

Gladis Teresinha T. Perlin e Ronice \*  
Müller de Quadros \*\*

\* Mestranda em Educação da UFRGS

\*\* Doutoranda em Linguística  
Aplicada da PUCRS

# Educação de Surdos em Escola Inclusiva?

A política nacional de educação atual favorece a educação integradora, ou seja, aquela que esteja organizada para atender a todos, incluindo os portadores de necessidades especiais (concepção que está sendo divulgada pelo MEC nos meios de comunicação). O que sustenta essa política é a Declaração de Salamanca. Essa declaração é resultado de uma conferência realizada em Salamanca, Espanha de 07 a 10 de junho de 1994 com a presença de mais de 392 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, entre elas representantes da UNESCO e das Nações Unidas. O objetivo básico dessa Declaração é promover a educação para todos. Tendo em vista esse documento e a sua seriedade diante de sua representatividade, nós gostaríamos de pensar sobre a educação de surdos.

Conforme previsto pela Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser le-

**As escolas inclusivas não apresentam as condições básicas para o desenvolvimento das relações lingüísticas, sociais, culturais e políticas da comunidade surda (...)**

*vada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.*

*(Declaração de Salamanca, 1994)*

Quando se menciona o atendimento especial, logo se associa a supressão de deficiências ou atendimento diferenciado considerando a integração na sociedade. No Brasil, essa concepção levou as escolas especiais para surdos a realizarem programas de

atendimento clínico com ênfase no ensino da língua oral (português falado e escrito) e recuperação das perdas auditivas. Os resultados desses trabalhos não são nada estimulantes.

Através de pesquisa realizada por profissionais da PUC do Paraná em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) publicada em 1986 em Curitiba, constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito.

*(FENEIS, 1995:07)*

Nós acreditamos que a educação de surdos, na verdade, deve acontecer em uma escola regular de ensino que apresenta uma peculiaridade: a língua utilizada para difundir conhecimento é a língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS. Além disso, essa escola estará atendendo a uma comunidade que possui história e cultura que tem sua própria forma de expressão. Dessa forma estará sendo observada a Declaração dos Direitos Humanos de 1954:

*(...) é um axioma afirmar que a língua materna - língua natural - constitui a forma ideal para ensinar a uma criança (...) Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional (...)*

*(UNESCO, 1954)<sup>1</sup>*

Enquanto escola regular, nós precisamos refletir, avaliar e propor princípios e objetivos que garantam o desenvolvimento do aluno no seu processo educacional. Isso exige a elaboração de propostas educacionais e tomada de decisões que devem ser feitas pela comunidade escolar, ou seja, profissionais (pesquisadores, professores surdos,

professores em geral, funcionários), familiares e comunidade surda (representantes de associações de surdos e outras organizações); assim, estar-se-á observando um dos pontos abordados na Declaração de Salamanca no item 3:

*• promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educativas especiais.*

*(Declaração de Salamanca, 1994)<sup>2</sup>*

Diante das citações feitas, podemos antecipar uma conclusão e afirmar que a integração dos surdos em escolas comuns, considerando a perspectiva dos programas de escolas inclusivas, é um equí-

culturais e políticas da comunidade surda. Esse equívoco, que não é identificado somente no Brasil, desencadeou muitos problemas. Na Itália, por exemplo, foi realizada uma pesquisa mencionada por Skliar (no prelo) que verificou o baixo rendimento dos alunos surdos integrados em classes regulares por não possuírem competência lingüística básica, condição mínima para o acompanhamento das aulas. Além disso, nessa mesma pesquisa, aos professores regentes de classe foi perguntado se eram feitas simplificações dos conteúdos escolares para os alunos surdos e as respostas indicaram que 80% dos conteúdos eram simplificados e/ou reduzidos, o que para nós (e certamente para os professores que têm alunos integrados em classes comuns) não é

***(...) se a escola inclusiva não está conseguindo garantir a aquisição da primeira língua, a língua de sinais, como ela poderá garantir o processo de aquisição do português, que é uma segunda língua para surdos, sem uma primeira língua?***

voco. As escolas inclusivas não apresentam as condições básicas para o desenvolvimento das relações lingüísticas, sociais,

uma surpresa. É óbvio que se o conhecimento não está sendo veiculado através de uma língua compreensiva, por si só

<sup>1</sup> Essa citação da UNESCO foi retirada do artigo de Skliar et alii. (1995) e foi traduzida do espanhol para o português por Ronice Müller de Quadros. Tal passagem não foi consultada na sua forma original.

<sup>2</sup> Nós não vamos nos deter à terminologia usada nas citações, tais como deficiência, necessidades educativas especiais, educação e escolas especiais, no entanto, registramos a nossa discordância do uso de tais termos.

é limitado.

Nesse sentido, vamos discutir sobre algumas das implicações da integração de surdos em escolas comuns (escolas inclusivas).

1. Implicações Lingüísticas - Como já introduzi, anteriormente pela própria Declaração de Salamanca e pela Declaração dos Direitos Humanos, os alunos surdos têm o direito de terem acesso ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a LIBRAS. A primeira implicação lingüística está relacionada com o fato de 95% dos alunos surdos serem filhos de pais que não dominam a LIBRAS; portanto, a escola para surdos se torna mais fundamental ainda, pois precisa garantir a aquisição da língua de sinais que é a língua que servirá de instrumento comunicativo para o desenvolvimento educacional. Devemos salientar que a aquisição de uma língua de forma natural e espontânea é a chave para a aquisição da linguagem. Como a escola inclusiva garante essa aquisição? Quais são os profissionais que usam a língua de sinais dentro das escolas inclusivas? As respostas a essas perguntas nos evidenciam os problemas que não têm como serem contornados em classes comuns, a não ser através de

escolas ou unidades somente para surdos em sinais. A segunda implicação está relacionada com os conhecimentos e informações trabalhados dentro das escolas. Em que língua esses conhecimentos escolares são trabalhados nas escolas inclusivas? Como a arquitetura

relacionada ao português. Como a escola inclusiva vai trabalhar com o português como segunda língua com alunos surdos, se deve trabalhar com

**Os surdos passam a reproduzir uma cultura que não é a sua (por exemplo, cantando). Na verdade, muitas vezes as escolas acabam limitando a produção cultural não só dos surdos, mas de todos os alunos.**

da escola inclusiva está organizada para trabalhar com os conteúdos escolares em sinais? Nós sabemos que a língua usada é o português (oral e escrito) para atender a esse objetivo e, como já vimos, os surdos acabam tendo acesso a uma quantidade extremamente limitada desses conhecimentos. Um outro exemplo disso é a própria escrita, pois muitos dos alunos não conseguem se alfabetizar e quando classificados como alfabetizados apresentam níveis de leitura e escrita questionáveis. Conforme mencionado por Quadros (1997), uma pesquisa americana citada por Duffy (1987) constatou que apenas 10% dos adultos surdos são alfabetizados em inglês e a média de leitura e escrita dos alunos com o segundo grau completo corresponde à quinta série. Uma terceira implicação está

essa língua partindo do pressuposto de que seja a primeira língua dos demais alunos? Ademais, se a escola inclusiva não está conseguindo garantir a aquisição da primeira língua, a língua de sinais, como ela poderá garantir o processo de aquisição do português, que é uma segunda língua para surdos, sem uma primeira língua? Simplesmente isso é impossível. Precisamos pensar em uma escola possível para surdos e essa precisa ter como língua a língua de sinais<sup>3</sup>.

2. Implicações Sócio-Políticas - Uma das implicações sociais está relacionada com a alteridade (Bhabha, 1994), isto é, com a identidade social (cultural e histórica). Na verdade, os surdos precisam aprender a ser surdos (Padden, 1988), as crianças surdas precisam ter referências de adultos surdos

<sup>3</sup> Para mais detalhes ver Quadros (1997).

da comunidade surda para formarem sua identidade dentro de um grupo social que convive com grupos sociais de pessoas ouvintes. O que as escolas inclusivas prevêm nesse sentido? Há professores surdos integrando o quadro de educadores da escola? Há participação ativa da comunidade surda nas atividades da escola? Sabemos que isso não é previsto. O que acontece é a segregação dos alunos surdos da comunidade surda e da própria comunidade escolar. A criança surda tende a manter-se na fronteira surdo-ouvinte sentindo-se como uma estrangeira discriminada. Uma segunda implicação é a desarticulação do grupo social de surdos. Os alunos surdos parecem ser colocados estrategicamente em escolas separadas não sendo oferecida a oportunidade de se encontrarem e poderem se organizar enquanto grupo social. Como a escola inclusiva poderia garantir a articulação do grupo social de surdos? Isso somente seria possível se fosse centralizado o atendimento. Considerando as demais implicações já mencionadas, parece que de fato o ideal é o que é previsto na Declaração de Salamanca, ou seja, a escola para surdos. Outra implicação é a desigualdade de oportunidades. Uma escola para todos tem como objetivo ofe-

recer as mesmas oportunidades. Surge então a seguinte questão: a escola inclusiva tem oferecido as mesmas oportunidades aos alunos surdos se não utiliza uma língua acessível a esse grupo social? Conseqüências dessa desigualdade acarretam impossibilidade do aluno surdo desenvolver suas capacidades, que por sua vez, lhe impedem de competir com os demais alunos gerando uma verdadeira segregação. Então perguntamos: O que é integração? A tentativa de integrar parece desintegrar grupos sociais impossibilitando um convívio social em condições de igualdade e de respei-

***Dessa forma, estaremos observando o que é previsto pelas convenções dos Direitos Humanos, ou seja, todas as pessoas têm o direito de fazer parte da tomada de decisões nas questões sociais, culturais, econômicas e políticas que dizem respeito a elas mesmas.***

to das diferenças. Os surdos adultos da comunidade surda manifestam-se desfavoráveis à integração de surdos em escolas comuns porque, enquanto alunos, sentiam-se inferiores aos seus pares ouvintes. Se traduzirmos Stam e Shohat (1995), quando analisam estereótipos, a atual estrutura escolar obriga o aluno surdo a conviver com a suposta superioridade do ouvinte lhe impedindo de adotar posições pró-surdos dado o preconceito existente; sendo assim, dificilmente esse aluno participará ativamente de suas causas. Onde está a igualdade de condições propostas pelas escolas se não estão atentas a essas questões?

3. Implicações Culturais - Uma das implicações culturais que pode ser mencionada é a falta de produção cultural da comunidade surda. No Brasil, a ausência de produção artística dos surdos está diretamente relacionada com as implicações sociais e lingüísticas já mencionadas. A escola comum não dá espaço para a manifestação artística peculiar das pessoas surdas que dependem da expressão em sinais. Outra implicação é a tendência das escolas inclusivas de "homogeneizar" a produção cultural. Os surdos passam a reproduzir uma cultura que não é a sua (por exemplo, cantando). Na verdade, muitas vezes as escolas acabam limitando a produção cultural não só dos surdos, mas de todos os alunos. Conforme Apple (1996), há uma preocupação institucionalizada com a cultura universal. No entanto, essa representa um retrocesso cultural. É fundamental que se respeite a diversidade cultural e essa precisa ser resgatada nas escolas. A pergunta que se apresenta é a seguinte: como a escola comum pode garantir a manifestação dessas culturas considerando as formas particulares de expressão da pessoa surda? Essa especificidade não é representada através do som e da audição, mas é essencialmente visual, corporal e espacial. Considerando outras

perspectivas de cultura, há uma implicação que deve ser mencionada, que, por sua vez, relaciona-se com as questões sociais e políticas, ou seja, a imposição do silêncio aos alunos surdos. Vários relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciavam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa. Podemos refletir sobre esses relatos com base nas reflexões de Orlandi (1993), essa incompletude que os alunos sentiam, a falta de algo, a sensação de incompetência foi perpassada pelo silêncio. O fato dos alunos não conseguirem, não saberem como expressar esses sentimentos torna-os partes de uma cultura oprimida, a cultura do silêncio (Freire, 1977). Como as escolas comuns podem conseguir ultrapassar essas questões diante do aluno surdo? Como os alunos surdos integrados vão conseguir se expressar se não se sentem capazes para isso diante do contexto escolar oferecido pela escola? O que acontece com esses alunos que não têm a oportunidade de aprender naturalmente as formas de expressar que são tão próprias e essenciais da comunidade surda?

4. Implicações Educacionais - Relacionadas às implicações sócio-políticas, vale ressaltar a falta de participação da comunidade surda na tomada de decisões quanto às políticas educacionais para surdos, tanto é assim que a política de

integração persiste até os dias de hoje. Por que os proponentes de uma educação integrada para surdos não abrem espaço para a comunidade surda discutir sobre o assunto? Onde estão os surdos, sua língua, sua cultura, sua história na escola inclusiva? As escolas para surdos precisam abrir esse espaço para que tenhamos um processo educacional que sirva ao interesse dessa comunidade. Até hoje, quem elaborou as propostas educacionais para surdos? Por quê? E para quem? Todos, menos os surdos. Outra implicação é o fato das escolas objetivarem o desenvolvimento do português (oral e escrito) e) então,

**Vários relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciavam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa.**

condicionar todo processo educacional a esse pressuposto. Os alunos, por razões já mencionadas no item sobre as implicações lingüísticas, acabam apresentando dificuldades que são usadas como justificativa do fracasso do processo educacional. Esse objetivo reflete uma ansiedade dos professores que estão trabalhando com os alunos surdos dentro de classes comuns que representam várias concepções históricas das relações entre língua e nação (a língua foi, e ainda é, um instrumento de delimitação de fronteiras e de

dominação). Vale ressaltar que o fracasso educacional apresenta muitos autores (o sistema, os projetos, os professores, as direções, os surdos adultos, os alunos) e que precisa ser reconhecido para se pensar em novas propostas de trabalho. Uma terceira implicação, mencionada por Quadros (1997), é a questão dos conhecimentos escolares em termos quantitativos e qualitativos. Como a escola inclusiva vai garantir a mesma quantidade e qualidade de conhecimentos estudados pelos de-

mais alunos? Não usando a língua de sinais e não pensando em uma proposta que atenda as potencialidades dos alunos surdos, a escola inclusiva estará sempre oferecendo todos os conhecimentos de forma bastante restrita e sem qualidade. Além disso, como a escola inclusiva vai atender aos saberes que estão diretamente relacionados com os interesses da comunidade surda? Há muitos temas que estão diretamente relacionados com os surdos, tais como: a história da educação de surdos no mundo, a história das línguas de

sinais, aspectos da língua de sinais, a existência de organizações mundiais, nacionais e regionais para surdos, o uso do intérprete de língua de sinais, a escrita da língua de sinais. Tais tópicos precisam ser abordados para que os alunos venham a participar da construção da própria história com referentes claros quanto a sua existência dentro de uma comunidade maior.

Todas essas implicações convergem para problemas de ordem psicossocial que acarreta em distúrbios nas relações sociais. A falta de identidade da pessoa surda enquanto parte de um grupo social provoca uma série de problemas emocionais difíceis de serem contornados ao longo da vida da pessoa surda, além dos problemas acarretados pela falta de afetividade nas relações com os colegas. Não estamos falando de solidariedade, pois sempre há colegas nas escolas comuns que são muito prestativos (dando respostas, emprestando os cadernos para serem copiados, etc.); mas sim estamos nos referindo à cumplicidade natural entre amigos que surgem dentro da escola e na relação com os professores. Conhecemos vários surdos com condições econômicas favoráveis que buscam tratamentos psicoterápicos quando adultos por perceberem problemas relacionais que estão ligados à falta de identidade própria enquanto pessoa surda. Diante dessas circunstâncias, o aluno surdo que não tem uma língua que assegure a aquisição da linguagem, que não tem uma identidade pessoal, cultural e social e que não tem uma educação acessível

em todos os níveis de formação torna-se um deficiente. Assim sendo, precisamos pensar em escolas para surdos com um projeto educacional construído com a participação da comunidade escolar com base na realidade de cada região e com atenção especial às implicações mencionadas neste trabalho entre outras possíveis. Dessa forma, estaremos observando o que é previsto pelas convenções dos Direitos Humanos, ou seja, todas as pessoas têm o direito de fazer parte da tomada de decisões nas questões sociais, culturais, econômicas e políticas que dizem respeito a elas mesmas. A

comunidade surda, enquanto parte integrante da comunidade escolar, precisa participar das decisões políticas que dizem respeito ao processo educacional de crianças surdas. Assim estaremos trabalhando para formar cidadãos conscientes do seu próprio processo educacional em uma escola *regular* para surdos, mas para surdos. Somente dessa forma estaremos garantindo a *verdadeira integração social*.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, M. A reconstrução cotidiana da cultura. Em *Presença Pedagógica* N.11 V.2. set/out 1996.
- BHABHA, H. K. *The location of culture*. Routledge. Londres. 1994. 66-84.
- Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 7-10 de junho de 1994. CORDE. Brasília. 1994.
- FENEIS. *LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais*. Belo Horizonte. 1995.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 2a. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1977.
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio*. Editora UNICAMP. Campinas. 1993.
- PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. *Deaf in America - Voices from a Culture*. Harward University Press. London. England. 1988.
- QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997. (no prelo)
- STAM, R. & SHOHAT, E. *Estereótipo, realismo e representação racial*. Imagens. 1995.
- SKLIAR, C. Idealismo y etnocentrismo en los procesos y en las políticas de integración de los sordos a la escuela regular. *Revista de Educação Especial*. UFSM. 1997. (no prelo)
- SKLIAR, C., MASSONE, M. I. e VEINBERG, S. *El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo*. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 69/70. Madrid. 1995. (85-100).