

Currículo & Emancipação:

Pesquisa de Reformulação Curricular do Ensino de Surdos – INES

As recentes reformas promovidas na área educacional pelo atual governo trouxe à tona inúmeras questões que têm afetado diretamente o ensino dos ditos *portadores de necessidades educativas especiais*, e para nós, especialmente, o ensino de surdos.

A pesquisa de Reformulação Curricular do Ensino de Surdos que trazemos aqui, insere-se nesse amplo cenário de mudança cujos os principais elementos iremos comentar de forma sintetizada.

Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LEI 9394/96), as crianças “*com necessidades educativas especiais*” devem ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela es-

cola regular de modo à promover a integração.

Também a proposta encaminhada pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais vem afetar diretamente à educação dos *portadores de necessidades educativas especiais* a partir da incorporação do tema da Pluralidade Cultural. Os chamados PCNs, oriundos de uma concepção curricular sugerida pelo Banco Mundial e pela UNESCO como estratégia educacional para a América Latina, vêm suscitando intenso debate na área. Em 1995, em um relatório sobre políticas educacionais intitulado *Prioridades e Estratégias para Educação*, o Banco Mundial estabeleceu orientações básicas aos governos dos “países em desenvolvimento” para os quais empresta dinheiro, entre as quais a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação para a Pluralidade Cultural.

O contexto internacional que justifica a origem e a presença de um discurso da Pluralidade Cultural está asso-

ciado a diversos fenômenos de violência, conflitos étnicos e religiosos, evidências cotidianas de racismo e múltiplos preconceitos, que afloraram com maior intensidade após o término do chamado período da Guerra Fria. No caso brasileiro, a questão mais crucial está relacionada à exclusão social. Em ambos os casos, a educação é vista, como um poderoso instrumento para que se favoreçam ações de forma a desenvolver o sentimento de tolerância e aceitação entre os indivíduos e, enfim, uma educação para a paz.

Segundo LOPES (1997), é nesse sentido que o discurso em defesa do Pluralismo vem fazendo parte dos documentos das agências da ONU e sendo incluídos nas atuais políticas de currículos nacionais em diversos países. (p:31)

A partir de um pressuposto pluricultural, procura-se passar para educadoras e educadores, bem como para a opinião pública, a idéia de que a escola está aberta para atender a todos. Que o convívio social com as diferenças, levará à formação de indivíduos mais tolerantes e atentos à diversidade seja ela, cultural, social ou mesmo, no caso dos indivíduos com necessidades educativas especiais, de cognição.

Adota-se, sobretudo, o discurso de que todos são iguais, ou melhor, todos são especiais, todos merecem atenção e ensino diferenciado.

Monique Franco

Professora de História e Pesquisadora do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

SOUZA & GÓES (1998)
ressaltam que

parece ser consensual o anseio de ver integrados aqueles que têm ficado à margem do processo de formação escolar e, mais geralmente, do acesso efetivo aos bens culturais. Esse é o caso das pessoas cujos os corpos ou mentes não funcionam segundo os anseios das sociedades ocidentais que, em geral, tendem a caracterizar o *ser* a partir do quanto possa produzir ou *ter*. Apesar de algumas divergências sobre como possa ser interpretada a *integração* dessas pessoas, nota-se, nos discursos hoje predominantes, uma tentativa de reduzir o complexo processo de *integração social* à experiência educacional entendida como mera contiguidade física dos “diferentes” com aqueles ditos “normais” (como se normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma realidade monolítica). (p:01)

Evidenciam-se, assim, grandes mudanças e expectativas em torno da escola e seu papel tanto que vêm ocupando o horário nobre da mídia com *slogans* do tipo — **Acorda Brasil: tá na hora da escola e Escola para todos.**

Uma ampla campanha publicitária desenvolvida pelo governo durante todo o ano de 1997 exemplifica o movimento e o insere no que vários autores denominam de

*multiculturalismo conservador*¹. Trazia a imagem de uma sala de aula “multicultural e inclusiva”. Protagonizada pela cantora Daniela Mercury, como professora, alunas e alunos, crianças de carne e osso, representam através da cor ou de traços físicos, tais como cabelo ou feições, a ampla miscigenação do povo brasileiro. Desta forma, a criança mulata, a negra, a oriental, a loira, estava representada na sala de aula multicultural. Também os portadores de necessidades especiais encontravam-se representados mas de maneira bastante peculiar: nas últimas fileiras da suposta sala, bonecos e não crianças, representavam, cegos, surdos e paráliticos. Tamanho foi o mal estar causado por esta campanha, que a propaganda foi retirada do ar, mas deixou um lastro de preocupação e questionamento: sobre quais bases assenta-se a proposta multicultural e inclusiva do governo?

A situação citada é emblemática para demonstrar como estão arraigados os preconceitos e estereótipos. Não bastam apenas determinações governamentais para criar um ambiente educativo preparado para a pluralidade cultural.

SACRISTAN (1997) pontua bem a forma como o discurso favorável à pluralidade cultural, entre diversos outros temas associados às lutas progressistas, têm sido apropriados e despolitizados pelas for-

ças conservadoras. Segundo ele, o discurso da educação multicultural “... *parte da cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educativo.*” (p:91)

Segundo MC LAREN (1997), essa seria a tendência de uma política de assimilação em que se naturalizam relações de poder e privilégio como se realmente vivêssemos em uma sociedade igualitária. Para ele, “... *grupos privilegiados ocultam vantagens ao defenderem o ideal de uma humanidade comum*” (p:77)

O discurso da defesa da inclusão é de fácil assimilação e politicamente correto. Vem apoiado numa lógica humanista de difícil desconstrução.

Não são raras as vezes em que dizer que não se é favorável à inclusão provoca estranheza. Falar da não homogeneidade das deficiências, da busca de uma metodologia e currículo específicos, da necessidade da convivência com os pares, da formação das identidades desse grupo é nossa tarefa como educadoras e educadores de surdos. Nem sempre se é bem sucedido.

¹Para um maior entendimento das análises multiculturais ver: MC LAREN (1997), CANNEN (1997)

Um ponto que, sem sombra de dúvida, constitui o cerne do debate atual, é a visão positiva da inclusão apontada por aqueles que identificam o modelo anterior, das escolas ou classes especiais, como segregador e portanto incapaz de promover uma inclusão social.

SANTOS (1998) afirma que as pesquisas em educação começam não apenas a questionar a validade de uma educação oferecida apenas em instituições "segregadas", como também buscar subsídios que comprovem sua eficácia educacional (nos sentidos da qualidade dos programas curriculares e da formação de cidadãos e suas desvantagens na relação custo/benefício). (p:18)

Na justificativa da inclusão, percebe-se o uso de palavras como qualidade, eficácia e relação custo/ benefício.

Para SILVA (1995)

o projeto neoliberal envolve a construção de uma nova hegemonia. Essa construção está baseada na utilização extremamente eficaz dos dispositivos lingüísticos. Ela tem como mecanismo central a utilização de uma retórica construída em torno de termos que carregam uma carga positiva. Assim o discurso educacional neoliberal

— assim como o discurso neoliberal em geral — depende da instauração de um sistema lingüístico que gira em torno das palavras, conceitos e expressões aos quais, aparentemente, se torna muito difícil manifestar opinião ou sentimento contrário: escolha, eficiência, excelência, padrões, qualidade. (p:254)

Inclusão seria mais uma dessas palavras.

A Escola Inclusiva, nessa perspectiva, é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas "normais" seria assim, vista como elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a "convivência" com os colegas normais do que a própria

circunstâncias da vida social.

No caso dos surdos, a presença numa escola com seus pares, a convivência com surdos adultos, uma metodologia própria e um currículo orientado para as suas necessidades específicas, são fatores que poderão promover a verdadeira inclusão desses indivíduos na sociedade mais ampla.

O direito à educação especializada consta, inclusive, na Declaração de Salamanca² (1994) que declara que

as políticas educativas deverão levar em conta as diversas situações como por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, bem como ser

"É como se para esses alunos fosse mais importante a 'convivência' com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua, aí sim, possibilidade de inserção social."

aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua, aí sim, possibilidade de inserção social.

Fica quase impossível imaginar, face aos baixíssimos salários, a quase inexistência de uma formação continuada de professoras e professores e mesmo, às precárias condições materiais de nossas escolas, que esses alunos e alunas possam ser contemplados com uma escolarização digna e capaz de lhes conferir uma atitude autônoma diante das

assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de 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.(p:18)

Todavia, insiste-se no modelo da Inclusão pura e simples. Como se oferecer o mes-

² Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

"No caso dos surdos, a presença numa escola com seus pares, a convivência com surdos adultos, uma metodologia própria e um currículo orientado para as suas necessidades específicas, são fatores que poderão promover a verdadeira inclusão desses indivíduos na sociedade mais ampla."

mo "espaço escolar", "a mesma escola", para todas as crianças fosse o mesmo que oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes.

Não há, portanto, um reconhecimento político das diferenças e sim uma mera aceitação da pluralidade sem que se perca de vista a norma ideal.

Pensar coletivamente um currículo para surdos nas condições atuais da realidade educacional brasileira tem sido o objetivo dessa pesquisa.

A pergunta que se coloca, com todas as interfaces já apresentadas aqui, é a de *se deve existir um currículo específico para surdo e em quais bases epistemológicas o mesmo deverá se pautar.*

Sabemos hoje que o currículo não é um programa neutro de transmissão desinteressada do conhecimento e sim que inculca visões particulares de mundo e produz identidades individuais e sociais específicas. É nesse sentido que não podemos mais falar em currículo fora dos processos históricos e sociais. Não é mais possível atribuir qualquer neutralidade na organização do conhecimento curricular que é transmitido nas instituições escolares. Evidenciam-se, cada vez mais, as questões de poder relacionadas com a seleção do conhe-

cimento escolar. Hoje temos claro, que esta seleção constitui-se num aparato homogeneizador de comportamentos, valores e habilidades, ainda que entendamos que os processos escolares de reprodução cultural e social não se efetuam sem resistências.

SILVA (1995) nos diz que *"... o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político."* (p: 01)

Incorporar esses aspectos na construção coletiva de um currículo para surdos torna-se fundamental ao considerar-se que esse grupo esteve sempre subordinado à modelos educativos pensados e estruturados por ouvintes para ouvintes imperfeitos, ou seja, modelos educacionais clínicos e restauradores.

A situação agrava-se, pois o modelo curricular atual, o mesmo da escola regular, parece exercer sobre os aprendizes surdos um efeito controlador através da incorporação do *fracasso*, da *incapacidade*, legitimando, assim, a superioridade do mundo ouvinte dominante. Alunas e alunos ficam, dessa forma, desestimulados a uma produção de conhecimento que venha lhes conferir uma atitude autônoma e positiva de sua condição.

É nesse cenário, conflituoso e ambíguo que insere-se a pesquisa que realizamos e que apontamos preliminarmente aqui alguns resultados.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos com seus 141 anos de existência, vive um momento ímpar e extremamente frutífero no que diz respeito ao fomento a pesquisas teóricas e metodologias que atendam as especificidades do ensino de surdos.

Educadoras e educadores de surdos vivem um constante questionamento de como proporcionar condições concretas de aprendizagem para aqueles, cuja história é marcada por uma trajetória de exclusão educacional e social.

A política de pesquisa, aprovada em 1996 no Instituto, nesse sentido, cumpre o papel de incluir o professorado na perspectiva do *professor reflexivo* defendida, entre outros, por MÓVA (1995) e vem abrindo espaço para que devidamente orientados, professoras e professores possam refletir sobre sua prática cotidiana, avançar criticamente e não, serem meros reproduzidores de um conhecimento anteriormente visto como estático e pronto.

No entanto, a herança que

cia-se a falta de uma metodologia que atenda as especificidades da educação de surdos e que contemple currículo e material didático próprios. Necessita-se, também, da preparação continuada de professoras e professores.

Repensar a natureza da Escola Especial de Surdos e sua orientação curricular se faz urgente.

Buscam-se estratégias para o desenvolvimento de um currículo autônomo do modelo ouvinte e que parta da experiência cotidiana de todos os envolvidos.

A proposta de pesquisa insere-se nesse movimento.

Dentre as diferentes tradições de pesquisa, o *paradigma interpretativista* com o uso do *método de investigação etnográfico* foi o escolhido.

A visão conceitual de GEERTZ (1973) encara a etnografia como uma *ciência interpretativa* em busca de significados e múltiplas possibilidades de representação do universo social.

A reformulação curricular proposta prevê, portanto, que sejam ouvidos os agentes sociais envolvidos na produção e transmissão do conhecimento escolar dos aprendizes surdos. Desta forma, a reformulação curricular está se pautando nas vivências, reflexões e expectativas dos mestres e do próprio alunado e seus familiares e os incita a participação em todo o processo. Na coleta de dados estão sendo utilizados diferentes tipos de instrumentos: questionários abertos, entre-

vistas em áudio e vídeo semi-estruturadas, observação participante e pesquisa teórica bibliográfica.

Num primeiro momento, um amplo questionário semi-estruturado foi desenvolvido e aplicado no Instituto. Procurou-se abordar temas relevantes do cotidiano escolar do professorado como o domínio da LIBRAS, sua interferência no processo de ensino aprendizagem, questões polêmicas como a necessidade ou não da oralização do surdo, o currículo e a Escola Inclusiva.

O objetivo foi o de inicialmente, buscar revelar, através da fala dos docentes um primeiro retrato do universo a ser pesquisado e incitar à todos a participação e debate.

Nos limites deste artigo, trazemos aqui, apenas, alguns resultados colhidos a partir da fala do professorado do Instituto.

Outras etapas da pesquisa, como a contribuição dos pais, do próprio alunado, assim como o universo das escolas regulares que recebem alunas e alunos surdos, ainda estão em fase de desenvolvimento.

Evidenciamos, logo no início da pesquisa que apesar da Língua de Sinais ser aceita, quase incondicionalmente no momento, sua utilização ocorre, na maioria das vezes, de forma precária por parte dos professores.

Verificamos ainda, que muitas vezes, face as dificuldades de aceitação e espaço legítimo da LIBRAS, durante um longo tempo, sua aquisição por parte das pessoas sur-

a Instituição, direta ou indiretamente, deixou para as professoras e professores atuais, tem a marca do modelo clínico, oralista³ e assistencialista na Educação de Surdos. Este modelo, hegemônico por muitos anos, em síntese, pauta-se por uma atitude normalizadora. Isso quer dizer que a educação desses indivíduos esteve quase sempre centrada na perspectiva da *falta* da audição. Com o intuito de suprir esta *falta* diversas foram as formas de se entender a *educação* de surdos mas a que predominou foi a intenção de "ouvintinizá-lo"⁴, ou seja, de fazê-lo parecer o máximo possível com um ouvinte.

Por outro lado, a experiência atual na educação de surdos em diversas partes do mundo, como na Dinamarca, Suécia, Espanha, e EUA, aponta para investimentos e pesquisas que contemplem os surdos e sua escolarização em sua positividade ou seja, na possibilidade de uma realização autônoma do modelo ouvinte e sem que isso se traduza em perda qualidade e conteúdo.

No caso brasileiro, eviden-

³A idéia central do oralismo é que o "deficiente auditivo" sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a "aquisição normal da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por "restituir a fala" a esse tipo de "enfermo" (SOUZA-1998:04)

⁴Neologismo que vem sendo empregado pelo Professor Carlos Skliar para designar a visão normalizadora acerca das pessoas surdas.

das ficou comprometida. Acrescenta-se, também, o fato da maioria das crianças serem filhos de pais ouvintes, não possuindo interação lingüística familiar que lhes dê suporte.

“...devido suas famílias, em grande maioria, serem de ouvintes, seria muito importante que as famílias também se interessassem, pois eles teriam em casa com quem trocar. Uma língua não se aprende só na escola.”

Ressaltamos também que a discussão em torno da “oralização” e /ou utilização da LIBRAS na educação dos surdos ainda é contraditória.

Embora um número majoritário de professoras e professores tenha apontado para a premissa de que a **oralização** deve ser **opção de cada surdo** as respostas revelaram as angústias e ambigüidades geradas por essa controvérsia.

Explicita-se, através das falas, que o modelo dito “oralista” e todas as interfaces correspondentes à dominação e sujeição ao modelo ouvinte na educação dos surdos, impõem-se ainda que de forma subliminar.

A defesa da oralização do surdo aparece de diferentes formas sendo a “integração ao mundo ouvinte” uma das justificativas mais comuns.

“...o mundo é na sua maioria de ouvintes e para viver nele a oralização é imprescindível.”

“...a oralização, na minha opinião, dá subsídios para o entendimento da língua portuguesa em tempo mais hábil.”

Assim sendo, a língua de sinais ainda é pouco entendi-

“... a língua de sinais ainda é pouco entendida como elemento fundador de identidades desse grupo, sendo vista como mero instrumento que levará à aquisição da língua portuguesa.

da como elemento fundador de identidades desse grupo, sendo vista como mero instrumento que levará a aquisição da língua portuguesa.

No entanto, diversas falas começam a apontar para uma perspectiva crítica ao modelo oralista anterior e revelam a possibilidade de mudança fundada na reflexão da experiência docente.

“... durante muito tempo tentamos tornar nossos alunos pessoas parecidas com os ouvintes, tentamos “normalizar os surdos”. O entendimento sobre a sua língua natural e toda a cultura que envolve esse grupo de pessoas nos faz reconhecer que existem diferenças e que devemos pensar no processo ensino/aprendizagem levando isto em conta, para torná-lo mais justo e eficaz.”

Acredita-se, sobretudo, na necessidade de formação de leitores, e não a mera oralização, garantindo, assim, a introjeção dos códigos lingüísticos da língua portuguesa.

“...surdos que dominem a LIBRAS e que sejam leitores da língua portuguesa, é isso que sonhamos e acreditamos ser a melhor forma de inserir esses alunos no mundo dos ouvintes respeitando suas especificidades educacionais e a formação de suas identidades. O bilingüismo é a saída!”

A pesquisa avança, apontando que a questão de um currículo para a Educação de Surdos não deve se limitar à aceitação da Língua de Sinais. Não é apenas a mudança na língua em que se transmite os conteúdos que vai orientar uma nova abordagem curricular. É a percepção do indivíduo surdo na sua totalidade e ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição.

Para SOUZA E GÓES (1998b)

quando propomos um ensino subsidiado na língua de sinais e atribuímos a ela um papel instrumental, silenciamos as lutas dos surdos por uma educação mais digna, lutas vivas na história de constituição de cada sinal...Quando tomamos a língua de sinais como instrumento apagamos deliberadamente esta história. Convertemos, ela, em língua morta, sem função qualquer para o sujeito, sem papel na construção de sua identidade. (p:26)

A questão acerca do currículo foi uma das mais polêmicas.

O currículo atual, a princípio o mesmo da escola regular, sofre, na realidade, adap-

tações por parte das professoras e professores e pelas equipes. Apresenta-se fragmentado, reduzido, criando, sobretudo, uma baixa expectativa acerca do rendimento das alunas e alunos. O currículo em ação, portanto, distancia-se do currículo formal de maneira comprometedoramente no que tange a garantia de aquisição do conhecimento escolar mínimo.

“...só gostaria de enfatizar que o respeito à(s) diferença(s) não implica em adaptações curriculares ao que é considerado oficial. Creio que num passado não muito distante, esse respeito à diferença foi interpretado de modo tão equivocado que acabou por isolar o surdo (e também seus professores) em um gueto medíocre de pouquíssimo acesso à informação geral, à cultura e ao conhecimento.”

Por outro lado, evidencia-se a preocupação de inúmeros docentes de que o ensino especial, através de seu currículo, traduza-se em garantia da construção de indivíduos autônomos e preparados para o mundo que os cerca.

Uma educação, nos dizeres da Teoria Crítica de Paulo Freire — emancipadora.

Essa foi a tônica da maioria das falas.

“... o currículo deve ser diferenciado sem se distanciar dos conteúdos que todos devem conhecer.”

“... o currículo a ser adotado pelo INES deve atentar para as especificidades da pessoa surda, respeitando a cultura/subcultura produzida pela comunidade surda... isso, entretanto, não pode servir de pretexto para que lhes sejam subtraídos os elementos que constituem o patrimônio cultural mais elevado da humanidade. Também não podemos estar limitados ao papel de meros formadores/produtores de mão de obra barata.”

“... acreditamos, sinceramente que o ensino bilíngüe possa trazer a garantia das duas línguas para os nossos alunos e proporcionar a construção de uma geração de surdos autônomos.”

Mas como proporcionar esse tipo de atendimento bilíngüe fora do INES?

Como a Escola Regular Inclusiva poderá cumprir esse papel na medida em que nem mesmo a manutenção das classes especiais está assegurada à comunidade surda?

Ficou claro, porém, que o modelo de Escola Especial, vigente até então, não corresponde às novas expectativas

na Educação de Surdos.

“...acho que a Escola Especial é necessária no que diz respeito à construção da identidade da pessoa, entretanto o fato dela ser especial não garante a qualidade do atendimento — isso nós sabemos muito bem! Não estou dizendo com isso que as Escolas Especiais devam acabar, muito pelo contrário, acredito que elas devem ser aprimoradas no seu atendimento e se possível, ampliadas.”

“... a Escola Especial deve ser mantida porém totalmente reestruturada na direção de um projeto que tome a diferença como ponto de partida envolvendo as principais referências atuais do debate da área da educação afim de promover, de fato, a inclusão de educadores e surdos no mundo.”

“...a Escola Especial, tal qual a conhecemos até o momento, encontra-se extremamente afastada das inovações pedagógicas e, pior que isso, tem sido caracterizada e/ou motivada por idéias (essas sim) bem segregacionistas na medida em que lida com o surdo como objeto de tratamento clínico. Não é à toa

“...evidencia-se a preocupação de inúmeros docentes de que o ensino especial, através de seu currículo, traduza-se em garantia da construção de indivíduos autônomos e preparados para o mundo que os cerca.”

que os surdos continuem despertando compaixão na sociedade em geral e uma ideologia compensatória por parte dos que lidam com eles no ambiente escolar.”

Nota-se, entretanto, a clareza por parte do professorado no que diz respeito a heterogeneidade de situações apresentadas. O Brasil e seu extenso território e diferentes contextos sociais é ressaltado pelo professorado que considera os aspectos positivos e negativos da Inclusão.

“... a Escola Especial deve ser mantida desde ela se responsabilize pelo atendimento aos surdos que freqüentam escolas regulares, mesmo aquelas localizadas nas áreas mais longínquas.”

“...conheço a realidade de muitos surdos que estão fora da escola especializada ou surdos integrados sem nenhuma orientação ou acompanhamento...por outro lado, não há escolas especializadas para todos em todos os lugares.”

“...a Escola Especial deve assumir o papel de pesquisadora pois ela melhor que ninguém lida com problemas singulares na educação.”

No entanto, um número muito expressivo de professoras e professores do Instituto colocaram-se de forma muito cética no que diz respeito à Inclusão.

“...esta inclusão como querem fazer é que irá gerar a verdadeira segregação para os surdos.”

“...o ensino especial na Escola Regular torna-se inviável na medida em que fal-

tam professores especializados e um atendimento mais especializado.”

“...já tivemos muitos casos de alunos que foram para o ensino regular e voltaram pois não se adaptaram.”

“...não sou favorável à Inclusão dessa forma. O surdo será mais um entre os tantos em sala de aula”

“...surdo não é igual a cego, que não é igual a deficiente mental, que não é igual a autista, etc.”

“... torno a declarar que apesar da atual proposta do governo, nós que trabalhamos o dia-a-dia, sabemos dessa necessidade, sem querer ser resistente, porém, só colocar junto, não significa cumprir todos os objetivos de uma escola.”

Análise final das falas indicam algumas questões consensuais que resumimos abaixo:

*** Que a Instituição invista na formação docente, principalmente no que diz respeito à aquisição da LIBRAS.**

* Que a LIBRAS seja ministrada também aos alunos surdos, contando com a participação de monitores e surdos adultos.

*** Que a Instituição amplie seu papel no que diz respeito a assistência técnica e fomento à pesquisas.**

* Que se invista concretamente na consolidação de um currículo bilíngüe no qual supere-se, paulatinamente, o binômio língua portuguesa X língua de sinais.

*** Que se implemente a construção coletiva de um**

currículo voltado para a emancipação de alunas e alunos surdos, entendendo essa emancipação como a concreta possibilidade de autonomia do modelo educacional ouvinte.

* Que se defenda uma Escola Especial pautada não na mera aceitação mas no entendimento da diferença e especificidade do processo cognitivo dos surdos.

*** Que se problematize e acompanhe constantemente a Inclusão proposta pelo governo.**

Expusemos aqui, ainda que resumidamente, a opinião de professoras e professores que convivem com a realidade de aprendizes surdos, muitas vezes, há mais de uma década e que agora somam suas experiências e apostam na possibilidade de um ensino bilíngüe como uma via consistente de emancipação deste grupo há tanto excluído e agora ameaçado com a Inclusão.

Evidencia-se que para os entrevistados, que o domínio da língua portuguesa — entendida prioritariamente como acesso à leitura e produção escrita — é o grande desafio a ser vencido e deve ser priorizada no currículo.

Por outro lado, a questão da garantia do acesso ao conhecimento universal foi colocada de forma recorrente levando a noção de que, para este grupo, o conhecimento carrega em si um projeto de emancipação que deve ser contemplado na educação de surdos.

Referências Bibliográficas

- BERGER, Peter I., LUCKMAN, Thomás. *A construção social da realidade* — Editora Vozes — Rio de Janeiro, 1987
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial* — WVA Editora — Rio de Janeiro, 1997
- CANNEN, Ana. *Formação de professores e diversidade cultural*. IN: *Magistério — Construção Cotidiana—Candau, Vera (Org.)* — Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1997
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas* — Zahar Editores — Rio de Janeiro, 1973.
- LOPES, Alice R. Cassimiro. *Pluralismo Cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito?* IN : *Revista Espaço — informativo técnico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, nº 8, dezembro de 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Introdução à Lingüística*. Editora Gradiva, Lisboa, 1997
- MAINGUENEAU, Dominique. *Os termos chaves da análise do discurso*. Editora Gradiva, Lisboa, 1996
- MC LAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico* — Editora Cortez — São Paulo, 1997.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor* — Editora Porto — Portugal, 1995.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões*. In: *Revista Espaço — informativo técnico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, nº7, julho, 1997.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinarietà* — *O Currículo Integrado*. Artes Médicas — São Paulo, 1994.
- SILVA, Tomás Tadeu. *Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica*. IN: *Escola Básica na virada do século* — Editora Cortez — São Paulo, 1996
- SOUZA, Regina Maria de & GOES, Maria Cecília Rafael de. *O Ensino para surdos na escola inclusiva : considerações sobre o excludente contexto da inclusão*. Mimeo, 1998
- SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez*. Editora Martins Fontes — São Paulo, 1998
- SKLIAR, Carlos. *A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos*. IN : *Identidade Social e Construção do Conhecimento* — Prefeitura Municipal de Porto Alegre — Porto Alegre, 1997