

**ACESSO À ESCOLA E A PEDAGOGIA DA DIFERENÇA:
a escola promotora de autonomia do surdo**

Simon Skarabone Rodrigues CHIACCHIO¹

Regina Lúcia Giffoni Luz de BRITO²

Bruno Eduardo TEIXEIRA³

RESUMO

Este artigo reflete sobre a educação na esfera do direito do aluno surdo, suas particularidades e potencialidades. Apresenta e propõe uma reflexão no que tange ao processo histórico da aquisição de direitos, reconhecimento legal e social da educação surda, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as reivindicações da comunidade surda. Apresenta elementos legais que nortearam as decisões da escola atual para o sujeito surdo e apresenta elementos e autores que abordam os diferentes aspectos da aprendizagem do aluno surdo. O artigo também questiona as políticas públicas, apoiado nos trabalhos de pesquisadores especialistas na temática de educação, educação especial e currículo, além de sugerir que a universalização da educação básica deixa evidente nas salas de aula uma característica comum: a heterogeneidade. Como tal, sublinha o conjunto de características responsáveis pela identidade de cada pessoa, de cada educando. Assim considerando, busca-se refletir sobre problemas que afligem a escola pública, face às indiscutíveis e necessárias conquistas reveladas pela universalização do ensino público e às situações decorrentes que requerem cuidados específicos. Dentre as inúmeras variáveis que interferem na questão da inclusão e/ou diferença, salientamos para trabalhar neste artigo a questão da reflexão das especificidades do aluno surdo.

Palavras-chave: Aluno Surdo. Inclusão. Diferença. Autonomia. Educação.

ABSTRACT

This article reflects about education in the right of deaf students' right, their peculiarities and potentialities. It displays and proposes a reflection regarding the historical process of acquiring rights, legal and social recognition of deaf education, the Brazilian Sign Language (Libras) and the claims of the deaf community. It presents legal elements that guided the decisions of the current school for deaf students and shows elements and authors presenting different

¹ 1º Ten. da Academia da Força Aérea, Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, Mestre em Gestão Integrada de Saúde do trabalho e Meio Ambiente pelo SENAC-SP, Mestrando em Gestão e Inovação na FZEA/USP, Pós-Graduado em Administração de Recursos Humanos pela Fundação Armando Alvares Penteado – FAAP-SP.

E-mail: professorsimon@ig.com.br

² Professora Doutora do Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP.

E-mail: luzdebrito@hotmail.com

³ Professor 1º Ten. da Academia da Força Aérea, Mestrando em Gestão e Inovação na FZEA/USP.

E-mail: br_edu@hotmail.com

aspects of the deaf students learning process. This article also questions the public policies based on the work of researchers in education, special education and curriculum, and suggests that the universalization of basic education makes it clear that classrooms share one common feature: the heterogeneity. As such, it highlights the set of features responsible for the identity of each person, of each student. Thus, this article tries to reflect on problems that affect public schools, due to the indisputable and necessary achievements revealed for universal public education and the situations that require specific care. Among the many variables that affect the issue inclusion and / or differences, we chose to discuss the reflections on deaf students' particularities.

Keywords: Deaf Student. Inclusion. Difference. Autonomy. Education.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos tempos é possível identificar como os movimentos em prol de uma sociedade mais justa, dotada de direitos, de um contexto mais próximo à valorização das diferenças e de mais igualitário do ponto de vista do direito à formação vem ganhando espaço no debate educacional nas últimas décadas, e, no Brasil, com maior força na última década.

O aparecimento de diversos movimentos sociais em busca de direitos das minorias na sociedade passou então a fazer parte de todo o contexto de conquistas e reivindicações das diferentes vertentes no que tange à educação de crianças, jovens e adultos. As diferentes culturas, como resultado das constantes migrações humanas, são fatores que embasam as dificuldades do mundo atual de integrar pessoas caracterizadas como desiguais em sua identidade, mas iguais no enfoque de ser cidadão de direito.

Para Justo (2011), os interesses da economia atual nas políticas ressaltam cada vez menos a importância do componente social; no entanto, esse pode ser um aspecto importante no que diz respeito à individualidade, identidade e reconhecimento do sujeito em seu pleno direito de cidadão, e isto não pode ser desconsiderado.

As várias frentes de disputa de poder dos direitos da pessoa surda não são elementos novos no contexto social e histórico do Brasil, porém, as conquistas dos sujeitos surdos vêm cada vez mais tomando corpo e se expandindo na vertente de que esse sujeito é detentor de direito e, dessa forma, o Estado deve responder a seus anseios, necessidades,

particularidades e dar, então, condições para a ⁴educação surda fluir de maneira digna nos diversos espaços escolares ou não.

É importante que se devolva ao sujeito que foi marginalizado pela sociedade a autonomia que um dia lhe foi retirada. A responsabilidade em devolver essa autonomia, além de ser responsabilidade da escola, é também da família e do Estado, e uma representação social que o cidadão tem por direito. Segundo Denari (2011),

Autonomia também pode significar sistema ético e, neste caso, não podem ser desconsiderados os vínculos existentes entre as condutas presentes/ausentes daqueles que constituem a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, funcionários e pais. (DENARI, 2011. p. 38).

Nesse sentido, na busca pela liberdade de exercer e usufruir de seus direitos, o indivíduo passa a desenvolver independência, e essa promoção da autonomia é um processo que ocorre em diferentes frentes de apoio e de ocasião. Desse modo, todos os envolvidos, como promotores da autonomia, devem entender seu papel em maior ou em menor relevância, pois todos são de extrema importância dentro de cada ambiente escolar.

Denari (2011) apresenta elementos de responsabilidade da autonomia em ambiente escolar e sua relação com o educando.

[...] a escola compreendida como o organismo responsável por uma tarefa educativa de (boa) qualidade para todos, tem como princípio ético a autonomia de quem educa, sejam estes educandos, em primeiro lugar, os alunos, e não menos importantes, todo o corpo docente, discente, administrativo e a família. (DENARI, 2011. p. 38).

O processo de transformação da escola em relação ao educando é mais complexo do que o ir e vir dos conteúdos em sala de aula. É um processo que vai além dos muros escolar, e promotor de mudança em todas as esferas aqui apresentadas.

O processo de qualidade escolar ou mesmo da educação se faz também nessa perspectiva, ou seja, é fruto do processo de mudança que a escola promove na vida e no cotidiano de todos os envolvidos no contexto escolar.

Porém, é necessário que se tenha cuidado: segundo Sacristán (2002), busca-se

⁴ Educação surda, aqui é compreendida como uma educação com o objetivo de atender às especificidades do aluno surdo, levando em consideração a sua língua, cultura, sua identidade. A perspectiva aqui adotada é a de respeito a sua particularidade e a busca da valorização de uma pedagogia surda, ou seja, que leve em consideração esses elementos e, partindo desses, que se pensa e desenvolve as metodologias e práticas educativas do surdo.

tanto a autonomia/ individualidade do sujeito que corre-se o risco de perder de vista a importância das relações de interdependência entre a individualidade das pessoas e sua inserção na sua cultura, aspecto necessário para a vida comum.

Apesar de ser difícil o reconhecimento dos direitos individuais das pessoas e o exercício da liberdade e da autonomia, Sacristán (2002) considera importante tornar compatíveis as virtudes libertadoras do ‘individualismo’ e as facetas afetiva e social das pessoas.

Nesse contexto, a realidade do aluno surdo é historicamente diferente, pois a tão falada autonomia, o direito e a individualidade não se fazem presentes nem no direito da língua, como reconhecimento legal, nem como direito do uso da Libras como elemento de diálogo do surdo com o mundo.

Como o paradigma ouvintista⁵ ainda é muito presente, os sujeitos surdos ainda estão muito distantes da questão apresentada, ou seja, da libertação e autonomia para todo “o povo surdo”. Elementos históricos justificam esse distanciamento, pois até mesmo nas escolas de surdos, a língua (Libras) por muito tempo foi proibida, dando lugar então à preferência e à recomendação/obrigação da oralização como ferramenta de opressão, desenvolvimento e aproximação da educação.

Acreditava-se que, por meio da oralização, o surdo poderia estar mais próximo de um indivíduo menos “deficiente”, frente ao olhar clínico e distante do olhar e do reconhecimento social.

O surdo busca o reconhecimento e a valorização da sua identidade surda, pois em pleno século XXI os surdos ainda caminham na busca do direito pleno ao respeito social enquanto “ser surdo”, sua comunicação, língua e cultura surda⁶ (REIS, 2006).

⁵ Aqui compreendida conforme Skliar (1998), como [...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do ser não ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p.15).

⁶ Reis (2006, p. 39) apresenta os seguintes aspectos principais da cultura surda:

1. Ser Surdo: a subjetividade assume a sua postura com a identidade, cultura, alteridade, o aceitar a si mesmo como surdo, a política das lutas pela diferença;
2. Povo surdo: o grupo do qual os sujeitos surdos participam nas lutas políticas, local de nossa cultura, língua e pedagogia, local onde os sujeitos surdos participam de esportes nos campeonatos de surdos, festas, casamentos entre surdos, teatro visual, e diversos eventos;
3. Política com suas bandeiras de luta: a) pelos direitos linguísticos culturais reconhecidos; b) na educação de surdos e seus aspectos político/educacionais para defender a educação que queremos; c) pelas legendas nos programas de televisão; d) pelos recursos visuais em lugares públicos; e) pela conquista do espaço educacional adequado, currículo próprio dos surdos, pedagogia surda e outros;
4. Pedagogia: que nós surdos queremos; ter a pedagogia adequada aos surdos, implantar uma nova pedagogia da diferença que inclua na identidade, cultura, alteridade, língua de sinais e diferença aos alunos

É possível dizer que os debates mais efetivos acerca das conquistas são muito recentes, não por pressão social ou falta de atuação da comunidade surda e de pesquisadores; os avanços estão acontecendo por conta desse movimento crescente e de novas pesquisas que podem apresentar inúmeros elementos técnicos e científicos, a fim de aproximar uma realidade mais adequada às práticas escolares, salas de aula, gestão educacional e reconhecimento das especificidades técnicas e linguísticas do sujeito surdo.

A escola tem a responsabilidade de educar e, segundo DENARI (2011), isso tem alguns significados compreendidos:

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles nem seus educadores têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria História individual e da História coletiva em curso. (DENARI, 2011.p.39).

Não somente a escola, mas o Estado, a família e a sociedade também educam, promovem e compartilham essa educação, atuando com diversos atores, responsabilidades, corresponsabilidades e enfoques distintos.

O reconhecimento da Libras pode ser considerado um enorme passo à frente aos anseios da comunidade surda, sempre segregada, uma minoria⁷ que busca na história uma posição de destaque, questão essa que sempre esteve na perspectiva do ouvinte – direito a uma pedagogia surda⁸, conforme aponta Perlin (2006), pedagogia da diferença, conforme Reis (2006), ou conforme a abordagem de Vieira-Machado (2008, p. 254) em seu artigo, no que diz respeito à pedagogia surda e o atendimento às particularidades do aluno surdo.

Essas e outras reivindicações do povo surdo não são elementos tão complicados,

surdos para se identificar, do além, de usar o seu jeito de ensinar. Também pensar a formação dos professores surdos.

5. Linguística: Respeito e ênfase de língua de sinais e de suas variações regionais, haver mais pesquisas científicas e cursos de língua de sinais para comunidade e cursos superiores etc.

⁷ Nesse sentido nos apoiamos em Skliar (2003) sobre o conceito, uma vez que este é recorrente nos estudos atuais que envolvem política linguística, educação entre outros. O autor apresenta o termo ‘minorias’ não em referência numérica de um grupo. Por vezes, inclusive, alguns grupos representam quantitativamente uma maioria – os negros na África do Sul, por exemplo. Não é o quantitativo o que demarca o território minoritário e majoritário, é sim, certo tipo de mecanismo de poder, aquele que outorga tal situação.

⁸ Nesse sentido, segundo Perlin (2006), a Pedagogia dos surdos propõe questões relevantes à maneira de pensar o surdo como sujeito de sua própria história. Essa Pedagogia traz alguns elementos pedagógicos fundamentais para a discussão de seu lugar na educação dos surdos. Esses elementos não esgotam a discussão, mas dão o pontapé inicial: a) enfatizar o fato de “ser surdo”; b) conservar a identidade como povo surdo; c) exaltar a Língua de Sinais; d) transmitir valores culturais; e) constituir a interculturalidade.

principalmente levando em consideração os avanços do ponto de vista da aproximação com a valorização e o respeito à diferença e os estudos recentes acerca da temática.

Educadores acreditam que o caminho para a prática escolar mais adequada está se construindo, porém entre o ir e vir das pesquisas e o contexto político, a educação do surdo pode ser prejudicada, pois em muitos casos o entendimento dos gestores educacionais acaba influenciando positivamente por vezes, e negativamente em tantas outras, nesse percurso da educação do surdo.

2 PASSOS À AUTONOMIA E DIREITOS

Com a evolução das sociedades industrializadas e urbanas no sistema capitalista de produção, houve grandes mudanças na estrutura e na vida das famílias, o que, segundo Sacristán (1999), levou as escolas a assumirem ações e funções que anteriormente pertenciam às famílias.

Em famílias com filhos surdos ou deficientes auditivos⁹ na perspectiva oralista¹⁰, esse processo foi muito tardio, em muitos casos ainda persiste, pois diante de uma sociedade capitalista as famílias, em sua grande maioria, tinham uma postura de reclusa, ou seja, “aprisonavam” o sujeito, ou por ignorância ou mesmo por entender que o ambiente social não poderia ou mesmo não estava preparado para acolher verdadeiramente a pessoa com deficiência auditiva ou com surdez. Segundo Silva (2006),

[...] A concepção, vinculada ao paradigma homem-máquina, passa a representar o surdo a partir de uma visão estritamente relacionada com a patologia, ou seja, com o déficit biológico. É nesse momento histórico que os surdos passam a ser excluídos da escola e do mundo do trabalho e obrigados a transitar no âmbito da medicina. (SILVA, 2006. p. 31).

Destaca Silva (2006, p.32) que “... esse processo passou a ser chamado por alguns autores como ‘medicalização da surdez’”.

⁹ É importante diferenciar os termos aqui expostos, a sociedade torna o surdo um deficiente, segundo Silva (2006. p. 31). Desde o século XVII até o Congresso em Milão, a crença no paradigma homem-máquina, engendrada pela ciência moderna, vai excluindo os surdos do processo educativo e transformando-os em deficientes.

¹⁰ Ainda completando a questão do “deficiente auditivo”, Machado (2006, p. 41) apresenta a ideia 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, p.4).

Diante da grande mudança que se faz a partir desse processo de transferência de papéis, a escola se torna, de acordo com Young (2007), a instituição que tem como objetivo promover a aquisição de conhecimento.

O grande impasse na perspectiva da escola que recebe o aluno surdo é: será que a escola e o cotidiano escolar frente ao processo de escolarização estão preparados para receber o sujeito surdo, com especificidades educacionais tão particulares? Ainda dentro do contexto do recebimento do aluno surdo, outra inquietação é: o professor das escolas de alunos ouvintes estão preparados para educarem o sujeito surdo do ponto de vista técnico (uso da LS), científico (reconhecimento das especificidades linguísticas) e social (reconhecimento da cultura surda)?

Por meio de estudos já realizados, é possível dizer que, no que tange ao processo de escolarização, as “Escolas Especiais” nascem com essa finalidade de desenvolvimento da autonomia e reconhecimento da identidade surda, do ser surdo e da cultura surda como parte inerente ao processo educacional, e, por isso, hoje apresentam um papel fundamental, ao passo que as escolas regulares ainda não estão devidamente preparadas para esse desafio.

No estudo coordenado por Capovilla (2011), concluiu-se que no Brasil algumas particularidades da educação se fazem necessárias devido ao fato de os estudantes serem tão diferentes e isso em vários aspectos culturais, sociais e políticos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, no Brasil há mais de 15 milhões de pessoas com surdez e/ou deficiência auditiva. O estudo de Capovilla (2011) é o maior já produzido sobre aprendizagem do surdo e deficiente auditivo. Nesse sentido, os órgãos regulatórios podem sim trabalhar as políticas públicas, alinhando as descobertas das pesquisas mais recentes, que podem contribuir muito no caminho dos direitos do povo surdo.

O MEC defende a integração em escolas regulares, onde surdos e ouvintes participam do mesmo processo educacional, ou seja, na mesma sala de aula, mas alguns educadores defendem a permanência em escolas especiais, especializadas ou bilíngues. De acordo com Capovilla (2011), os resultados mostram que eles aprendem mais e melhor em escolas especiais/bilíngues.

Os estudos, entre outros aspectos, levaram em consideração e avaliação a leitura alfabética, a escrita alfabética, a leitura orofacial e o conhecimento dos sinais da Libras (Capovilla 2011).

Segundo o estudo de Capovilla (2011), o desempenho das crianças surdas que tiveram educação bilíngue foi melhor em exames nacionais, como Prova Brasil, Provinha Brasil e exame SARESP.

Ainda sobre o estudo, o autor destaca que

[...] descobrimos que essas crianças aprendem mais e melhor o português, leem melhor, escrevem melhor, fazem melhor leitura orofacial, e sabem mais libras nas escolas bilíngues do que as escolas comuns, descobrimos que a competência que mais contribui para os resultados desses exames mencionados é a libras. A maior parte das crianças surdas nascem em lares ouvintes e, portanto, precisa da escola de educação infantil dessa comunidade linguística sinalizadora para aprender libras, para depois compreender o que o intérprete diz, e para depois compreender a leitura orofacial, e fazer leitura e escrita alfabética para adquirir conteúdo escolar. Nós descobrimos que as crianças surdas aprendem mais e melhor na educação bilíngue ao passo que as deficientes auditivas aprendem mais nas escolas comuns. A inclusão é muito boa para a criança com deficiência auditiva, não para a criança surda. (CAPOVILLA, 2011).

Como conclusão, o autor salienta que a política do MEC é um equívoco:

[...] Então está completamente errado propor o fechamento das escolas bilíngues porque é nelas que as crianças vão aprender Libras [...] Libras constitui a metalinguagem, ou seja, o recurso cognitivo linguístico que ela vai usar para adquirir o português lido no papel e lido orofacialmente. (CAPOVILLA, 2011).

Os estudos apresentam que Libras é a língua materna do surdo brasileiro (L1), ao passo que o Português é a língua materna do ouvinte brasileiro (L1), e que, dessa forma, o Português será para o surdo sua segunda língua (L2), e para os ouvintes bilíngues a Libras será a segunda língua (L2).

Libras é adquirida em uma comunidade escolar sinalizadora, e desde o nascimento ela é fundamental para constituir a base cognitiva e linguística que vai permitir à criança alfabetizar-se e escolarizar-se (CAPOVILA, 2011). Propor a escola bilíngue para o surdo é garantir um acesso que hoje as escolas regulares não possuem, do ponto de vista técnico e social.

Nesse sentido, a educação bilíngue pode contribuir para ser instrumento de conquista da autonomia do surdo e da liberdade educacional e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais para a aproximação aos demais alunos. Nessa perspectiva, a escola onde o aluno surdo se reconhece pode promover o desenvolvimento da individualidade do aluno e, ao mesmo tempo, estimular nele o sentido de pertencer e reconhecer seu “ser surdo”, valorizar a sua individualidade e particularidade linguística.

Sacristán (2002, p. 146) afirma que a cidadania é uma forma inventada, e que envolve “[...] exercer a sociabilidade da pessoa no seio da sociedade juridicamente regulada, que reúne e garante aos indivíduos certas prerrogativas, como a igualdade, a liberdade, a autonomia e os direitos de participação”.

No sentido legal de conquista e avanço por parte dos documentos no contexto social, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, apresenta um texto que aproxima as necessidades, particularidades e reconhecimento social e legal que tanto a sociedade surda e militantes da educação surda lutaram e lutam; o texto apresenta grandes avanços:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Embora seja simples do ponto de vista dos significados, o texto apresenta uma verdadeira correção histórica quando reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua de Sinais e o sistema linguístico, que nesse aspecto se particulariza por ser de natureza visual-motora e de estrutura gramatical própria.

São elementos significativos do ponto de vista da luta histórica travada durante os tempos e que não termina na promulgação da lei, e, sim, inicia-se ali, pois reconhecer esse sistema linguístico próprio e a língua como específica do surdo lhe dá a chance de exigir do ponto de vista legal uma ação efetiva e direta, com base na lei e, então, o caminho de reivindicações se torna mais organizado e parte de um ponto de conquista histórica para o viés estrutural e técnico de atendimento às especificidades do sujeito surdo.

É importante salientar que de longe esse caminho se torna mais fácil, pelo contrário, isso não significa clareza de entendimento ou mesmo consenso educacional, e um exemplo claro são as reflexões apresentadas por Capovilla (2011), entre outros autores.

Para ajudar no sentido de parametrizar ou mesmo dar caminhos a essas novas conquistas, o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 é um marco para a história do surdo e a comunidade como um todo (ARANTES, 2007, p.10). De acordo com Chiacchio (2011),

[...] para a comunidade surda há um marco na história recente no que tange à educação do sujeito surdo. Em 22 de dezembro de 2005, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, decretou a inclusão de Libras, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, nos níveis médio e superior. (CHIACCHIO, 2011. p.58).

O Decreto nº 5.626/05 permite revisar as concepções ou mesmo propõe profundas reflexões na prática educativa (CHIACCHIO, 2011). Prática que, até então, esteve pautada na lógica da educação para o ouvinte, e que, por si só, exclui nesse novo contexto o aprendiz surdo. Isso implica em profundas transformações metodológicas de ensino, sociais e de postura ética na prática docente, da escola que recebe o aluno surdo e de todo o contexto inerente a essas mudanças.

Um ponto que chama a atenção é o capítulo II da inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Nesse contexto, as escolas regulares devem promover, de maneira urgente, capacitação para o recebimento do aluno surdo, e no que se refere ao ensino superior¹¹

¹¹ Segundo Silva (2008, p. 87) [...] Para uma população de 5.735.099 surdos (censo IBGE/2000), tínhamos em 2006 apenas 2.428 surdos nas universidades brasileiras, sendo que destes 353 estão em instituições públicas e 2.075 em instituições particulares, o que corresponde a 0,042% de surdos no ensino superior (MEC/INEP/2006).

também há uma série de preocupações inerentes ao processo de capacitação docente e apoio ao aluno surdo.

O ponto fundamental das decisões da educação (no ensino regular) é a relação do aluno, família e escola. Essa interação passa a ter um peso maior dentro da nova proposta e que necessariamente vai propor tensão nas relações, devido ao fato de que cada ser carrega consigo concepções que estarão em cheque no momento das interações – de um lado a família, que deve optar por uma melhor forma de promover a educação do filho surdo, do outro a escola regular que não conhece as particularidades dos alunos surdos e, em meio a esse processo de tensões aparentes, a lei, que é promotora nesse contexto de mudanças ou mesmo promotora de tensões que podem gerar mudanças significativas nessas diferentes frentes.

Outra problemática que gera muitas discussões é o processo de ensino e aprendizagem¹²; se, por um lado, fazer parte de um mesmo espaço escolar, no ensino regular ou mesmo no ensino superior signifique “inclusão”, para muitos não se caracteriza como processo inclusivo; então, é possível aferir que a aprendizagem necessariamente estará prejudicada para o aluno surdo.

O trabalho de muitos pesquisadores, diante desse conceito, se faz na perspectiva da inclusão como processo autônomo, desenvolvimento do indivíduo e reconhecimento de suas potencialidades acadêmicas. Alguns autores defendem que não é inserindo/colocando um surdo em sala de aula comum, muitas vezes sem intérprete, que ele estará incluído: não são discutidos e inseridos nesse novo contexto elementos necessários ao aluno surdo; uma sala de aula nova, com alunos que não entendem sua língua e que, por sua vez, o surdo também não compreende o ouvinte, criando aí o contrário – um distanciamento do surdo frente a uma educação excludente/segregadora.

E se, por um lado, houve a inserção do surdo em sala regular sem o devido cuidado, que metodologia o professor vai apresentar ao aluno surdo? Como garantir a esse novo integrante a educação de qualidade? E, por fim, não esgotando os inúmeros problemas, mas apontando o que julgamos mais importante, alguém perguntou ao surdo

¹² Adotaremos no artigo uma não conexão comum na terminologia processo de “ensino-aprendizagem”, como algo indissociável, pois entendemos que a aprendizagem não requer necessariamente ensino(formal), e entendemos também que essa é uma postura autoritária do mestre que se apresenta em sala de aula e que detém a verdade no que professa. Entendemos que a aprendizagem pode ocorrer em diversos espaços e não respeita essa hierarquia imposta pela escola; o exemplo desse contexto é o próprio aprendizado da Língua de Sinais, que durante décadas foi aprendida e ensinada, e como uma língua viva transcendeu as salas de aula e hoje é aprendida em diversos espaços escolares e em sua grande maioria não escolares.

em que sala ou escola ele quer estudar?

O processo de ensino do professor de uma realidade ouvintista não atenderá aos anseios do aluno surdo; então, a forma de ensinar o estará prejudicando, mas não aos que já estão ali desde sempre, os ouvintes.

De acordo com Feldmann e D'Água (2009), contribuindo com o pensamento da complexidade da aprendizagem e seu processo, esse “se constrói e reconstrói a partir das relações, dos tempos, bem como do processo de desenvolvimento de cada sujeito inserido nessa relação social” (FELDMAN E D'ÁGUA 2009, p.195). Nesse sentido, faz-se necessário rever as concepções de aprendizagem e a questão da convivência entre os envolvidos no processo.

Para Zabalza (2004), o processo de aprendizagem

[...] é essa atividade mental que leva o aprendiz a reestruturar constantemente seus conhecimentos e suas habilidades [...] Já o nosso papel como docentes consiste em apoiar o processo, dar pistas, estimulá-lo, oportunizar situações em que cada nova estrutura conceitual possa ser posta à prova e questionada de maneira tal que o aprendiz se veja em situação de ter de introduzir novos reajustes em seus conhecimentos prévios. (ZABALZA, 2004, p.193).

Zabalza (2004) chama a atenção para a aprendizagem como processo que se constrói nas relações, nas interações com o meio e com os sujeitos que fazem parte dele, em destaque os alunos, professores e comunidade. Uma vez que os sujeitos surdos não podem desenvolver essa interação, estão sendo privados de um direito natural, social e político.

Masetto (2003) coloca que a aprendizagem é um processo de crescimento e desenvolvimento da pessoa na sua totalidade, envolvendo a área cognitiva, a afetivo-emocional, as habilidades, atitudes e os valores.

Uma escola que respeita as particularidades dos sujeitos deve proporcionar uma educação promotora de ensinamentos completos, mas deve também aprender com a diferença, pois é nela também que a aprendizagem se apoia, é na diferença que se tem os ensinamentos político, social, cultural e individual dos sujeitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história recente, diversas ações foram realizadas em prol da busca da autonomia e dignidade do sujeito surdo; a luta pelo reconhecimento da sua língua, da sua

cultura vem ganhando espaço em diversas discussões do campo político, educacional e social.

Os movimentos sociais apresentam que não há conquistas sem que se realizem grandes debates, diálogos e estudos. As ações que ganharam força e hoje estão sendo discutidas pelos mais importantes canais na sociedade são a escolarização e seus caminhos educacionais.

A autonomia e o direito pleno são um desejo a ser conquistado pelo sujeito surdo; para tanto, é necessário vencer a postura colonizadora do ouvinte no contexto escolar; é impossível discutir “inclusão” sem antes entender, conhecer e dialogar com os sujeitos surdos, foco da chamada inclusão.

Não há possibilidade de implantar uma escola inclusiva se a língua do surdo não estiver inserida nesse contexto de inclusão. Como chamar “inclusão” uma prática que retira o direito do surdo de se comunicar em sua língua materna? A Libras é o ponto de partida para todo e qualquer tipo de prática inclusiva; se essa inclusão quiser verdadeiramente promover a autonomia e o direito do surdo à Libras, não poderá ser esmagada, retirada ou mesmo colocada em segundo plano pela língua portuguesa.

Por esse motivo e outros, é razoável pensar em “inclusão”, partindo do pressuposto que o surdo seja integrado à comunidade ouvinte, com respeito, após o desenvolvimento de sua autonomia linguística e desenvolvimento de sua identidade e cultura surda, sublinhando-se a Libras como modo de convivência dos sujeitos surdos e ouvintes.

A defesa desse conceito tem como ponto fundamental o reconhecimento do direito individual do sujeito surdo, que não se sobrepõe ao outro, ou seja, nem a cultura surda é mais importante que a cultura ouvinte, nem o contrário. Mas é importante dizer que as culturas devem ser respeitadas. É possível pensar em um futuro não muito distante, em uma cultura ampla que contemple as diferenças e as particularidades, sejam quais forem essas diferenças, um caminho democrático de direito e de necessidade social e política.

A defesa de um espaço democrático se faz não somente pelo direito legal, mas também pelo avanço individual e coletivo dos homens e mulheres na sociedade, e a educação pode ser o caminho a essa conquista. A educação deve cumprir um papel formador do indivíduo, onde suas ações em sala possam refletir esse aluno no convívio com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1994). **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL (1994). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://200.246.225.18/cedipod/salamanc.htm>> acesso em: 10 set. 2014.

CAPOVILLA, F.C. Filósofos Educacionais em Relação ao surdo: do Oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de educação Especial**, v.6, n.1, 2011, p.99-116.

CHIACCHIO, S.S.R. Pontos e contrapontos na educação do surdo. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem : o Educador Gestor e o Gestor Educador**. Curitiba: Appris, 2011, p. 57-81.

DENARI, F. E. Autonomia Escolar na Diversidade das (d)eficiências e inclusão. **Revista ambiente educação**. v. 4, nº 1, jan/jun, 2011: p. 37-43.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009, p.71-80.

_____. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papyrus, 2003.

FELDMANN, M. G.; D'AGUA, S. V. N. de L. Escola e inclusão social: relato de uma experiência. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009, p.189-200.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JUSTO, M. C. . A Escola e a Educação na Atualidade: Algumas Reflexões Sobre o Desenvolvimento da Cidadania e o Educador para o Conviver. In: Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito. (Org.). **A Escola e a Educação na Atualidade: Algumas Reflexões Sobre o Desenvolvimento da Cidadania e o Educador para o Conviver**. Curitiba: Appris, 2011, p. 39-56.

MACHADO, L. M. V. Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia. In: **Estudos Surdos III** / Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 228 -257.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PERLIN, Gladis e MIRANDA, Wilson. Surdos: O Narrar e a Política In : Estudos Surdos – ponto de Vista. **Revista de Educação e processos Inclusivos** nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

_____. Ouvinte: O outro do ser surdo. In: **Estudos surdos I** / Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis: Arara Azul, 2006. p.165-185.

REIS, F. Professores Surdos : Identificação ou Modelo? In: **Estudos Surdos II** / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SILVA, Vilmar. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: **Estudos Surdos III** / Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 80 -97.

SOUZA, M. R. **Que palavra te Falta?:** Linguística e Educação: Considerações Epistemológicas a partir da Surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, v.i.-II, 1998.

_____.“Educação para os Surdos: entre a pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças”. In: **Anais** do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngue para Surdos, INES (org.). Ed. Littera Maciel, 1997.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário, seu cenário, seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.