

A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos

...muitas vezes acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, o parecer com os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais.

(Skliar)

Vera Regina Loureiro*

*Professora do Instituto Nacional de Surdos – INES

Mestre em Linguística Aplicada – UFRJ

verareginaloureiro@hotmail.com

Recebido em abril de 2006 e selecionado em junho de 2006

Resumo

Este artigo apresenta os surdos como minoria lingüística e argumenta a favor de uma educação bilíngüe-bicultural, defendendo a adoção de uma política lingüística de aquisição da Língua de Sinais como 1ª língua para aprendizes surdos e questionando a atual política de inclusão escolar e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial em vigor no país, no que concerne ao alunado surdo.

Palavras-chave: política de inclusão escolar, educação bilíngüe-bicultural para surdos, aquisição de Língua de Sinais.

Abstract

This article presents deaf people as a linguistic minority and argues in favor of a bilingual bicultural education standing up for the adoption of linguistic policies of sign language acquisition as first language for deaf learners. It also questions today's school inclusion policies and the directives for a national policy on special education concerning deaf students.

Key words: school inclusion policies, deaf bilingual-bicultural education, sign language acquisition.

A proposta de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais¹ tem sua origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que assegura o direito de todos à educação; amplia-se na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 na Tailândia, em que o principal objetivo foi examinar e enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhares de alunos, e consolida-se com a Declaração de Salamanca que aponta as escolas inclusivas como forma mais eficaz de alcançar a educação para todos (EDLER CARVALHO, 1998).

¹ Termo utilizado nos documentos oficiais, a partir da Declaração de Salamanca para designar crianças com deficiências e crianças de outros grupos marginalizados, como crianças de rua, de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, crianças que trabalham ou membros de populações nômades.

O movimento mundial pela inclusão alicerçado, por um lado, pela organização e luta pelo direito à cidadania dos grupos minoritários de ordem racial, religiosa, étnica, lingüística e de gênero, e, de outro, pelas políticas públicas de ações afirmativas, de direitos humanos, originárias dos acordos entre

Parece haver, nos discursos predominantes a respeito da escola inclusiva, a afirmação de uma escola “redentora”, ou seja, uma suposta solução educacional para os problemas sociais. Discutindo o tema, Souza (1998) aponta para o fato de estar ocorrendo uma tentativa de reduzir o comple-

cioso não só para as pessoas surdas como para a sociedade como um todo, que fica impermeável por não ter contato com a diversidade humana. Há aí uma proposta de combate à “segregação” em que, segundo os defensores da inclusão, se encontram esses sujeitos. A idéia é oferecer-lhes a possibilidade de pertencerem ao mundo ouvinte e, no caso específico da inclusão escolar, terem o direito de freqüentar a escola comum. Questiona-se, por conseguinte, a escola especial para surdos, rotulando-a de segregadora. O discurso pela igualdade, acima de qualquer diferença, reveste-se, em meu entendimento, de profunda desigualdade. Seria uma proposta igualitária oferecer condições de escolaridade iguais a aprendizes tão diferentes? A preocupação maior parece, logo, estar dirigida à maioria e não às minorias oprimidas e silenciadas.

Dessa maneira, defende-se que aprender a conviver com a diferença prepara o sujeito para a vida (BAPTISTA, 2001), apontando ser esse o primeiro efeito das políticas educacionais inclusivas. Nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, de 11 de setembro de 2001, essa idéia se confirma no arti-

Discutindo a inclusão de surdos, Rocha (1997) chega a argumentar sobre o malefício a que a convivência entre iguais levaria, afirmando que a escolaridade guetificada é perniciosa não só para as pessoas surdas como para a sociedade como um todo, que fica impermeável por não ter contato com a diversidade humana.

os organismos internacionais como a ONU e a UNESCO (FRANCO, 2002) pretende transformar a escola em espaço de aceitação e convivência com os diferentes, em um discurso que se afirma como humanista e multicultural e que tem acusado a educação especial de segregadora e assistencialista. A inclusão pressupõe, então, segundo Edler Carvalho (1998), que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns, nas classes ditas regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente.

xo processo de integração social à experiência educacional, entendida como mera contigüidade física dos “diferentes” com aqueles ditos normais.

Para os defensores da proposta inclusiva, um dos principais argumentos a seu favor é que esta oferece a possibilidade, para os ditos normais, do aprendizado da tolerância e do respeito para com aqueles reconhecidos como diferentes. Discutindo a inclusão de surdos, Rocha (1997) chega a argumentar sobre o malefício a que a convivência entre iguais levaria, afirmando que a escolaridade guetificada é perni-

go 8º, Parágrafo II, que institui que as escolas da rede regular de ensino devem prover

a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (grifo meu).

Uma outra razão, também apontada nessas mesmas diretrizes, em defesa da inclusão dos educandos com necessidades especiais no ensino regular, é a melhoria na relação custo-benefício de todo o sistema educativo. Pereira (1997:18)) relata:

As pesquisas em educação começam não apenas a questionar a validade de uma educação oferecida apenas em instituições segregadas, como também a buscar subsídios que comprovem sua ineficácia educacional (nos sentidos da qualidade dos programas curriculares e da formação de cidadãos) e suas desvantagens na relação custo-benefício (grifo meu).

Observando os dois fatores acima mencionados, cabe a pergunta: para quem se dirige e com o que se preocupa, realmente, a proposta de escola inclusiva no Brasil, nos mol-

des que hoje se colocam? Se a escola brasileira, ainda hoje, é marcada pelo fenômeno da repetência e pela exclusão sistemática, caracterizada pela evasão escolar daqueles alunos que apresentam variações lingüísticas, raciais, étnicas, o que é possível esperar para os alunos considerados deficientes?

Por outro lado, não é possível fechar os olhos para a grave crise por que passa a educação especial. Bueno (1994) assinala que, afora o fato de apenas em torno de 15% da população deficiente em idade escolar receber algum tipo de atendimento educacional, os resultados deixam muito a desejar, pois a maioria da clientela não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade. Confirma-se, assim, o fracasso do modelo clínico-terapêutico, modelo que, segundo Skliar (2000:14), tem impedido na abordagem educativa de crianças especiais. Em uma análise sobre os fatores que caracterizam a crítica situação da educação especial, o au-

tor aponta dois aspectos primordiais. Primeiro, o fato de essa ser vista como educação menor, irrelevante, incompleta, tanto em relação aos sujeitos como em relação às instituições e, segundo, o fato de a educação especial estar excluída do debate educativo geral. Todavia, ainda conforme o autor:

incluir a educação das crianças especiais dentro da discussão global não significa incluí-los fisicamente nas escolas comuns, mas hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação especial. (SKLIAR, 2000:14)

Continuando a polêmica, o próprio conceito de inclusão, apontado por Franco (2002) como um conceito “guardachuva”, por propor o acesso e a permanência de todos os indivíduos, desde os mais diversos grupos sociais oprimidos, até os denominados deficientes, nas salas de aula do ensino regular, vem sendo ques-

tionado. Para a autora, é tarefa urgente separar a inclusão racial, étnica, religiosa, de gênero e, mesmo, a inclusão social – da inclusão dos deficientes à escola regular. Os grupos de cegos, de surdos, de paraplégicos, de pessoas com síndrome de *Down* e tantos outros, sendo colocados sob a mesma caracterização de deficientes mas, ao mesmo tempo, tão distintos entre si, estariam sujeitos a uma única proposta educacional, a uma “escola para todos”, a um “currículo para todos”. As especificidades desses grupos, principalmente no que concerne ao processo de aprendizagem, e à variedade de situações que podem ser encontradas dentro de um mesmo grupo, precisam ser levadas em consideração nas políticas públicas educacionais. No caso específico do alunado surdo, o que se pode perceber é que as políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimi-

lação ou produzem, como um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças (SKLIAR, 1998:17).

Com tantos questionamentos e experiências desastrosas relatadas, caso da educação de surdos na Espanha (VIADER, 1998), ainda assim o documento das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” institui, no artigo 7º, 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. (BRASIL, 2001)

No que diz respeito à educação de surdos, questão de particular interesse para este trabalho, convém ressaltar que o referido documento oficial, após acirrados debates entre especialistas da educação especial, propõe em seu Art. 12, § 2º:

assegurar, 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 linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa. (BRASIL, 2001)

porém não menciona, em qualquer de seus artigos, como se daria a aquisição da Língua de Sinais por esses educandos. O mesmo documento ainda orienta a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante a atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis (Art.8º, IV, b).

Caberia, a meu ver, deixar aqui registrados, para aprofundar o debate, alguns questionamentos sobre o que se está propondo oficialmente. Se a Língua de Sinais é aceita como a forma possível do aluno surdo acessar o currículo, como se dará o processo primeiro de aquisição da língua propriamente dita? Qual a concepção de linguagem, particularmente de Língua de Sinais, embutida no documento? A que currículo se está fazendo referência? Ao currículo concebido para o alunado ouvinte? Utilizando-se das mesmas estratégias e recursos de aprendizagem? Que siste-

ma lingüístico está sendo privilegiado? Quem seriam esses professores-intérpretes? Professores ou intérpretes? A quem serviriam os professores-intérpretes? Como poderiam atuar com alunos que ainda não possuem uma língua de interação? Deveriam, por conseguinte, as crianças surdas aprender sua língua juntamente com as disciplinas curriculares, com um professor-intérprete ouvinte e sem nenhum contato com falantes nativos da Língua de Sinais? Seria o processo de ensino-aprendizagem de surdos, desde seu início, mediado por um intérprete ouvinte? E o que dizer do aprendizado da Língua Portuguesa? Ocorreria este da mesma maneira que para os ouvintes, como aprendizado de língua materna? O direito igual de acesso à informação e à educação não deveria suportar uma pedagogia diferenciada, voltada para o processo de aprendizagem e não para a busca incansável de "normalização" desses sujeitos?

Apesar da aceitação da existência de uma língua dos surdos nos documentos oficiais, o que se pode ver é uma políti-

O direito igual de acesso à informação e à educação não deveria suportar uma pedagogia diferenciada, voltada para o processo de aprendizagem e não para a busca incansável de "normalização" desses sujeitos?

ca de disfarce que não encara a comunidade surda como minoria lingüística e, portanto, não apresenta a educação bilíngüe como uma alternativa educacional para essa camada da população. Sob essa perspectiva, os argumentos trazidos nesse trabalho se opõem ao que hoje se defende nas esferas oficiais: a inclusão escolar de aprendizes surdos em escolas e salas de aula de ouvintes.

Uma verdadeira proposta de educação bilíngüe-bicultural para surdos precisa, necessariamente, reconhecer a importância da presença da Língua de Sinais e da língua da comunidade ouvinte como dois sistemas lingüísticos naturais, independentes e com respaldo sociocultural e histórico e, por outro lado, possibilitar a participação da comunidade de surdos nas decisões

lingüísticas e educativas da escola para surdos, enfrentando a pressão das políticas de inclusão escolar. Como aponta Peluso (1999:88):

...a educação bilíngüe para surdos deveria ser parte de um projeto político mais amplo de políticas lingüísticas que acreditem na equidade das duas línguas, ou seja, igualdade de tratamento e oportunidades, reconhecendo, aceitando e respeitando suas diferenças e especificidades.

O principal desafio de uma educação bilíngüe-bicultural para surdos é enfrentar o fato de ter que promover a aquisição de uma primeira língua. Na proposta bilíngüe, as escolas para surdos possuem responsabilidade extra no desenvolvimento da 1ª língua dos alunos, uma vez que a maioria da população surda não possui

a Língua de Sinais como língua materna, por serem filhos de ouvintes e, por conseguinte, chegam à escola sem ter adquirido uma língua (PELUSO, 1999; SVARTHOLM, 1999). A educação deve garantir, portanto, que toda informação sobre o mundo chegue à criança surda na Língua de Sinais. É preciso que ela desenvolva linguagem, isto é, capacidade de verbalização, pois esta constitui-se como aspecto chave para seu desenvolvimento cognitivo. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que surdos adultos, usuários da Língua de Sinais, participem do processo de educação e escolarização de crianças surdas desde os primeiros anos de vida e que nós, profissionais ouvintes, possamos valorizar e aprender a língua daqueles

sujeitos com os quais pretendemos interagir. Também para o aprendizado da língua da comunidade ouvinte, entendida, na proposta bilíngüe, como 2ª língua, faz-se imprescindível o desenvolvimento da linguagem e da cognição.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita da 2ª língua, língua da comunidade ouvinte, preocupação recorrente dos educadores de surdos, deverá, por conseguinte, basear-se nos estudos de aquisição de 2ª língua e não nas metodologias e estratégias para alfabetização em língua materna. A leitura, compreendida como evento social (Maybin e Moss, 1993), é construída e negociada na conversa. Para os aprendizes surdos, então, seria necessário significar o mundo e a leitura a partir de sua 1ª língua, a Língua de Sinais.

Como apontam os diversos defensores de uma proposta de educação bilíngüe-bicul-

tural para surdos, como Behares (1993), Svartholm (1994, 1999), Widell (1994), Skutnabb-Kangas (1994), Peluso (1999), Sanchez (1999), entre outros, a aquisição e manutenção da Língua de Sinais, por essa minoria lingüística, é crucial para o desenvolvimento emocional, social, lingüístico, cognitivo e cultural dos indivíduos surdos. Como ressalta Hyltenstam (1994:302), não há outra alternativa para o pleno desenvolvimento das capacidades dos surdos que não seja a concentração de esforços no desenvolvimento da Língua de Sinais.

Quem sabe, a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentava a Lei de LIBRAS (24/4/2002), conseguiremos reiniciar o debate e fomentar a luta em defesa de uma escola bilíngüe para surdos?

O principal desafio de uma educação bilíngüe-bicultural para surdos é enfrentar o fato de ter que promover a aquisição de uma primeira língua.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, Cláudio, (2001). *"Inclusão ou exclusão?"* In: SCHMIDT, Saraí (org.) A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A.
- BEHARES, Luis E, (1993). *"Nuevas Corrientes en la Educación del Sordo: de los enfoques clínicos a los culturales"*. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, RS, nº4, p.20-52.
- BRASIL. CNE / CEB, (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.
- BUENO, José Geraldo, (1994). "A educação do deficiente auditivo no Brasil" In: *Tendências e Desafios da Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.
- EDLER CARVALHO, Rosita, (1998). *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA Ed.
- FRANCO, Monique, (2002). *"A igualdade e a diferença no discurso da escola inclusiva"*. Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Igualdade e Diversidade na Educação, Faculdade de Educação, UFG.
- HYLTENSTAM, Kenneth, (1994). *"Factors Influencing the Social Role and Status of Minority Languages"* In: AHLGREN, Inger & HYLSTENSTAM, Kenneth (eds.) *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg: Signum Verl.
- MAYBIN, J. e MOSS, G., (1993). *"Talk about texts: reading as a social event"*. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 138-147.
- PELUSO, Leonardo, (1999). *"Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: el caso Montevideo"* In: SKLIAR, Carlos (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, v.1.
- PEREIRA dos SANTOS, Mônica, (1997). *"Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões"* In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, vol. 7, p. 13-21.
- ROCHA, Solange, (1997). *"Por que incluir?"* In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, vol. 7, p. 26-28.
- SÁNCHEZ, Carlos, *"La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes"* In: SKLIAR, (1999) Carlos (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação. v.2.
- SKLIAR, Carlos (org.), (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- SKLIAR, Carlos, (2000). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove, (1994). *"Linguistic Human Rights. A Prerequisite for Bilingualism"* In: AHLGREN, Inger & HYLSTENSTAM, Kenneth (eds.) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum-Verl.
- SOUZA, Regina Maria de, (1998). *"Situação bilíngüe nacional – os cidadãos surdos"* In: *Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*. Rio de Janeiro: INES.
- SVARTHOLM, Kristina, (1994). *"Second Language Learning"* In: AHLGREN, Inger & HYLSTENSTAM, Kenneth (eds.) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum-Verl.
- VIADER, Maria Pilar Fernández, (1999). *"Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los sordos em España"* In: SKLIAR, Carlos (org) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, v.1.