

O ALUNO SURDO EM ESCOLA COMUM DE ENSINO REGULAR: INCLUSÃO BILÍNGUE OU INSERÇÃO MONOLÍNGUE?

Wasley de Jesus Santos*

Resumo: O presente artigo objetiva dissertar sobre as atuais condições linguístico-educacionais de alunos surdos em escola comum de ensino regular, investigando se a proposta político-pedagógica tem sido de inclusão bilíngue ou inserção monolíngue, de acordo com pesquisas brasileiras e com alguns estudos da literatura da área. Além disso, o trabalho sumariza conceitos da área da surdez e da educação de alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva; explicita algumas pesquisas e teorias de autores da temática abordada; compara o que orientam e legislam determinados documentos oficiais da educação inclusiva com as atuais condições de cumprimento; e sugere possibilidades para que o sistema educacional vigente reflita sobre as concepções e paradigmas da Educação de Surdos. Através de pesquisa com referenciais teóricos, o estudo aporta-se a Brasil (1997 e 2004 a, b); Fernandes (2005 e 2006); Quadros (1997 e 2005; Skliar (1999, 2005); Sá (2002 e 2005) e Soares & Lacerda (2007). Os resultados obtidos pela investigação apontam para uma necessidade urgente de reverem-se as práticas de inclusão e as condições (de educação e de linguagem) nas quais milhões de alunos surdos no Brasil são mantidos, excludentemente, no dia a dia das escolas da Educação Básica.

Palavras-chave: Bilinguismo. Educação de Surdos. Inclusão. Monolinguismo.

É necessário inverter aquilo que foi construído como norma e problema habitual: compreender o discurso da “deficiência auditiva” para revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que usa um aparelho auditivo; senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos surdos.
(SKLIAR, 2000, Orelha do livro).

1 Introdução

Questiona-se, na atualidade do cenário nacional, com bastante polêmica, qual o ambiente socioeducativo mais adequado para a educação de alunos surdos; se na escola especial (educação especial), se na classe especial da escola comum (educação integrativa) ou ainda se na classe da escola comum de ensino regular (educação inclusiva).

* Professor de Língua Brasileira de Sinais – Libras e coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, Campus Santa Inês – BA. Especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. E-mail: wasley.santos@si.ifbaiano.edu.br



Dentre a variedade de propostas pedagógicas que nos são apresentadas hoje, não podemos negar que a questão da educação de alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva é uma problemática contemporânea que está posta, seja pelas diretrizes e/ou documentos oficiais nacionais de educação, seja pelas próprias circunstâncias atuais da educação no Brasil.

Tendo em vista que essa prática de inclusão está sendo grandemente incentivada, inclusive nas mídias impressa e televisiva, sem, no entanto, que suas consequências e implicações tenham sido levadas em consideração, nosso objetivo principal é uma tentativa de dissertar sobre as atuais condições linguístico-educacionais de alunos surdos em escola comum de ensino regular, investigando se a proposta político-pedagógica, nessas condições, tem sido de uma verdadeira inclusão bilíngue ou mera inserção monolíngue.

Além disso, sob a metodologia da pesquisa com referencial teórico, interessa-nos também, complementarmente, sumarizar conceitos da área da Surdez¹ e da educação de alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva; explicitar algumas pesquisas e trabalhos recentes de autores da literatura dessa temática abordada; comparar o que orientam e legislam determinados documentos oficiais da área da educação inclusiva com suas respectivas condições de cumprimento e, por fim, sugerir possibilidades para que o sistema educacional vigente reflita sobre as concepções e paradigmas da educação de alunos surdos.

Para tanto, as contribuições teóricas de alguns autores e de algumas das pesquisas e publicações nessa área de discussão tornam-se necessárias para nosso embasamento, que será possível por meio de, principalmente, Brasil (1997 e 2004 a, b); Fernandes (2005 e 2006); Quadros (1997 e 2005); Skliar (1999, 2005); Sá (2002 e 2005) e Soares & Lacerda (2007).

A relevância deste estudo reside na imprescindibilidade e urgência de reverem-se as condições linguístico-educacionais nas quais vivem, às vezes à revelia, milhões de sujeitos privados da audição e que são inegavelmente sujeitos diferentes, tendo uma língua, cultura(s) e identidade(s) que em muito se diferem das dos outros alunos, os que ouvem.

2 Alguns importantes conceitos

Quando se quer tratar de questões concernentes à educação de alunos surdos, independentemente de qual seja a filosofia educacional, queremos dizer, se educação

¹ Adotou-se, neste trabalho, a grafia com “s” maiúsculo toda vez que se referir à condição linguístico-cultural de sujeitos com experiência visual e comunicação através de língua de sinais (Surdo/Surda), conforme SACKS (1989).



inclusiva, se educação especial ou educação integrativa, antes é necessário que se tenham bem claros alguns conceitos sobre o Surdo como sujeito, como aluno, como pertencente a um grupo sociocultural e a uma comunidade minoritária de fala, como quem vivenciou e acompanhou, historicamente (por muito tempo como “paciente”), metodologias diversas de ensino, ou como ser biológico (sua deficiência/diferença) ou, ainda, sobre quais são os profissionais (e o que eles fazem) que atuam na educação de Surdos.

Além disso, constantemente nos inquieta saber qual a relação que existe (ou que é possível estabelecermos) entre surdez e linguagem, entre cultura e identidade, entre cultura e poder, entre surdez, linguagem, cultura e educação. Sabemos hoje que nossa sociedade desconhece quase que totalmente as questões que tocam às pessoas surdas, seus valores, suas idéias, suas potencialidades, muito menos sua língua e a maneira como se agrupam e vivem. Por isso, trazemos aqui algumas breves concepções significativas para que esta nossa discussão política, social, linguística e educacional acerca dos Surdos seja levada adiante.

2.1 O Surdo na visão clínico-terapêutica: um ser deficiente

Durante muitos anos, aproximadamente até século XII, as pessoas surdas somente eram vistas a partir de sua deficiência na audição e na fala. Não falar, na antiguidade, como para Aristóteles 384-322 a.C., por exemplo, era sinônimo de infelicidade moral e intelectual; assim, os Surdos eram tidos como incapazes, doentes, desprovidos de inteligência e até subumanos. Fernandes diz do Surdo nessa visão, assim:

Essa incapacidade de se comunicar, da mesma forma que as demais pessoas, atua de modo significativo em sua personalidade, fazendo com que manifeste tendências de introspecção, imaturidade emocional, rigidez de juízos e opiniões, prejudicando o desenvolvimento do sujeito em sua globalidade. A fim de que estes problemas sejam evitados, é aconselhável que a criança surda seja encaminhada o mais cedo possível a uma escola especializada, para que possa receber estimulação auditiva e oral adequada, adquirindo um desenvolvimento próximo aos padrões de normalidade. (FERNANDES, 2006, p. 68)

Essa visão tende a aproximar-se do Surdo na intenção de tratá-lo, ou para que ele atinja o padrão de normalidade imposto pelos ouvintes. A perspectiva clínico-terapêutica da surdez vigorou por muito tempo na Educação de Surdos, e podemos dizer que ainda é dominante, sob a égide da educação especial, que insistia/insiste em reabilitar a audição e a fala do Surdo, esta última tida como sinônimo de linguagem, impondo-lhe a obrigação de



falar, desconsiderando que tal processo demanda organização do trabalho pedagógico e um alargamento do tempo curricular.

Foi nessa visão, inclusive, que se desenvolveu e ganhou força a metodologia mais severa de Educação de Surdos, a chamada Filosofia Oralista², na qual toda e qualquer forma de comunicação por gestos ou mesmo por uso da língua de sinais era terminantemente proibida, sob pena de ser brutalmente castigado aquele que ousasse sinalizar para expressar algo.

2.2 O Surdo na visão sócio-pedagógica: um ser diferente

A mudança de olhar em relação ao Surdo e ao seu estado biológico é diametralmente oposta nesta visão. Nessa perspectiva, a surdez e o Surdo encontram-se num entrelace social e pedagógico que reconhece a diferença que têm as pessoas que não ouvem, legitima sua língua, respeita sua(s) identidade(s) e confere-lhes o caráter de sujeitos bilíngues. A mesma autora diz também a respeito do Surdo nessa visão, assim:

A surdez é uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-lingüísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram, na língua de sinais, seu principal meio de concretização. A surdez é uma realidade heterogênea e multifacetada, e cada sujeito surdo é único, pois sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida. (FERNANDES, 2006, p. 68)

A compreensão diferenciada da surdez, na qual o Surdo deixa de ser visto como deficiente e passa a ser um sujeito diferente, fortaleceu a base metodológica de uma Filosofia contemporânea conhecida como Bilinguismo. Fomentada tardiamente no terceiro milênio, essa Filosofia não oferece limites para o sujeito surdo aprendiz, mas, sim, possibilidades de construção de aprendizagem, atentando-se às condições adequadas de ensino-aprendizagem, levando em consideração a língua de sinais como primeira língua para o Surdo e o português (principalmente a modalidade escrita) como segunda língua, e é essa visão diferenciada que nos dá, aqui, a certeza de uma discussão mais coerente e correta.

3 Filosofias em relação à Educação de Surdos

Ao fazermos uma digressão acerca da Educação de Surdos no Brasil, deparamo-nos com três fases bastante marcantes no percurso histórico dessa educação, as quais serão

² Para uma visão socioantropológica do Oralismo, ver SKLIAR (1999) nas referências deste trabalho.



brevemente apresentadas aqui, e que traduzem, por assim dizer, anos de lutas e embates dos Surdos para afirmarem sua língua e identidade social. A primeira delas diz respeito ao Oralismo ou Educação Oralista; a segunda compete ao Bimodalismo e a terceira compreende o Bilinguismo ou Educação Bilíngue, sendo a fase que vivemos hoje, embora seja tida como *fase de transição*, é o cerne deste nosso trabalho e sobre ela debruçaremos nossas considerações e críticas.

3.1 Oralismo: esse perverso método de ensino

Sem margem para dúvidas, o ano de 1988 foi um marco na história da Educação de Surdos não só no Brasil como também em todo o mundo. O Congresso Mundial de Surdos³, como ficou conhecido, ocorreu de 06 a 11 de setembro de 1988, formado por um comitê oficial de professores e pessoas influentes do governo, todos ouvintes, onde ficou decidido que, a partir dali, o método oral puro era a única maneira pela qual os Surdos deveriam receber educação formal. É dessa decisão que toma força o Oralismo ou Educação Oralista, que, “apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do Ouvintismo⁴ e do Oralismo, mas sua legitimação” (SKLIAR, 2005, p. 16).

Porém, ante o insucesso desse método, sabemos hoje com muita certeza que o Oralismo foi e continua sendo o alicerce de um ensino decadente na realidade de muitas escolas e institutos espalhados pelo Brasil, que, em termos linguísticos e pedagógicos, oferecem uma metodologia nada atraente para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade de Surdos brasileiros, por diversos fatores. Basta vermos a declaração alarmante de Sacks (1990), citado por Quadros, quando confessa:

O Oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos. (QUADROS, 1997, p. 22).

³ As consequências desse evento são amplamente discutidas em Skliar (2000).

⁴ Termo usado para designar “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos [...] trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2005, p. 15).



Indubitavelmente, é triste vermos uma denúncia desta. Segundo os dados, desde 1972 o subdesenvolvimento da educação dos Surdos já era bastante considerável. No Brasil, isso não muda, é tão deprimente quanto nos EUA, inclusive porque sabemos que esse método ainda está entre nós, quase despercebido, transvestido com uma roupagem mal costurada a que chamaram de *Inclusão*.

3.2 Bimodalismo: essas tais duas línguas juntas

O segundo método que tomou conta das escolas para Surdos em todo o mundo, e como substituto do Oralismo, foi denominado Bimodalismo. Foi, na verdade, uma espécie de *compensação pelos estragos*, uma forma de amenizar o tempo perdido com aquelas sórdidas atividades fonoarticulatórias que obrigavam ao Surdo aprender e “reconhecer” a modalidade oral da língua oficial de seu país.

Frente a essa difícil situação em que se encontravam vários Surdos em idade escolar, surge essa proposta que tenta aliar o uso da linguagem gestual, própria e natural das pessoas surdas, aos fonemas da língua majoritária. Aqui, apesar de não ter o *status* de língua que tem hoje, nem a clareza com que a vemos, a Língua de Sinais era usada como recurso didático para desenvolver no aluno surdo a linguagem, mas não todas as linguagens, senão apenas aquela que o elevava a um grau de ser humano: a linguagem da fala. Tal proposta⁵ caracteriza-se pelo uso simultâneo de duas modalidades de línguas diferentes, os sinais e a fala.

A respeito desse método, Sacks (1990) continua nos dizendo, ainda citado por Quadros, uma crítica que vale a pena mencionarmos, com relação a essa junção do sinal com o oral (do Inglês):

Há uma compreensão de que algo deve ser feito [...]: mas o quê? Tipicamente, usando os sinais e a fala, permita aos surdos se tornarem eficientes nos dois. Mas, [...] não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes. [...]. E, no entanto, os surdos **são obrigados a aprender os sinais** não para idéias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos em Inglês que **não podem ouvir** (grifos nossos). (QUADROS, 1997, p. 24).

Segundo o autor, não é viável combinar-se sinal e palavra falada, pela diferença marcante que há nessas duas modalidades de língua. Tendo em vista tal diferença, em Brasil

⁵ Vale a pena citarmos os trabalhos da professora e fonoaudióloga Dra. Annete Scott Rabelo, uma das maiores pesquisadoras no Brasil do método da *Comunicação Total*, de que o Bimodalismo faz parte.



(2004b) encontramos comparações que marcam distintamente a diferença que há entre línguas de sinais e línguas orais, em nosso caso, Libras e Português. Então, questionamos como é possível educar formalmente um aluno surdo, levando em consideração a natureza dessas duas línguas, se, por exemplo:

A língua de sinais é visual-espacial e a língua portuguesa é oral-auditiva. [...] A língua de sinais apresenta uma sintaxe espacial incluindo os chamados classificadores. A língua portuguesa usa uma sintaxe linear utilizando a descrição para captar o uso de classificadores. A língua de sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, enquanto a língua portuguesa evita este tipo de construção. A língua de sinais utiliza a estrutura de foco através de repetições sistemáticas. Este processo não é comum na língua portuguesa (BRASIL, 2004b, p. 85).

Diante disso, os resultados que temos atualmente, mesmo após anos de exposição dos Surdos a esse método de ensino, é a deficiência de muitos Surdos tanto na língua de sinais, por não a terem interiorizado bem, como na língua portuguesa, porque *literalmente* não a compreenderam. Existem ainda, nesse contexto, os problemas ligados à identidade do Surdo, como a não aceitação da condição cultural diferente. A língua, portanto, é um fator crucial para a construção da Identidade Surda; porque é através dela que o Surdo estará mais ou menos próximo da cultura de sua Comunidade Surda.

3. 3 Bilinguismo: duas línguas na escolarização dos surdos

Decretada a falência metodológica e filosófica da Educação Oralista e do Método Bimodal, surge uma filosofia que busca valorizar as *línguas em contato*, e contribuir para que usuários diferentes integralizem-se e compartilhem seus saberes, costumes, cultura, visão de mundo. Como o próprio termo já diz, o (Bi)linguismo preconiza o uso e ensino das *duas línguas*, língua de sinais e língua portuguesa, de maneira *equânime*, respeitando, obviamente, suas profundas diferenças.

Essa proposta vem desprender os Surdos de “mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional” (SKLIAR, 2005, p. 07). Conforme este autor, falando sobre o Bilinguismo,

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser, compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc. (ibidem).



Isso nos faz entender quais são, pois, as consequências e contribuições que esse método traz para a Educação de Surdos. Porém, nossa crítica incide no fato de essa escola comum de ensino regular estar ou não promovendo tais mudanças em seu interior e entorno, após a chegada de alunos surdos às suas salas de aula. O que nos preocupa, aqui, é a maneira como têm sido tratadas tais questões, as quais são de suma importância para o desenvolvimento linguístico-pedagógico de alunos que demandam atenção especial pelas suas especificidades culturais e de linguagem, como é o caso dos Surdos no universo da educação inclusiva.

A partir disso, trazemos à tona alguns questionamentos que fazem alguns autores dessa literatura a respeito da inclusão bilíngue de alunos surdos nas classes regulares. O primeiro deles, logo de início, é a discussão quanto ao uso do prefixo *Bi* no termo Bilinguismo. Quadros (2005) ajuda-nos a compreender a discrepância que há entre o que pretende esse prefixo, ou seja, valorização na mesma medida das duas línguas, e o que a instituição *escola* faz no dia a dia na educação de alunos surdos.

Esse posicionamento também é assumido pela psicóloga educacional Nídia Regina Limeira de Sá, quando analisa a questão da escola frente aos *discursos surdos*. Sá ratifica-nos a certeza de que

Sabemos de escolas que estão se definindo como “bilíngües” pelo simples fato de *permitirem e incentivarem* a comunicação por sinais entre surdos e professores. No entanto, não têm uma proposta pedagógica definida para a aquisição precoce da Língua de Sinais, a fim de possibilitar a introdução como primeira língua, com todas as implicações para o cotidiano da escola e para o delineamento dos objetivos pedagógicos (grifos da autora). (SÁ, 2005, p. 186).

Essas evidências confirmam-se à medida que os alunos surdos são matriculados nessas escolas. Enquanto a proposta grandemente fomentada pela política nacional de inclusão é a de uma *Escola para Todos*, deparamo-nos com instituições⁶ de ensino que “não estão atentas para a questão do modelo linguístico necessário para uma *aquisição linguística* (e não para uma *aprendizagem* da língua), para a questão da identidade surda que precisa ser formada [...]” (Ibidem, p.187).

Diante desses entraves, problematiza-se, conseqüentemente, se essa escola comum de ensino regular, tal qual é, favorece uma ambiência adequada à escolarização de Surdos,

⁶ Referimo-nos, aqui, principalmente às escolas de ensino regular, mas não exclusivamente, tendo em vista as muitas “especiais” que nisso também se incluem.

levando-se em consideração as proposições de Sá (2005). Queremos, portanto, entender se a proposta linguístico-pedagógica da escola comum fundamenta-se verdadeiramente numa outra proposta política maior que nos orienta a, no mínimo, “adotar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem específicas para o aluno na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para as atividades docentes” (BRASIL, 1997, p. 36), ao passo que a escola nem sequer tem adotado a língua do aluno como meio principal de instrução e interação.

Logo, o qualificativo *monolíngue* parece ser o mais coerente para uma escola que *simplesmente aceita* em seus espaços de aprendizagem, embora com resignação, o aluno *diferente*, a língua *diferente* desse aluno e a cultura *diferente* do tal aluno. Por conta disso, o bilinguismo assumido pelas escolas inclusivas é assim, nas palavras de Fernandes (2005, p. 04):

Neste sentido, temos como consequência um pseudobilinguismo, no qual a língua minoritária é apenas valorizada como meio de acesso à “verdadeira” língua, a que tem prestígio social, o que acarretaria, mais uma vez, mecanismos de opressão e poder sobre grupos minoritários, como é o caso dos surdos. Tais práticas são nossas velhas conhecidas em épocas de oralismo puro (grifos da autora). (Fernandes, 2005, p. 04).

O que nos intriga é a maneira como as escolas comuns têm-se ajustado à imposição de que o aluno surdo *deve* estudar no sistema regular de ensino. Frequentemente, acerca disso, ouvimos confissões⁷ naturais de muitos professores que recebem em sua sala de aula alunos surdos, e muitos chegam a dizer que o lugar do Surdo deveria ser na classe ou escola especial, porque lá “sabem tratar deles”. Isso descaracteriza todo o processo de luta do direito do Surdo à Inclusão, ao respeito às suas necessidades específicas de aprendizagem.

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão lembra-nos do destaque feito pela Declaração de Salamanca na qual se afirma que “a preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas” (BRASIL, 2005, p. 09). Diante disso, percebemos que realmente o que se prega na política de inclusão não é o que se cumpre, visto que tal preparação, conforme a Declaração de Salamanca, não é comum na rotina da escola que temos hoje em dia.

Além da falta de interesse por conhecerem e reconhecerem a língua minoritária, a dos Surdos, as instituições de ensino pouco se esforçam para planejar a garantia do direito do aluno à educação em sua língua materna, à presença de um intérprete de Libras em sala de

⁷ Uma análise discursiva bem feita sobre esses enunciados proferidos por professores está na obra *Cultura, poder e educação de surdos*, de Nídia Regina Limeira de Sá. Ver referências.



aula, nem tampouco ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Por isso as críticas veementes de Fernandes (2005), quando confronta a postura de escolas chamadas bilíngues.

Nas escolas ditas bilíngues, a língua de sinais passa a ser “tolerada” pelos educadores, sendo encarada como a panacéia para todos os problemas educacionais dos surdos e mais um “recurso” para o acesso à língua “mais importante”: a língua portuguesa (grifos da autora). (FERNANDES, 2005, p. 04).

Esse Monolinguismo, portanto, em nada garante o sucesso do aluno surdo frente ao desafio de conviver (e sobreviver) pacificamente com uma cultura majoritária do grupo ouvinte ao qual ele todos os dias é convidado a integrar-se. Nossa crítica, entretanto, não reside no fato de o surdo estudar ou não numa classe regular da escola comum, mas, sim, no fato de essa escola não estar dando conta de suprir as mais diversas necessidades educacionais específicas dos Surdos. Então, revestida dessa prática monolíngue, ela reforça o único objetivo que justifica os alunos surdos estarem ali, mesmo que “quietos”: aprender o português. “Esse permanece sendo o inatingível objetivo da escola” (ibidem).

4 Novas expectativas para inclusão de alunos surdos em escola comum de ensino regular

Convém, enfim, propormos e apresentarmos quais as novas expectativas para a inclusão bilíngue, sob condições linguístico-educacionais adequadas, de alunos surdos em escola comum de ensino regular. Na verdade, concordamos com os pressupostos de alguns teóricos dos estudos sociais, antropológicos e psicopedagógicos. Entendemos que, realmente,

Nessa perspectiva, a única escola significativa para os surdos é a escola que reflete sua situação sociolinguística. Nessa linha de raciocínio, não é que defendamos “escola especial para surdos”, aquela escola especial que estamos acostumados a ver: uma escola especial que junta todos os surdos, todos os “deficientes auditivos” para “normalizá-los”. [...] defendemos escola regular para surdos, ou seja, escola comum, escola igual a qualquer outra escola, mas que usa a sua língua, que reflete sua condição de diferente (grifos da autora). (SÁ, 2005, p. 189).

Sendo assim, optamos também por essa postura política, social e educacional de levar em consideração a língua do Surdo como primeira língua, de reconhecer que a cultura das comunidades surdas brasileiras deve entrar pela porta da frente da escola e que traga com ela os Surdos adultos que dominam a língua de sinais, até porque, segundo Skliar (2005, p. 29), “as crianças surdas têm o direito à sua entrada nessa comunidade e nesses processos culturais, sem nenhum condicionamento”.



Defendemos também, por outro lado, que os Surdos jamais podem ser privados da convivência escolar com outros alunos surdos, pois “a ausência dessa convivência dificulta, portanto, a construção da identidade, em sua condição de pessoa surda” (SOARES & LACERDA, 2007, p. 121).

Como últimas palavras, não podemos deixar de citar o fragmento em que Skliar (1999, p. 09), felizmente, acerta com precisão a abordagem educacional do modelo bilíngue assumido pelas escolas inclusivas: “Na atualidade, não é possível descrever o bilinguismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva”. Por essa razão, nossas considerações até aqui se preocuparam muito mais em problematizar do que dar meras respostas.

5 Últimas considerações

As proposições e iniciativas de nossa contemporânea política inclusiva são problemas que cobram análises e soluções sem perda de tempo. Nesse universo, os debates sobre a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva nesse modelo de escola comum que vemos hoje assumem um caráter singular. Embora, no tocante a isso, o sistema escolar alinhe-se com as legislações nacionais e internacionais, e com atitudes avançadas em relação aos direitos sociais, sua ação ainda se limita no sentido de favorecer concretamente políticas de inclusão.

Já se tornou incongruente, então, continuarmos admitindo que a inclusão de alunos surdos na escola comum de ensino regular atende aos seus anseios. Temos a certeza que não. Tanto os documentos apresentados aqui quanto os estudos e pesquisas nessa área orientam sobre condições mais dignas para que os Surdos tenham garantida uma educação formal que de fato atenda coerentemente às suas expectativas e necessidades. Logo, percebemos que a escola comum não tem dado conta, sozinha (nem mesmo com auxílio), do desenvolvimento pleno de alunos surdos.

Nas seções deste artigo, buscamos dissertar sobre as atuais condições linguístico-educacionais de alunos surdos incluídos em escolas de ensino regular. Falamos de obstáculos, equívocos, precariedades, contradições. Mas não aderimos à imobilidade. Nossas análises assumiram um caráter prospectivo e propositivo. Não expusemos as críticas como um fim em si, senão como desejo de mudança e como indicação do que é possível mudar.

Portanto, necessitamos conduzir os articuladores de políticas públicas de nosso sistema educacional, ou seja, a comunidade escolar, os educadores e a sociedade civil, à

reflexão crítica de que os Surdos precisam de condições adequadas para se desenvolverem e, ao mesmo tempo, conscientizá-los de que, se a escola comum de ensino regular de fato é o ambiente ideal ou mais adequado para a educação de alunos surdos, porque esses podem partilhar de sua língua, cultura(s) e identidade(s) numa ambiência de diferenças/heterogeneidade, essa escola infelizmente ainda não obedece às exigências legais que a tornam esse lugar ideal.

Diante do exposto, percebemos que o silêncio frente a essas questões tão inquietantes revela a complacência a essa injusta e desprovida proposta de inclusão à qual os alunos surdos são penosamente submetidos. As lutas e manifestações atuais por uma educação bilíngue para Surdos no Brasil têm conduzido os esforços de várias associações e da própria comunidade surda brasileira organizada a não aceitarem as condições atuais. O grito é por uma educação que os respeite como cidadãos com direitos políticos, linguísticos e culturais.

¿EL ALUMNO SORDO EN ESCUELA COMÚN DE ENSEÑANZA REGULAR: INCLUSIÓN BILINGÜE O INSERCIÓN MONOLINGÜE?

Resumen: El presente artículo objetiva disertar acerca de las actuales condiciones lingüístico-educacionales de alumnos sordos en la escuela común de enseñanza regular, investigando si la propuesta político-pedagógica es de inclusión bilingüe o inserción monolingüe, de acuerdo con investigaciones brasileñas y con algunos estudios de la literatura referente al área. Además, el trabajo resume conceptos relativos al área de sordera y de educación de alumnos sordos, bajo la perspectiva de la educación inclusiva; explicita algunas investigaciones y teorías de autores de la temática abordada; compara lo que orientan y legislan determinados documentos oficiales del área de la educación inclusiva con las actuales condiciones de realización; y sugiere posibilidades para que el actual sistema educacional reflexione sobre las concepciones y paradigmas de Educación de Sordos. A través de una investigación con referencias teóricas, el estudio se aporta a Brasil (1997 y 2004 a, b); Fernandes (2005 y 2006); Quadros (1997 y 2005); Skliar (1999, 2005); Sá (2002 y 2005) y Soares & Lacerda (2007). Los resultados obtenidos por la investigación apuntan para una necesidad urgente de se reviren las prácticas de inclusión y las condiciones (de educación y de lenguaje) en las cuales millones de alumnos sordos en Brasil son mantenidos, excludentemente, día a día en las escuelas de Educación Básica.

Palabras-clave: Bilingüismo. Educación de Sordos. Inclusión. Monolingüismo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva:** documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.



_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 1 vol. Brasília: MEC, SEESP, 2004 a.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa nacional de Apoio à educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004 b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial**: a educação dos surdos. 2 vol. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC/SEESP, 1997.

FERNANDES, Sueli. Conhecendo a surdez. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2005.

QUADROS, Ronice Muller. de. O “bi” do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilingüismo**. V.1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RABELO, Annete Scotti. **Comunicação total**: português sinalizado. 2º vol. (Série Educação Especial). Goiânia: Editora da UCG, 1992.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos. (org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: EDUA, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio Janeiro: Imago, 1989.

SKLIAR, Carlos. (org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. [Orelha do livro]. In: STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo**. Tradução de Daniela Richter Teixeira. Rio de Janeiro: Babel Editora, 2000.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2 ed. 1º vol. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Fabiana M. R.; LACERDA, Cristina B. F. de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de;



LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed.
Campinas, SP: Autores Associados, 2007.