevista (MINAYO, 1994), associadas ao diário de campo. Estas foram alternadas, semanalmente, com a duração equivalente ao período de determinadas disciplinas do currículo, mais precisamente nas disciplinas de Inglês, História e Português. Foram realizadas também observações com este aluno na classe de apoio onde este interagiu com a

educadora especial no turno inverso. E ainda entrevista com a família, que possibilitou buscar informações.

No contexto de sala de aula, estão matriculados, aproximadamente, um total de 30 alunos ouvintes e também o aluno surdo incluído, sujeito da pesquisa. Durante o período que observei este aluno em momento algum considerou a presença de um aluno surdo. Percebeu-se que não havia uma interação do aluno surdo com seus colegas e professores. Ninguém em sala de aula utiliza a língua de sinais para se comunicar com ele. Vale dizer que o aluno oralizava, mas nem todos o entendiam e ele, por sua vez, não compreendia facilmente seus colegas e professores. O aluno, neste período, copiava a matéria, quando esta era escrita no quadro e não ditada pelo professor.

Compreendemos com esse achado o despreparo e o desconhecimento dos professores para lidar com o aluno surdo, destacando-se no uso de uma língua totalmente oralista, evidenciando as dificuldades de entendimento entre as partes.

A classe de apoio⁴ era freqüentada pelo aluno no turno inverso, durante três manhãs por semana. Somente neste espaço, e na presença da educadora especial, é que o aluno utilizava a língua de sinais para se comunicar e aprendia a desenvolvê-la.

Neste trabalho foi convencionado *Aluno E* para determinar a referência ao Aluno Surdo, um dos sujeitos da pesquisa. É preciso ressaltar que os dados que compõem a descrição deste aluno foram extraídos da entrevista realizada com os pais⁵.

Os pais acreditavam que seu filho devia participar de uma escola de ouvintes, porque o mundo é dos ouvintes, e ele é a minoria. Deram-se conta do desconhecimento das questões que implicam na forma como é percebida a surdez de seu filho. O discurso imperativo da deficiência ainda era muito presente neste contexto familiar. A intenção de proteger o filho de práticas segregadoras fez com que os pais

⁴ Este espaço era reservado para o aluno sanar suas dificuldades de entendimento e compreensão dos conteúdos desenvolvidos em classe regular de ensino. A educadora especial explicava e revisava com o aluno os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do currículo. A professora responsável pela classe de apoio - *E.D.*, no sentido de atender os alunos incluídos nesta escola, desenvolve um programa de apoio, pois realiza avaliações com os alunos incluídos, repassa os conteúdos desenvolvidos pelos professores do currículo por disciplina. Sua formação profissional na Educação Especial, na área da surdez, com especialização em Psicopedagogia.

⁵ Aluno E – primeiro filho, tem atualmente 13 anos de idade, mora com seus pais, sua irmã e sua avó materna. Atualmente, sua mãe está esperando o terceiro filho. Na família, todos se comunicam através da língua oral. Sua família não tem conhecimento da língua de sinais. Todos falam num tom de voz mais alto, pelo fato do Aluno E ser oralizado. Os sinais utilizados no ambiente familiar são sinais convencionados para facilitar a comunicação com as pessoas que o rodeiam. Utiliza muitas vezes a leitura labial, com sua família, pois, a língua de sinais não é conhecida por nenhum membro. Somente utiliza a língua de sinais na escola, quando em interação com seus pares surdos e a Educadora Especial, professora responsável pela prática pedagógica na classe de apoio.

acreditassem ser a forma mais acertada de conduzir a sua formação, enquanto sujeito surdo. Ficou evidente na fala da família que o fato do filho estar nesta escola, desde o período de sua alfabetização, tornou o ambiente escolar mais familiar, garantindo uma aproximação da escola com a família, construída numa relação de confiança

Para determinar a referência ao Professor da Classe Regular usaremos a convenção - P.R. Os professores, tanto da classe regular, quanto da classe de apoio foram muito receptivos. Para que fosse possível realizar as observações, foi preciso o consentimento dos professores das respectivas disciplinas.

Inclusão e surdez

Ao problematizar a inclusão do sujeito surdo em classe regular de ensino, por meio de observações, constatou-se que o mesmo necessitava e, com muita ênfase, do atendimento de uma Educadora Especial que o acompanhasse e avaliasse no seu processo de desenvolvimento na escola. Isto reforça a idéia de que o sujeito surdo precisa conviver com seus pares e iguais, pois assim se reconhecerá como tal, interagindo e trocando experiências que darão significado a sua existência e desenvolvimento enquanto cidadão. Podemos observar isso na fala da professora da classe regular

o quanto difícil está de realizar um bom trabalho com este aluno surdo incluído pois a turma é grande, e não consigo dar o atendimento merecido a ele. (relato de PR, dia 13/05/05).

O educando ao decidir, pensar, realizar suas tarefas, está desenvolvendo sua identidade, enquanto sujeito, tendo intervenção do professor, dos colegas, enfim de toda a comunidade envolvida neste contexto, mas para que isto seja válido, o sujeito tem que adquirir autoconfiança e não ter medo de aprender ou de se manifestar, o que pressupõe sua inter-relação com o meio o qual está inserido. Nesse sentido questiona-se a inclusão, pois, nesse contexto, esse aluno não teve contato com a comunidade surda.

Quando se questiona a educação de surdos, percebe-se que as narrativas sobre a surdez ocupam um lugar na educação especial como na educação em geral. No entanto, ainda vislumbra-se, apesar dos acessos a esses espaços, a representação do surdo como “deficiente auditivo”.

As discussões, referentes ao aprendizado do aluno surdo, no contexto da sala de aula observada, foram pautadas na deficiência auditiva, uma vez que este aluno

não ouve e não compreende como irá aprender. Os professores preocuparam-se em encaminhá-lo à sala de apoio, juntamente com a Educadora Especial, e esse espaço constituiu-se no lócus principal de aprendizagem e onde a prática pedagógica foi avaliada. Não compartilha com os seus colegas da classe regular dos momentos de avaliação, somente copia sua prova ou instrumento de avaliação.

A escola, como instituição formadora, precisa ter ciência de que os pais, ao tomarem consciência da surdez de seu filho, necessitam ser informados de forma adequada, das implicações lingüísticas e culturais no desenvolvimento educacional deste. No entanto, percebeu-se, no relato da PR, que essa atitude não se constitui numa prática efetiva da escola:

preocupo-me com o desenvolvimento e a construção de identidade deste aluno surdo incluído, pois o fato deste aluno não ter contato com seus pares e, tão pouco, sua família com a comunidade surda, trará conseqüências significativas que colaborarão para o possível fracasso escolar deste aluno e que todos os envolvidos neste processo têm responsabilidades e não estão sabendo lidar com elas. (relato dia 13/05/05).

Ao se falar em educação de surdos e inclusão, percebe-se a necessidade de uma efetiva e atualizada discussão sobre o tema, pois, ainda a ideologia dominante é imperativa nas práticas metodológicas e curriculares apresentadas pela escola. Constatou-se isso quando se observou a convivência do aluno surdo com a comunidade escolar, onde o mesmo esforçou-se para se sentir em situação de grupo.

É preciso destacar que este esforço aconteceu de forma unilateral, pois o menino permaneceu em situação de isolamento. Percebeu-se com clareza que essas relações legitimaram a desresponsabilidade aliada a uma omissão de saberes por parte de toda a comunidade.

As idéias dominantes no contexto educacional edificam “a diferença”, de modo a justificar um futuro fracasso escolar por parte deste aluno com implicações dolorosas e marcantes na construção de sua identidade, cidadania e linguagem. Percebe-se isso no relato da P.R.

o aluno tem preguiça - o aluno não se esforça - Não tenho uma forma diferente de atender este aluno, só posso fazê-lo copiar, e nem assim saberei se ele aprende. (relato dia 20/04/2005)

Diante disso, é preciso criar espaços em que o surdo possa narrar-se a si mesmo e, assim resignificar o papel da escola especial e da escola regular. Nesse sentido a surdez, mesmo com todo movimento advindo da comunidade surda, ainda está localizada no discurso da deficiência e na educação especial, espaços em que o modelo clínico-terapêutico enaltece a medicalização da surdez por intermédio de uma

pedagogia corretiva. Para tanto, algumas instituições ainda são reguladas pela caridade dentro da lógica da falta, que busca uma padronização revestida de uma perfeição e uma possível normalidade contemplada na reabilitação do sujeito surdo.

Entretanto, ao se realizar uma análise de outras linhas de investigação, surge um novo campo conceitual que discute questões de identidade, teórico-pedagógicas recorrendo a modelos sócio-antropológicos e reconhecendo as diversidades sócio-culturais e a surdez como sendo uma identidade multifacetada que deve se constituir em uma diferença e não em uma deficiência. A comunidade de surdos e a língua de sinais se instituem como uma escola bilíngüe de reconstrução educativa.

Refletir sobre as questões relativas à educação de surdos significa considerar perspectivas sócio-culturais que perpassam pelo viés ideológico de uma realidade vivida e construída sócio-culturalmente por estes sujeitos. Aceitar a diferença pressupõe a percepção que cada um tem de sua vida e de sua história, suas necessidades e seus interesses. Para os surdos politizados, a oralidade torna-se vazia se não estiver assentada sobre uma base lingüística verdadeira. Os surdos definem a si mesmos como usuários de uma língua diferente e possuidores de uma cultura própria.

Surgiram novas formas de se perceber o surdo através dos Estudos Culturais, sob o ponto de vista da identidade, não mais da deficiência (corp-normalidade). Diante dessa possibilidade abriu-se o espaço para a Pedagogia da Diferença nas escolas e na sociedade, na qual a comunidade surda e suas identidades passam a ser discutidas.

A proposta de ensino adotada pelas escolas para auxiliar na educação de surdos é o bilingüismo, que defende que a educação do sujeito surdo deva estar pautada no uso de duas línguas, língua portuguesa escrita e língua de sinais, no entanto é preciso ir, além disso, pois falar em educação bilíngüe implica em mudanças de conceitos e valores de educação, e tratar de cultura e identidade. A educação bilíngüe consiste na aquisição da língua de sinais pelo surdo, que é sua língua materna. O surdo, em contato com outro surdo, ou seja, com a comunidade surda identifica-se com seus pares e consolida seu desenvolvimento diante de outras tantas propostas de educação.

Para tanto, um campo de investigação surge para repensar e ressignificar a cultura da comunidade surda - Estudos Culturais. Estes surgem em meio a movimentações de pequenos grupos sociais que procuram resgatar valores e práticas já esquecidas para, assim, discuti-los com a sociedade. Os Estudos Culturais também

buscam analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade, suas práticas e comportamentos.

Silva (2000) diz que na ótica dos Estudos Culturais as sociedades capitalistas são lugares de desigualdade no que se refere à etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o lócus central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Estes se constituíram como um projeto político de oposição e seus propósitos sempre foram em meio a situações conflitantes, gerando discussões frente à “diferença”.

Problematizar essa questão significa entender a forma de como nós, ouvintes, falamos dos surdos, de como as práticas discursivas e os dispositivos pedagógicos representam esse sujeito. Torna-se significativo acentuar, que ao tratarmos das representações da surdez, pressupõe-se uma ruptura de discursos já instituídos, como por exemplo, o deslocamento da surdez de um campo médico para um campo cultural, ou seja, uma representação que entenda o sujeito surdo a partir da experiência visual.

Isso não quer dizer que não se ignora o fato de que o sujeito surdo tenha uma deficiência auditiva, mas o que é colocado em evidência é a questão de como vem sendo caracterizada a noção da deficiência auditiva. De como estão sendo discutidas e teorizadas a educação especial e a educação regular.

Para tanto, percebe-se que a educação especial, como política pública, interfere, muito singularmente, na vida do sujeito surdo, pois leva em conta e considera somente o presente deste sujeito, esquecendo que o mesmo tem um passado e uma história que o inscreve como sujeito cultural. Por esses motivos não são atendidas as interações culturais, laborais, sociais, lingüísticas, recreativas, afetivas passadas e futuras desse sujeito.

A educação de surdos, hoje, parece revelar questões muito particulares como, por exemplo, o quanto é complicado narrar o outro sem ao menos se colocar no lugar do mesmo. O discurso deve sair do âmbito escolar e educacional e ir para além, para o social. Respeitar a diferença e entendê-la como tal é ultrapassar aquilo que entendemos como igualdade.

Reitera-se que a educação especial não é o melhor lugar de narrar o sujeito surdo, pois a visão clínico-terapêutica ainda é muito forte e a questão da deficiência é muito presente. Dentro da episteme da normalidade e da perfeição, o surdo é visto

como sujeito incompleto, pois os padrões de normalidade estão arraigados no espaço onde os ouvintes se apresentam como maioria. Nesse sentido corre-se o risco de narrar o sujeito surdo pelo viés da ouvintização, mas é por intermédio da educação que este sujeito reunirá condições de construir seu caminho e sua própria história, resgatando sua originalidade latente e constituindo sua auto-realização e identidade, enquanto sujeito surdo.

Notas para finalizar

A inclusão tanto no âmbito social como no escolar está sendo motivo de preocupações tanto por parte da comunidade escolar, quanto por parte da sociedade. Quando são discutidas estas questões os educadores comprometem-se com a forma pela qual está sendo conduzido este processo. Questões metodológicas e curriculares também não serão as únicas a serem relacionadas neste contexto de inclusão. A sala de aula é o lócus, onde o sujeito elabora seus conhecimentos e constrói seu pensamento, mas o que realmente se vêem são questões referentes à legalidade do processo e não a sua prática pedagógica. Por este motivo, não há uma efetiva sincronia entre teoria e prática.

Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência. Para eles os surdos são definidos de forma cultural e lingüística. Os Estudos Surdos têm surgido em meio a movimentos organizados da comunidade surda, com a perspectiva intelectual teórica dos Estudos Culturais, que representam a cultura, as práticas discursivas das diferenças e das lutas de poderes e saberes.

Segundo Skliar (1998) os Estudos Surdos se constituem, na Educação, como um território de investigação educacional, e também considera as preposições políticas, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são problematizadas, focalizadas e entendidas a partir da diferença.

Além disso, entende que a surdez narrada a partir dos Estudos Surdos é traduzida como a diferença, e não a deficiência, considerando que ele (o surdo) não é diferente porque não ouve, e sim porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes da dos ouvintes.

Ao mencionar a educação de surdos, não se pode ignorar o fato de que esta define, pontualmente, a Pedagogia da Diferença na sua prática. Pensar a constituição do sujeito surdo no espaço educacional inclusivo, exige uma reflexão singular, no

sentido de se observar que o mesmo necessita compartilhar espaços onde seus iguais constroem suas histórias de vida.

A visão sócio antropológica desloca o olhar da “deficiência” para o olhar da “diferença”. A exclusão pelo isolamento no mundo do silêncio passa a ser entendida como uma experiência e representação visual. Neste sentido, a “diferença” constitui-se em uma “construção histórica e social, efeito de conflitos sociais ancoradas em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 1998, p.13).

A língua de sinais, língua materna do sujeito surdo, é vital para a transmissão e evolução da cultura dos surdos. Neste sentido, pode-se dizer que os surdos possuem uma identidade cultural e partilhando de uma mesma língua, como resultado natural, constituem uma comunidade cultural. A língua de sinais é um vínculo importante para a transmissão cultural entre os surdos. Estes estabelecem a sua identidade com continuidade e coerência, o que não é tarefa fácil. Para que isto ocorra, muitas pessoas serão instituídas como, “ídeos e ideais duradouros como guardiões de uma identidade final” (Erikson apud FERREIRA & RIES, 2001, p. 109). Assim, para o autor, o sentimento de identidade se elabora por meio de modelos de identificação.

O estabelecimento da identidade do ego é uma conquista complexa, para a qual contribuem os adultos como modelos de identificação, os amigos e o grupo de pessoas que cercam o sujeito e, assim, definem o seu modo de ser; o conjunto de idéias, a visão de mundo para formar a identidade ideológica; a carreira, os interesses profissionais para formar a identidade ocupacional; e o amor e suas relações de afetividade para o sujeito assim expressar em suas ações no seu grupo de convívio.

A escola não pode ser um espaço independente de socialização e aprendizagem, mas um espaço que vem se somar aos outros nos quais o sujeito transita, os quais de uma forma ou de outra já imprimiram certas marcas nas formas de atividades que o indivíduo realiza, e no uso que ele faz dos sistemas expressivos e simbólicos. Neste espaço, o sujeito poderá encontrar afetividade e desenvolver sua identidade.

Através das observações realizadas na escola, pôde-se constatar que não basta uma preparação exaustiva por parte da escola e técnicas razoáveis de ensino, se a comunidade envolvida não participar e não se envolver com o aluno a ser incluído. É preciso se despir do preconceito, procurar se interessar e conhecer como este aluno vive, o que pensa e principalmente buscar, por meio do afeto, o seu

potencial e procurar fazer com este aluno participe do grupo. Para isso, é necessário um a leitura cuidadosa a cerca das necessidades específicas de cada sujeito.

O Projeto Político Pedagógico deve incorporar a diversidade como eixo central da tomada de decisões e otimizar espaços. O currículo deve ser amplo, flexível e aberto, abrangendo os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. A formação continuada do professor deve ser “bandeira” das políticas públicas, pois sem esta oportunidade os professores ficam sem dispositivos pedagógicos para atuarem no sistema de inclusão. Sabe-se, pois, que uma das situações mais difíceis e conflitantes da vida do indivíduo, seja ele com necessidades educacionais especiais ou não, é a entrada na escola, isto é, a ruptura entre o desenvolvimento social e o acadêmico. Daí a importância da entrada na escola ser prevista e planejada, pela escola e pela família.

Fundamentalmente, é necessária uma nova postura da escola, principalmente, uma postura crítica e consciente dos professores, com vontade de buscar novas formas de ensinar e de entender as necessidades educacionais especiais de cada um, e o mais importante respeitar o nível intelectual de cada aluno, possibilitando com isto novas formas de cooperação e relações entre eles. O aluno tem de estar motivado e aberto a aprender, caso contrário, a sua permanência na escola será de corpo presente, pois seus ideais, seus sonhos ficarão adormecidos.

Pôde-se observar que o aluno surdo tentava muitas vezes ocultar sua solidão, seu isolamento, no entanto, o mesmo esforçava-se para não transparecer esta situação, que era uma ameaça a sua maneira de ser e de construir sua identidade. Seus esforços foram inúmeros, mas não suficientes para que não ficassem marcas profundas no seu processo educacional, no seu desenvolvimento e na sua constituição, como sujeito surdo.

A questão é cultural, enraizada, envolve professores, família, estudantes, comunidade, enfim, até mesmo, os discursos veiculados pela mídia em relação à inclusão. Os professores precisam reformular a sua atuação pedagógica. E isso é doloroso, como qualquer processo de mudança, pois exige, por parte dos professores, que estes reflitam sobre sua prática, no entanto, poucos estão dispostos a isso, pois implica em desacomodar conceitos e discursos já instituídos.

A construção do conhecimento tem caráter social e depende das condições propiciadas, da qualidade das interações e das relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos num contexto escolar. Considerando o aluno surdo incluído, sujeito da minha pesquisa, pôde-se perceber que sua aquisição de conhecimento foi percebida com alto grau de dificuldade devido às experiências

sociais limitadas, pela falta de uma língua comum entre surdos e ouvintes ou, até mesmo, pela própria falta de domínio efetivo de uma língua (língua brasileira de sinais - LIBRAS, ou Português) por parte do surdo.

Neste sentido, percebeu-se que não existiam condições para que este aluno surdo pudesse interagir e construir conhecimentos. Porquanto, este aluno encontrava-se à margem do processo de ensino-aprendizagem, neste contexto de sala de aula, do ensino regular.

Em termos de ensino-aprendizagem, as dificuldades permeavam, em meio ao silêncio deste aluno, em situação de isolamento. Deste modo, nesse espaço, de sala de aula inclusiva, é improvável que o aluno surdo venha a aprender a dialogar a partir de princípios de argumentação. O diálogo é limitado pelas restrições impostas pela postura do professor e, sobretudo, pela falta de uma língua comum entre os interlocutores. É importante dizer, que dadas as dificuldades de interação e de comunicação enfrentadas pelo aluno surdo, observou-se também que não foram realizadas quaisquer alterações metodológicas que considerassem a forma de aprender desse aluno, desconsiderando por completo o seu modo peculiar de aprender.

A exemplo disso a classe de apoio na qual o aluno surdo interagiu com a educadora especial com o fim de realizar uma prática mais efetiva de ensino-aprendizagem que respeitasse e considerasse o modo peculiar de funcionamento do aluno surdo, era o lócus de aprendizagem deste aluno nesta escola inclusiva.

Sabe-se que a educação dos surdos tem sido dificultada por diferentes fatores, desde os projetos das escolas, da formação de professores até as condições concretas de ensino aprendizagem oferecidas nas salas de aula. Nessa perspectiva, as propostas educacionais para surdos devem ir para além das políticas de inclusão, considerando-se e respeitando-se a condição lingüística do sujeito surdo, uma vez que esta é de fundamental importância na construção de sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei n. 9394/96. Brasília: Diário Oficial, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Educação Inclusiva: a Fundamentação Filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004. v. 1.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

FERREIRA, Berta W.; RIES, Bruno E. Desenvolvimento Psicossocial: Erik Erikson. In FERREIRA, Berta W.; RIES, Bruno E.(org) **Psicologia e Educação: desenvolvimento humano infância.** 2 ed V. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

MINAYO, Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes,1994.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar e acerca da surdez e das diferenças.** Porto Alegre: Meditação,1998.