

- 1 Dr.^a Maria Luiza Teixeira de Assumpção Lo Presti Seminário. UFRJ.
- 2 Dr. Ivan da Costa Marques UFRJ-NCE. Pós-Doutorado em New School for Social Research, N.S.S.R., Estados Unidos. Doutorado em Electrical Engineering And Computer Science. University Of California At Berkeley, U.C. BERKELEY.
- 3 Dr. Giancarlo Summa. Dretor UNIC-Rio – ONU.
- 4 Dr. Ageu Cavalcanti Pacheco Junior. NCE – UFRJ. Doutorado em Ciência da Computação no Queen Mary College London.
- 5 Dr. Carlo Emmanuel Tolla de Oliveira. NCE-UFRJ. Doutor em informática pela UCL – Universidade de Londres.
- 6 Dr.^a Claudia Motta. NCE-UFRJ. Doutora em Informática. Programa de Pós-Graduação em Informática (PPGI - IM/NCE) – COPPE/UFRJ.
- 7 Dr. Marcos Borges. NCE-UFRJ. Pós-Doutorado pela Universidade Politécnica de Valencia, UPV, Espanha. Pós-Doutorado em Santa Clara University, SCU, Estados Unidos. Doutorado em Sistemas de Informação pela University of East Anglia, ANGLIA, Inglaterra.
- 8 Dr. Jayme Luiz Szwarcfite. Livre-Docência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-Doutorado pela Université de Paris XI (Paris-Sud), U.P. XI, França. Pós-Doutorado pela University of Cambridge, CAMBRIDGE, Inglaterra. Pós-Doutorado pela University of Califórnia – U.C., Estados Unidos. Doutorado em Ciência da Computação pela University of Newcastle Upon Tyne, TYNE, Inglaterra, em Teoria da Computação.
- 9 Dr. Leonardo Azevedo. IFF-FIOCRUZ. Doutor em Neurobiologia pela UFRJ.
- 10 Dr. Vladimir Lazrev. IFF-FIOCRUZ. Ph.D. em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da URSS, Moscou. Pesquisador Sênior em Psicofisiologia, da Comissão Superior de Classificação do Conselho de Ministros da URSS. Doutor em Ciências Biológicas pela Universidade Estatal de Moscou.
- 11 Dr.^a Rachel Niskier Sanchez. Médica pediatra – IFF-FIOCRUZ.
- 12 Dr. Jorge Moll Neto. REDE LABS D'OR. Pós-Doutorado – NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH, NIH, Estados Unidos. Doutorado em Ciências na USP.
- 13 Dr.^a Fernanda Tovar Moll. REDE LABS D'OR. Doutora em Ciências Morfológicas pela UFRJ.
- 14 Dr.^a Beatriz Lefevre – HCUSP. Neuropsicóloga. Presidente do conselho Consultivo da ABRA-NEP.
- 15 Dr.^a Rosângela Martins Alcantara Zagaglia. Doutora em Direito pela Universidade Museo Social Argentino. Decana do Centro de Ciências Sociais da UERJ.
- 16 Dr.^a Deize Vieira dos Santos. Doutora em Linguística pela UFRJ.
- 17 Dr.^a Aniela França. Doutora em Linguística pela UFRJ.
- 18 Dr.^a Eloisa Mota Saboya Pinheiro. Doutora em Saúde Mental pelo IPUB – UFRJ.
- 19 Dr. Jesus Landeira – PUC-. Doutorado em Neurociências e Comportamento pela University of California at Los Angeles, UCLA.
- 20 Dr. Darcy Roberto Lima – INDC – UFRJ. Pós-Doutorado em História da Medicina pela Royal Society of Apothecaries and British Medical Association, London.
- 21 Dr.^a Maria Aparecida Mamede – PUC. Doutora em Educação.
- 22 Dr. Alexandre Farbiarz – PUC. Doutor em Design.
- 23 Luís Antônio Coelho – PUC. Pós-Doutorado pela University Of Reading, UR, Grã-Bretanha.
- 24 Esteban Walter Gonzalez Clua – UFF. Doutorado em Informática pela PUC.
- 25 Dr. Guilherme de Almeida Xavier. Mestre em Design pela PUC.
- 26 Dr.^a Alessandra Capovilla. Pós-Doutorado em Psicologia pela USP.
- 27 Dr. Fernando César Capovilla. PHD em Experimental Psychology pela Temple University, T.U., Estados Unidos. Livre-Docência na USP.
- 28 Dr.^a Heloísa Brasil – UFRJ. Doutora em Psiquiatria pela UNIFESP.
- 29 Dr.^a Lúgia Elliot – FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Doutora em Educação pela UCLA. Pós Doutorado na UFRJ.
- 30 Dr.^a Nilma Fontanive – FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Doutora em Educação pela UFRJ.
- 31 Dr. Josefino Cabral Melo Lima – UFRJ. Doutorado e Pós-Doutorado pela Université Pierre et Marie Curie – UPMC, França.
- 32 Dr. Adriano Joaquim de Oliveira Cruz. Doutorado em Electronic Engineering, na University of Southampton, Inglaterra.
- 33 Dr. Paulo Henrique de Aguiar Rodrigues – UFRJ. Doutorado e Pós-Doutorado na University of California – UCLA.
- 34 Dr. Jose Antonio dos Santos Borges – NCE-UFRJ. Mestre em Informática pela COPPE-UFRJ.
- 35 Dr. Fabio Protti. Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.
- 36 Dr. Marcos da Fonseca Elia. Doutorado em Science Education pela University of London, UL.
- 37 Dr. Fabio Ferrentini Sampaio – UFRJ. Doutorado em Science and Technology pela University of London, UL.

ESPAÇO ABERTO



- 38 Dr. Miguel Jonathan. Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.
- 39 Dr.^a Sueli Bandeira Teixeira Mendes – UFRJ. Doutorado em Mathematical Logic pela Stanford University.
- 40 Dr. Luis Alfredo Vidal de Carvalho. Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.
- 41 Dr. Felipe Maia Galvão França – UFRJ. Doutorado em Neural System Engineering pelo Imperial College Of Science Technology And Medicine, IC, Inglaterra.
- 42 Dr.^a Flávia Maria Santoro – UNIRIO. Doutorado pela UFRJ. Pós-Doutorado na Université Pierre et Marie Curie – Paris VI, UPMC, França.
- 43 Dr.^a Leila Cristina Vasconcelos de Andrade – UFF. Doutorado em Informática pela UFRJ.
- 44 Dr.^a Simone Bacellar Leal Ferreira – UFRJ. Doutorado em Informática pela PUC.
- 45 Dr.^a Rosa Maria Esteves Moreira da Costa – UERJ. Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.
- 46 Dr. Elio Monteiro – UFF. Doutorado em Neurocirurgia pela University Of London, UL.
- 47 Dr. Geraldo Marcos Nogueira Pinto. Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Museo Social Argentino.
- 48 Alexandre Antunes – Teatro Municipal do Rio De Janeiro. Doutorado em música pela Michigan State University.
- 49 Dr.^a Isabel Bordin – UNIFESP. Doutora em Psiquiatria pela USP.
- 50 Dr.^a Vanessa Oliveira Batista – UFRJ. Doutora em Direito pela UFMG.
- 51 Dr.^a Luciana Boiteux – UFRJ. Doutora em Direito pela USP.

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RIO GRANDE DO SUL: DELINEANDO AS PRIMEIRAS ANÁLISES

Deaf education in Rio Grande do Sul: delineating the first analyses

Maura Corcini Lopes*

Betina S. Guedes**

* Educadora Especial. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISINOS). Coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). Entre suas publicações destacam-se: o livro *Surdez & Educação*, publicado pela editora Autêntica em 2007; capítulos dos livros de que também é organizadora: *A Invenção da Surdez e A Invenção da Surdez II*, ambos publicados pela editora EDUNISC, entre outros. E-mail: maurac@pq.cnpq.br

** Fonoaudióloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). E-mail: guedes@gmail.com

Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em outubro de 2007.

RESUMO

Este trabalho discute a situação lingüística e de comunicação dos alunos surdos matriculados nas escolas regulares e nas escolas de surdos existentes nas regiões que compreendem o Vale dos Sinos até a Serra Gaúcha. Compreendendo um total de 26 municípios, essa investigação integra uma pesquisa maior intitulada A educação dos surdos no Estado do Rio Grande do Sul, financiada pelo CNPQ. Mapeamos, nas regiões acima citadas, 330 alunos surdos matriculados em 62 escolas, sendo que, destas, 53 possuem alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, oito escolas possuem classe especial e uma escola é específica para alunos surdos. Dezessete intérpretes de Língua de Sinais trabalham em 10 escolas, sendo que nove atuam em sala de aula, um realiza, no mínimo, uma vez por semana algum tipo de atendimento aos alunos surdos e os

demais atuam como intérpretes eventualmente nas instituições. Diante da situação educacional e comunicativa dos alunos surdos levantada perante as Coordenadorias de Ensino, Secretarias Municipais de Educação e escolas, questionamos as condições de inclusão, de comunicação e, articuladas a essas, as condições de ensino e de aprendizagem em que os alunos se encontram. Conceitos trabalhados nos campos dos Estudos Surdos, dos Estudos Culturais e nas teorizações foucaultianas, tais como identidade, comunidade, inclusão, comunicação e diferença surda, são centrais no texto e usados como ferramentas analíticas para que outras formas de pensar e de fazer educação de surdos sejam mobilizadas, não só pelas instâncias políticas competentes, como também pelas escolas que atuam diretamente com os alunos surdos.

Palavras-chave: Aluno surdo. Língua de Sinais. Identidade surda. Inclusão. Comunidade.

ABSTRACT

This paper discusses the linguistic and communication situations of the deaf students enrolled in both regular and deaf schools in 26 towns in Sinos Valley and Rio Grande do Sul Highlands. This investigation is part of a more comprehensive research called Deaf Education in Rio Grande do Sul, funded by CNPQ. We have traced 330 deaf students enrolled in 62 schools in the regions studied. Fifty-three out of these schools have deaf students included in the regular teaching network, eight schools provide special classes, and one school is specifically directed to deaf students. Seventeen Sign Language interpreters work in ten schools; nine of them work in the classroom; one performs some activities with deaf students at least once a week, and the others occasionally work as interpreters in those institutions. Considering the educational and communicative situation of deaf students,

DEBATE

according to Teaching Coordinations, Education Secretaries, and schools, we have questioned their inclusion and communication conditions, and articulated with those, both their teaching and learning conditions. Some concepts from the Deaf Studies and Cultural Studies fields and from Foucauldian theorizations, such as identity, community, inclusion, communication, and deaf difference, are central to this text and have been used as analytical tools, so that other ways of thinking and making deaf education may be mobilized, not only at competent political levels, but also by schools that work directly with deaf students.

Keywords: Deaf student. Sign Language. Deaf identity. Inclusion. Community.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Este artigo traz para a problematização parte dos dados produzidos em duas regiões que integram a pesquisa realizada pelos componentes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPQ), através da pesquisa intitulada *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*, patrocinada pelo CNPQ. Os dados sobre a situação educacional e lingüística dos surdos nas escolas que estão entre as regiões de abrangência da Universidade do Vale do Rio dos Sinos nos possibilitam problematizar a situação lingüística, de comunicação, de aprendizagem e de ensino e de inclusão em que os alunos se encontram nas escolas.


Antes de entrarmos especificamente em nossas análises pensamos ser importante contextualizar a pesquisa na qual estamos inseridas. Compomos um grupo de pesquisa, credenciado no CNPQ, denominado Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), formado por pesquisadoras que atuam em distintas Universidades localizadas no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Em cada uma das seis universidades onde atuam uma ou duas das pesquisadoras¹ do GIPES, núcleos de pesquisa são constituídos, integrados por professores, mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica, aos quais se atribui a responsabilidade de investigar a situação educacional dos surdos da região de abrangência das Universidades a que estão vinculados os componentes desses núcleos. As universidades que integram a pesquisa são: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Faculdade Cenecista de Osório (FACOS). O objetivo maior que mobiliza o grupo amplo de pesquisa é o de conhecer as condições lingüísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas públicas estaduais e municipais, e em escolas particulares conveniadas à rede pública, localizadas nas regiões do Rio Grande do Sul.

A pesquisa subdivide-se em duas fases. A primeira compreende o

levantamento de dados numéricos sobre as matrículas, os intérpretes, a formação de professores e a análise de documentos das escolas. A segunda fase corresponde às etapas de visitas a escolas e de análise dos materiais levantados nessas unidades e nas Secretarias e CRE.

Na primeira fase, já em conclusão, está sendo feito um levantamento geral de dados sobre as escolas, os professores e os alunos surdos, especificando-se: o âmbito da escola (municipal, estadual, federal ou particular), a modalidade de ensino (escola de surdos, classe especial ou inclusão), o número de alunos matriculados (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA), o número de professores (ouvintes e surdos) e o de intérpretes. Em relação aos alunos surdos especificamente, estão sendo coletadas as seguintes informações: as séries de ensino em que se encontram, a condição de repetentes ou não e de usuários ou não da Língua de Sinais. Nessa primeira fase também está prevista a análise de projetos político-pedagógicos das escolas, bem como o registro das políticas de educação de surdos disponibilizadas pelas secretarias de educação, dos currículos escolares e de eventuais cursos de capacitação de professores em andamento nas instituições. Na segunda fase (já em processo em muitas regiões), nas escolas que possuem surdos em classe especial, incluídos em turmas de alunos ouvintes e em escolas de surdos, estão sendo realizadas observações e entrevistas com alunos, professores e intérpretes.

¹ As professoras pesquisadoras que integram o núcleo do GIPES são: Dr.^a Maura Corcini Lopes (Coordenadora do GIPES e da pesquisa credenciada no CNPQ/UNISINOS); Dr.^a Márcia Lise Lunardi (Vice-Coodenadora do GIPES/UFSM); Dr.^a Madalena Klein (Vice-Coodenadora da Pesquisa/UFPEL); Dr.^a Adriana da Silva Thoma (UFRGS); Dr.^a Lodenir Karnopp (UFRGS); Dr.^a Tatiana Bolivar Lebedeff (UPF) e Dr.^a Liliane Ferrari Giordani (FACOS).



Com as análises dos dados da pesquisa busca-se: conhecer a situação educacional dos alunos surdos, a situação profissional, lingüística e de formação dos professores que atuam em escolas onde existam alunos surdos matriculados; subsidiar, com os dados produzidos, os órgãos estaduais, municipais e de representação da comunidade surda; analisar a situação educacional dos surdos no RS, tomando como referência as condições históricas, sociais e culturais da comunidade surda e da comunidade acadêmica, a partir da segunda metade da década de 1990.

Essa demarcação temporal deve-se à grande mobilização política da comunidade surda que ocorreu no Brasil, principalmente durante a mencionada década de 90. Grande parte das reivindicações referiram-se à oficialização da LIBRAS (Lei n.º 10.436, de 24/04/2002), seu reconhecimento político e inserção no contexto escolar. Mais especificamente em relação ao Rio Grande do Sul, houve uma grande mobilização política conduzida por pesquisadores da área da educação, corroborando a constituição do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES)², que realizou e articulou pesquisas acadêmicas, formação de professores e militância nos movimentos surdos, criando espaços de problematização e de proposições na educação de surdos.

Cabe salientar que diversos cursos de formação estavam sendo realizados nessa época, subsidiados, de uma forma geral, por concepções clínico-terapêuticas de surdez. A principal questão que emergia desses contextos de formação era o ensino da língua de sinais, que nem sempre era concebida como elemento fundamental na educação dos surdos. Seu uso se artificializou nas escolas e muitas vezes foi caracterizado equivocadamente pelas instituições como a materialização de uma educação bilíngüe³.

Afirmamos que os contextos educativos, por estarem utilizando sinais, mas nem sempre a língua de sinais, eram equivocadamente caracterizados como bilíngües devido ao lugar e ao *status* que a língua dos surdos ocupava nas escolas. Na grande maioria das instituições de ensino, a língua de sinais era reconhecida como importante para facilitar a comunicação; como elemento que possibilitaria aos alunos um desenvolvimento parecido com o do ouvinte; como um método de ensino do português e como segunda língua. Conforme análise de Skliar, a língua de sinais era incluída nas instituições como “(...) experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, seqüências preestabelecidas, modelos lingüísticos e humanos estereotipados, etc”. (SKLIAR, 1999, p.9) Podemos dizer que raras eram as instituições de ensino

no Estado do RS que entendiam a Língua de Sinais como expressão da cultura surda e primeira língua dessa comunidade.

Com movimentos de inclusão de surdos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destinados a fazê-los participar de grupos de pesquisa, de discussões acadêmicas e das investigações que vinham sendo realizadas, a comunidade surda se aproximou dos pesquisadores que estavam na universidade qualificando substancialmente as produções de ambos os grupos. Acreditamos e caracterizamos como um marco, na história dos surdos e das pesquisas nos campos da Educação e da Lingüística, a aproximação surda da universidade. Desde então a comunidade surda, articulada aos militantes da causa surda e aos pesquisadores, começaram uma luta política objetivando a divulgação da Língua de Sinais na esfera pública e sua implantação nos currículos das escolas em que houvesse alunos surdos. Reivindicou-se também a admissão de professores surdos nesses contextos. De uma forma geral o objetivo da militância surda nesse período, meados da década de 1990, era garantir aos surdos o direito de se comunicarem e aprenderem na sua Língua.

Todo um movimento político foi posto em funcionamento em prol da divulgação e da oficialização da LIBRAS, partindo-se do entendimento de que essa conquista embasaria a

² O NUPPES constituiu-se em 1997, sob a coordenação do professor Carlos Skliar. Era vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2006 os pesquisadores do NUPPES encerraram oficialmente suas atividades. Com o fim do NUPPES, mas com a continuidade das pesquisas e dos trabalhos que o grupo realizava, sete das pesquisadoras que o compunham decidiram formar o atual GIPES e credenciá-lo no CNPQ. O GIPES é coordenado por Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e Márcia Lise Lunardi, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³ Skliar (1999, p.7) salienta que a educação bilíngüe para surdos é algo mais do que o domínio de duas línguas. De acordo com o autor, a proposta de educação bilíngüe para surdos pode ser definida como “(...) uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”.

DEBATE

discussão e a elaboração de políticas educacionais que atendessem as especificidades lingüísticas e culturais das pessoas surdas. Com isso, operou-se uma mudança de perspectiva em relação às possíveis formas de narrar os surdos e a surdez, enfocando a possibilidade de se “olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural”. (LOPES, 2007, p.9)

Após todo esse período de mobilização política intensa, as conquistas foram gradativamente sendo consolidadas, tais como: a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, o fortalecimento da comunidade surda, a oferta de cursos de formação de professores, de instrutores e de intérpretes, o aumento da produção de pesquisas na área da educação de surdos, a implantação da Língua de Sinais na educação de surdos e a revisão do currículo das escolas.

Frente a essa rápida contextualização histórica e às atuais condições de possibilidade, que se estabeleceram em relação à Língua de Sinais e à educação dos surdos, gestadas principalmente pelas políticas inclusivas, propusemo-nos analisar dados referentes à situação educacional e lingüística dos surdos matriculados em escolas estaduais, municipais e particulares, localizadas entre as regiões do Vale do Rio dos Sinos até a Serra Gaúcha. Com nossas análises queremos problematizar a relação entre aluno surdo, Língua de Sinais e intérprete, entendendo essa relação como uma tríade fundamental, para que a educação de surdos possa ser pensada com qualidade e com garantia de respeito às diferenças culturais e à igualdade de condições de aprendizagem resguardando as diferenças lingüísticas e culturais dos surdos.

EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE O ESPECIAL E O INCLUSIVO

A Educação Especial, em um sentido amplo, surgiu no final do século XIX e início do século XX, quando as possibilidades de educação dos sujeitos considerados deficientes começaram a ser problematizadas. No Brasil, as primeiras instituições destinadas ao atendimento escolar dos portadores de deficiência surgiram na segunda metade do século XIX como uma iniciativa de Dom Pedro II. Tais como as instituições européias essas escolas destinavam-se aos deficientes auditivos e visuais, por acreditar-se que eles necessitavam de adaptações de procedimentos pedagógicos mais simples em relação às demais deficiências (LUNARDI, 2003).

Foi na França do século XVIII que a educação pública para surdos começou a surgir, juntamente com uma comunidade que se articulou ao redor da primeira escola fundada em 1761 em Paris. Nessa escola a Língua de Sinais era reconhecida e usada nos procedimentos pedagógicos. Em meio ao surgimento dessa Instituição Escolar Imperial situa-se também a proposta educacional desenvolvida pelo abade Charles Michel de L'Épée (1712–1789), que, devido aos resultados metodológicos positivos, veio a influenciar na fundação de inúmeras escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos, com profissionais surdos e ouvintes. Cabe ressaltar que, no decorrer de todo esse movimento, a Língua de Sinais passou a ser reconhecida como uma das formas de comunicação apropriada para a educação de surdos. E juntamente com os recursos visuais utilizados servia como base para uma pedagogia especial, na qual a religião, a moral

e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo, fazendo com que a Língua de Sinais e os surdos que dela faziam uso adquirissem certa visibilidade para a sociedade (LULKIN, 2000).

Após a Revolução Francesa, o Estado assumiu a responsabilidade pela educação de todas as crianças, estabelecendo como objetivo principal o acesso à cidadania. Nesse viés a educação de surdos passou ao domínio público, sendo julgada por diferentes perspectivas, que compartilhavam a noção de que não havia motivos suficientes para se investir na educação de sujeitos incapazes. Alguns representantes políticos defendiam que o ensino de surdos não servia a ninguém, nem mesmo aos surdos, por serem sujeitos rejeitados pela natureza e impossibilitados de superar a sua condição considerada inferior. Diante do projeto político e econômico de tornar todos os cidadãos úteis, inclusive os surdos, houve uma necessidade crescente de profissionalização, enfatizando-se os ofícios manuais. Em decorrência dessas circunstâncias, as prioridades na educação de surdos mudaram, e a fala tornou-se imprescindível para inserir o surdo “cidadão e trabalhador” nesse novo contexto social. (LULKIN, 2000). A negação da Língua de Sinais teve seu ápice em 1880, no Congresso de Milão, que promulgou a extinção da língua surda de todos os contextos educacionais, e a partir daí outros movimentos foram sendo articulados.

A educação de surdos buscou subsídios em diferentes teorias e vertentes de pensamento. E a Língua de Sinais, em meio a todo esse movimento histórico, transitou entre distintas posições, sendo negada, tolerada e nos dias atuais exaltada. Exaltada pela

inclusão escolar, eleita nesse contexto como instrumento de integração e de aproximação da comunidade escolar com os surdos, e sendo utilizada pelas políticas inclusivas como elemento de acessibilidade dos alunos surdos à escola regular. Significada dessa forma nesse espaço inclusivo, vê-se a surdez sendo mantida na condição de deficiência, a educação de surdos permanecendo compensatória e a língua de sinais tendo seu *status* lingüístico e cultural reduzido a um meio de acesso aos conteúdos escolares. Frente a isso, muito se tem questionado sobre a viabilidade e os efeitos da inclusão dos surdos no ensino regular, em relação ao espaço constituído na escola especial, que, devido à aproximação dos surdos com seus pares, possibilitou a identificação cultural e a consolidação da comunidade surda.

Diante de todas as deficiências que a educação inclusiva se propõe comportar, a surdez, ao se colocar em consonância com a militância surda, mostra um deslocamento em relação a essa esfera patológica, passando a ser constituída em outras tramas, o que lhe possibilita ser lida e entendida a partir de outros lugares e adquirir outras possibilidades de significação ao ser narrada pelo viés da diferença cultural. Disso resultam outras formas de olhar, interpretar e narrar a diferença surda no contexto pedagógico que até então fora estabelecido, fundamentalmente, na escola especial para surdos, não como uma forma de isolamento, mas como uma possibilidade de aproximação surda e, mais recentemente, de melhores condições de aprendizado em decorrência do acesso à Língua de Sinais.

Ancoradas nesse aspecto lingüístico do movimento político-cultural

dos surdos, as atuais políticas de inclusão em vigor no país deliberam que todos os alunos das escolas ou classes especiais sejam incluídos no ensino regular, inclusive os surdos. Com base em adaptações arquitetônicas, tecnológicas, curriculares, e, no caso dos surdos, lingüísticas, as políticas inclusivas propõem-se transformar a escola em um espaço que acolhe as diferenças e com elas convive.

Nas campanhas publicitárias, a inclusão escolar tem sido promovida, e, especificamente em relação aos surdos, as estratégias de aceitação têm sido atreladas à celebração da Língua de Sinais na escola. A mídia anuncia que a Língua de Sinais agora faz parte do cotidiano das escolas, circulando de forma “harmônica” entre professores e alunos. Com base nas políticas públicas e na difusão midiática, o chamado aos alunos surdos para a escola inclusiva tem-se apoiado no principal elemento que dá visibilidade à cultura surda, a Língua de Sinais. A ênfase dada à Língua de Sinais tem mobilizado pessoas de segmentos distintos a buscarem cursos de extensão para que possam aprender a se comunicar com pessoas surdas. É interessante observar os públicos que buscam tal aprendizado, pois eles parecem ter interesses e objetivos diferentes. Em nossa experiência na universidade com cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais, podemos ver que o que mobiliza professores a buscarem o curso é a necessidade de ensinar e se comunicar com os alunos; já o que tem motivado familiares é a necessidade de compreensão e educação dos filhos, enquanto o que parece mobilizar outros interessados que não possuem ligação direta com pessoas

surdas é a curiosidade e, também, a possibilidade de transformar o domínio da LIBRAS em mais uma fonte de renda.

Se a Lei n.º 10.436/2002, que oficializou a LIBRAS, e o Decreto n.º 5.626, de 22/12/2005, garantem toda a estrutura pedagógica e profissional para a inclusão do surdo no ensino regular, a presença do intérprete em todos os momentos pedagógicos deveria ser inquestionável e garantida. Um dos objetivos da pesquisa que embasa este texto é verificar a presença desses profissionais nas escolas onde há surdos matriculados, por acreditarmos que a interação entre o aluno surdo, a Língua de Sinais e o intérprete caracterize condição primordial para que a educação de surdos possa ser pensada em termos de práticas pedagógicas e demais elementos curriculares. Língua de Sinais e reconhecimento da necessidade de um intérprete na escola regular que possui um aluno surdo incluído são condições fundamentais para que a comunicação e o respeito às diferenças seja garantido. Quando nos referimos à condição fundamental, estamos pensando na situação de os surdos poderem reconhecer-se como tais, ou seja, de poderem compartilhar com seus pares a construção de uma identidade surda. Lopes (2007, p.9), ao argumentar sobre a surdez como uma diferença primordial, salienta:

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a

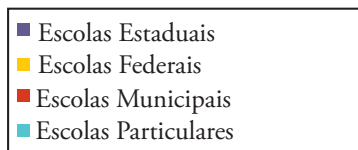
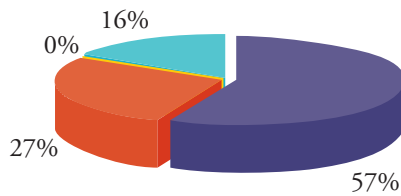
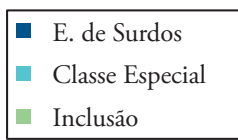
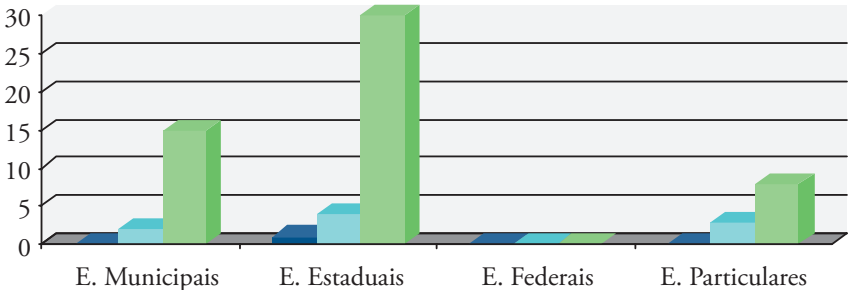
DEBATE

constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial. (LOPES, 2007, p.9)

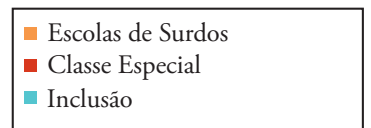
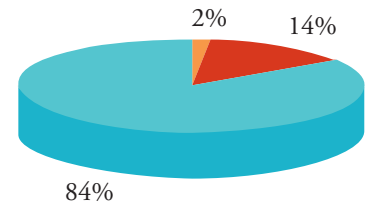
As reivindicações da comunidade surda para que a escola de surdos seja preservada vai na direção da necessidade da convivência surda com seus pares. Em nada se relaciona a um princípio de exclusão dos ouvintes das relações surdas, mas sim com a luta surda pela preservação de uma cultura e pela necessidade de convivência entre surdos para que eles identitários sejam estabelecidos.

Partindo da crença da necessidade do conviver com seus pares surdos para que a cultura seja recriada e mantida e da possibilidade de a escola ser um dos principais espaços de articulação entre surdos, principalmente aqueles que não participam de outros espaços surdos devido à pouca idade, passamos a olhar para os dados de nossa pesquisa nas escolas. Tais dados nos deixam preocupadas com as atuais condições educacionais e lingüísticas a que os alunos estão submetidos, principalmente os matriculados em escolas e turmas de ouvintes. Dos 26 municípios levantados nas 2.^a, 3.^a e 16.^a Coordenadorias de Educação, 62 escolas foram apontadas como tendo alunos surdos matriculados, entre as quais uma é escola de surdos. No total desses municípios somamos 330 alunos surdos, sendo que destes 78 estão na escola de surdos.

Das 62 escolas pesquisadas, 17 são municipais (27%), 35 estaduais (57%) e 10 particulares (16%). Até então, não houve nenhuma referência a escolas federais. Em relação à modalidade de ensino, foram quantificadas uma escola de surdos, 8 classes especiais e 53 escolas com surdos incluídos. Vale chamar a atenção para o número de escolas

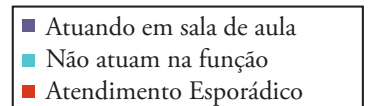
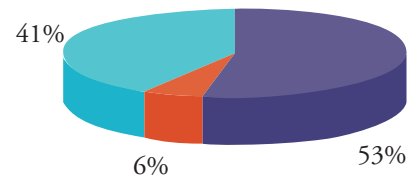


Âmbito de ensino



Modalidade de ensino

com alunos surdos em classe regular (84%). Tais dados nos mobilizam a perguntar pelas condições educativas e lingüísticas desses alunos nas escolas em que estão matriculados, pois sabemos que o número de intérpretes existentes para atender tais escolas é insuficiente. Atualmente contamos, para os 26 municípios, com 17 profissionais intérpretes, porém nem todos exercem suas funções, ou seja, 9 atuam como intérpretes em 10 escolas, um presta atendimento esporádico e 7 intérpretes capacitados estão atuando como professores. Nesses casos a função de intérprete fica restrita à tradução em eventos ou na escola, quando há reuniões, dias festivos, etc.



Intérpretes

Há situações em que os intérpretes atuam uma vez por semana nas escolas onde há surdos matriculados. Em um dos maiores municípios do Vale do Rio dos Sinos, há referência a um intérprete que participa três

vezes por semana, traduzindo as aulas de uma turma de alfabetização de jovens e adultos (EJA), em um Núcleo de Atendimento Pedagógico do Município. Essa turma tem também aula de informática uma vez por semana com intérprete. Em outro município foi referida a presença de intérprete em uma escola apenas em reuniões específicas. Há menção, também, a uma escola que conta com um monitor surdo auxiliando na educação infantil. O restante dos intérpretes presentes nas instituições, apesar de provavelmente qualificados para a função, atuam como docentes.

Entre as escolas pesquisadas, 5 apontaram que os professores ouvintes utilizam a Língua de Sinais nas aulas. Apenas 4 escolas contam com professores surdos em seu corpo docente, totalizando 6 profissionais.

No que se refere aos 330 alunos surdos matriculados nessas escolas, 18 estão na Educação Infantil, 239 no Ensino Fundamental, 44 no Ensino Médio e 29 no EJA. Cabe chamar a atenção para a desigualdade e o desequilíbrio das matrículas nos diferentes níveis de escolarização. Entre a Educação Infantil e o Ensino Médio há um aumento considerável do número de alunos matriculados, dado que sugere a falta de acesso das

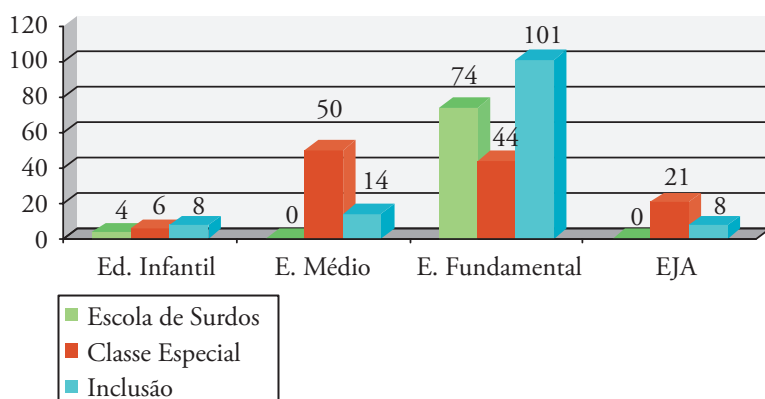
Muito mais urgente do que inserir a Língua de Sinais nos currículos e disponibilizar intérpretes nas escolas, é garantir aos surdos o acesso à Língua de Sinais na educação infantil, para que a aquisição dessa primeira língua ocorra o mais precocemente possível. Com base nessa condição primeira, podem-se então passar a discutir condições de inclusão dos surdos no ensino regular, condições de comunicação na escola e condições de ensino e de aprendizagem, tanto na escola inclusiva quanto na especial.

crianças surdas à educação nos primeiros anos de escolarização. Entretanto, os dados que chamam mais atenção referem-se à relação que se estabelece entre os Ensinos Fundamental e Médio. Entre esses dois níveis de ensino há uma redução considerável no número de alunos surdos que permanecem freqüentando a escola nos anos finais da educação básica. Frente a isso, há que se questionar que fatores estão influenciando nessa suposta evasão escolar, ou seja, que elementos estão contribuindo para que os surdos abandonem a vida escolar em alguma das etapas do período em questão. Considerando-se

o contexto dessa pesquisa, uma das justificativas mais prováveis para essa evasão dos alunos surdos refere-se às condições linguísticas que lhes são oferecidas na escola.

Os dados até então produzidos, concernentes à Região do Vale dos Sinos e à Serra Gaúcha, mostram que o contexto escolar em que os alunos surdos estão imersos permite-nos levantar questões que necessitam ser observadas de perto. Referimo-nos às condições de comunicação, de formação dos professores, de ensino e de aprendizagem e, por fim, às condições dos próprios sujeitos surdos que se encontram isolados de sua comunidade surda. Diante do grande número de alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, vale perguntar quantos deles dominam e quantos não dominam a Língua de Sinais, e quantos professores usam sinais para se comunicarem com os alunos.

Estabelecendo uma relação entre os dados apontados anteriormente, percebe-se que há uma grande quantidade de alunos surdos incluídos, ou mesmo em classe especial, que



DEBATE

não contam com a atuação de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, traduzindo os conteúdos escolares fornecidos pelo professor ouvinte em língua portuguesa. Diante da constatação de que não há professores que dêem conta da língua de sinais, e da constatação de que muitos alunos surdos incluídos em escolas de ouvintes não conhecem nem utilizam sinais convencionados na comunidade surda, levantamos um dos maiores problemas – a falta de condições entre alunos e professores para definirem um código comum de comunicação que lhes permita interagir.

Soma-se a essa questão a atual celebração da língua de sinais pela mídia, que, ao promover o espaço escolar como um ambiente que acolhe as diferenças e com elas convive, vem produzindo a redução da diferença surda a questões de acessibilidade. Nesse contexto a Língua de Sinais não é entendida como o principal elemento cultural que dá visibilidade à cultura surda, mas como um meio de acesso ao conhecimento, sendo mantida numa relação de subordinação à Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita. E nesse movimento midiático em relação à Língua de Sinais nas escolas, fica evidente outra contradição, que vem de encontro aos usos que estariam sendo feitos da Língua de Sinais na escola regular: a quantidade insuficiente de intérpretes atuando em sala de aula. Se não há intérpretes suficientes nesses contextos, há que se considerar a possibilidade de que os professores estejam tentando promover aulas “bilíngües”. Algo como uma tradução simultânea, algo como uma banalização do *status* lingüístico da Língua de Sinais, dessa forma reduzida a um *português sinalizado*.

Frente a isso, são extremamente preocupantes as formas pelas quais a educação dos surdos está sendo articulada nos dias atuais, em relação: a) às condições lingüísticas e de aprendizado que estão sendo oferecidas aos surdos; b) à menor probabilidade de aproximação com seus pares pelos surdos na escola regular; c) à importância desse encontro para que eles identitários se estabeleçam; d) às reduzidas possibilidades de identificação com um modelo lingüístico surdo, considerando-se a pequena quantidade de professores surdos em face do número de alunos quantificados na pesquisa.

Somando-se a isso, verificamos ainda o número reduzido de surdos que têm acesso à escola durante a educação infantil, e mais reduzido ainda dos que têm acesso a escolas com professores surdos, salientando-se que, de uma forma geral, é nesse contexto que a criança surda (geralmente filha de ouvintes) estabelecerá os primeiros contatos com a Língua de Sinais, com os pares surdos e com a cultura surda.

Essa situação educacional é ainda mais preocupante se pensarmos nos surdos sem fluência em Língua de Sinais e sem domínio mínimo da língua portuguesa (tanto em sua modalidade oral como escrita). Estando em uma escola regular entre ouvintes e sendo interpelados por meio de uma língua que não dominam, esses surdos ditos incluídos têm ainda mais reduzidas as suas possibilidades de convivência e aprendizado, considerando-se que nem mesmo o auxílio de um intérprete lhes seria suficiente. Isso deixa claro que a discussão que envolve a educação dos surdos não se resolve apenas na questão do intérprete. O intérprete é fundamental para surdos que já

tiveram a oportunidade prévia de estabelecer contato com a comunidade surda e com a língua de sinais. Considerando-se que grande parte dos surdos são filhos de ouvintes e que em decorrência disso o contato com a cultura surda acaba sendo tardio em relação ao processo de escolarização, a questão do ensino e da aprendizagem dos surdos acaba se distanciando da inserção da Língua de Sinais na escola e da necessidade de tradução do intérprete.

Ao analisarmos a situação escolar e lingüística dos surdos dessa forma, não estamos depositando na escola especial a condição de contexto ideal para a educação dos surdos. Por mais que a escola especial favoreça a aproximação surda e todas as questões culturais e de identidade, ela também é fortemente permeada e constituída por discursos clínico-terapêuticos. Não há um contexto escolar, seja ele especial ou inclusivo, que se mantenha imune a esses atravessamentos.

Muito mais urgente do que inserir a Língua de Sinais nos currículos e disponibilizar intérpretes nas escolas, é garantir aos surdos o acesso à Língua de Sinais na educação infantil, para que a aquisição dessa primeira língua ocorra o mais precocemente possível. Com base nessa condição primeira, podem-se então passar a discutir condições de inclusão dos surdos no ensino regular, condições de comunicação na escola e condições de ensino e de aprendizagem, tanto na escola inclusiva quanto na especial.

Frente a esse contexto delineado em relação aos dados produzidos pela pesquisa em questão, encaminhamos para a última seção deste texto, na qual nos lançaremos ao exercício de estabelecer algumas relações entre

os elementos discutidos até então e propor alguns fechamentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Diante dos dados apresentados pela pesquisa, está-nos sendo possível delinear os contextos escolares que constituem a educação dos surdos na Região do Vale dos Sinos e da Serra Gaúcha. Frente às recorrências e semelhanças observadas nas produções bibliográficas de outros Estados e na abrangência nacional das políticas de inclusão, pensamos ser possível estender nossas constatações a outros Estados do País, propagando a necessidade de que a discussão proposta aqui seja desdobrada em outros contextos.

Iniciamos nossas considerações finais, indicando que podemos estar diante de um processo de enfraquecimento da Língua de Sinais e da cultura surda promovido pela sua celebração midiática e sua inserção no contexto escolar inclusivo. Ao verificar a falta de adequações curriculares e pedagógicas nas escolas para receber esses alunos, constatamos a carência de intérpretes e de professores surdos em sala de aula, bem como os lugares lingüísticos que professores ouvintes vêm ocupando nesses contextos, quando se autorizam, por exemplo, a avaliar a fluência de surdos na Língua de Sinais e depositam nesse argumento as possíveis dificuldades de aprendizagem dos surdos, desdobrando essas supostas limitações em tantos outros aspectos. Dessa forma, desprovidos do acesso adequado à língua, ou tendo a Língua de Sinais subjugada ao aprendizado do Português, o surdo, apesar de ter sido deslocado do lugar da deficiência pelos discursos culturalistas,

é situado em lugares que remetem agora a deficiências lingüísticas, o que produz renovadas estratégias de normalização que têm como base um processo de patologização de cunho lingüístico.

Dessa forma, o principal elemento que dá visibilidade à cultura surda, ao tornar-se meio de inclusão do surdo, pode estar produzindo gradativamente um enfraquecimento da cultura e da língua surda, ao ser inserida na escola sem a atuação permanente de intérpretes, restando como elemento isolado que embasa o direito à acessibilidade, utilizada como recurso pedagógico e justificativa para a reafirmação da condição de deficiência do surdo. Dessa forma, a inclusão é resumida à igualdade de acesso, não condizendo com igualdade de permanência no espaço escolar, nem com igualdade de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o surdo está tendo a sua diferença pulverizada em estratégias políticas de normalização. Paralelamente a esse processo, a causa política surda pode estar sendo gradativamente desarticulada.

Já as condições de aprendizado dos surdos que não são fluentes em Língua de Sinais nos remetem a um outro fator recorrente na educação desses sujeitos, citado anteriormente: a falta de acesso das crianças surdas à Educação Infantil em contextos escolares que contemplem a Língua de Sinais. Soma-se a isso a falta de professores surdos nas escolas, principalmente nesses momentos iniciais. Para os surdos que não são fluentes na Língua de Sinais, a atuação do intérprete não produz muitos resultados, considerando-se que, mesmo com a tradução, a compreensão dos conteúdos per-

manecerá limitada. Com base na situação desses surdos, outro amplo campo de discussão se abre para nós, pesquisadores e educadores da área da surdez. Por mais que seja garantida a presença de intérpretes em todos os momentos pedagógicos, não podemos depositar na atuação desses profissionais, pensada de forma isolada, o aprendizado e o desenvolvimento escolar do surdo. Não basta traduzir conteúdos utilizando-se a Língua de Sinais; é preciso que os currículos também sejam repensados. E isso vale tanto para a escola inclusiva quanto para a especial.

Salientamos que repensar o currículo não quer dizer esquadriñar e categorizar em uma estrutura de determinações pedagógicas a diferença surda, resumida nos currículos, frequentemente, às disciplinas de Língua de Sinais e história surda. A diferença surda é inapreensível; ela sempre nos escapa nas tentativas de determinação ou de apropriação em diagnósticos clínicos e/ou pedagógicos, por mais que tentativas de captura sejam operadas no sentido de determinar uma identidade surda padrão, com a qual todos os surdos culturais deveriam identificar-se. Entendemos o currículo como algo muito mais amplo do que grades de horários, determinações de séries e turmas, e de conteúdos a serem cumpridos. Sugerimos que o currículo seja pensado como “aquilo que nos acontece dentro de um universo pensado e impensado de experiências escolares cotidianas”. (LOPES, 2006, p.39)

Trazendo para a relação as articulações possíveis de serem pensadas entre a tríade surdo, língua de sinais e intérprete, como condição fundamental para que a educação de surdos possa ser pensada em

DEBATE



Por mais que seja garantida a presença de intérpretes em todos os momentos pedagógicos, não podemos depositar na atuação desses profissionais, pensada de forma isolada, o aprendizado e o desenvolvimento escolar do surdo. Não basta traduzir conteúdos utilizando-se a Língua de Sinais; é preciso que os currículos também sejam repensados. E isso vale tanto para a escola inclusiva quanto para a especial.

diferentes contextos, tanto especiais quanto inclusivos, deixamos também em destaque a necessidade de as crianças surdas terem contato com a Língua de Sinais o mais precocemente possível. Salientamos que a escola especial também não está isenta de ser problematizada, pois, apesar de constituir um terreno que propicia a aproximação surda, constituindo e mantendo a comunidade, não deve ser lida como um tipo de instituição livre de tensionamentos e instabilidades. Ressalte-se que a origem da Educação Especial está vitalmente atrelada aos discursos da Medicina e da deficiência, e vinculada fortemente a pedagogias corretivas. Sendo assim, acreditamos que só é possível repensarmos a educação dos surdos se os olhares em relação a eles também forem repensados e permanentemente problematizados.

O desafio é, então, partir de outros lugares que possibilitem lançar outros olhares aos surdos e à surdez. É dar ao surdo o direito de viver a surdez, sem colocá-lo em uma perpétua fronteira entre a surdez e os ditos padrões de normalidade. É conceber a aquisição da Língua de Sinais como um direito da criança surda, seja na escola ou em outros contextos sociais. É desvincular a surdez das lentes da deficiência,

possibilitando outras leituras, outras experiências, outros currículos, outras práticas pedagógicas. Não localizamos em nenhuma modalidade de ensino específica a condição ideal de aprendizado para os surdos. Tanto a escola regular quanto a escola de surdos podem constituir ambientes que contemplem a diferença surda e produzam condições favoráveis de ensino e de aprendizagem. Desde que se disponham a repensar suas práticas. Desde que se disponham a usar outras lentes para olhar esses sujeitos e para significar a surdez dentro desse amplo campo de significações que constitui a diferença cultural.

Sem a intenção de esgotar a discussão que propomos, encerraremos este texto deixando em aberto as reflexões que desenvolvemos até aqui, tendo como base a pesquisa que estamos realizando no Estado do Rio Grande do Sul, enfocando a Região do Vale do Rio dos Sinos e da Serra Gaúcha. Indo de encontro a outras possibilidades de significar a surdez e os surdos no âmbito educacional, sem localizar e restringir a discussão ao campo de análise determinado pela pesquisa, nossa intenção é deixar essas problematizações em aberto para que continuem sendo pensadas em outros espaços em que os surdos se fizerem presentes.



Referências Bibliográficas

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 33-49.

LUNARDI, Márcia. A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: _____. (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.