



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 7 – Nº 16 - Julho - Dezembro 2012
Semestral

ISSN: 1809-6220

Artigo:

ESPAÇOS DE PARTILHA: A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Autoras:

Patrícia Gräff¹
Daniela Medeiros²

¹ Mestre em Educação nas Ciências, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Educadora Especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Soares de Barros, Ijuí/RS.

Endereço: Rua Irmãos Person, 154 bloco E – apto 204. Centro. 98700-000, Ijuí-RS.

E-mail: patigraff@yahoo.com.br

² Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria; Educadora Especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado do Instituto Municipal de Educação Assis Brasil, Ijuí/RS; Tradutora/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Endereço: Rua Sete de Setembro. Centro. 98700-000, Ijuí-RS.

E-mail: danimedeiros10@yahoo.com.br

ESPAÇOS DE PARTILHA: A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Resumo: Este texto lança reflexões acerca da escola como espaço de partilha entre surdos e ouvintes, com enfoque nas concepções contemporâneas de inclusão, sobretudo no campo educacional. Tal problematização mostra-se necessária na construção destes espaços inclusivos tensionando algumas práticas instituídas e oferecendo indicativos para os profissionais que atuam juntos aos surdos nestas instituições. Por meio de uma abordagem qualitativa, pautada em estudos desenvolvidos durante a formação acadêmica das autoras, bem como em sua prática profissional, este trabalho põe em discussão as dificuldades enfrentadas pelos surdos nas instituições regulares de ensino, bem como as adequações necessárias à implementação da perspectiva bilíngue proposta pelas políticas públicas nacionais. As reflexões nos permitem apontar a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais como componente curricular das instituições com matrícula de estudantes surdos, a presença do tradutor/intérprete, bem como a utilização e exploração de recursos visuais e o envolvimento de todos, como aspectos necessários para a inclusão de surdos.

Palavras-chave: surdez; inclusão; espaços de partilha; ensino regular.

Abstract: This text presents reflections on the school as a sharing between deaf and hearing, focusing on contemporary conceptions of inclusion, especially in the educational field. This strategy proves to be necessary in the construction of these inclusive spaces tensing practices instituted and offering some indicative for the professionals who work together to deaf people in these institutions. Through a qualitative approach, based on studies developed during the academic formation of the authors, as well as in their professional practice, this paper it discusses the difficulties faced by deaf people in regular educational institutions, as well as the necessary adaptations to the implementation of the perspective bilingual proposed by national public policies. The reflections allow us to highlight the inclusion of the discipline of Brazilian Sign Language as a curriculum component of the institutions with an enrollment of deaf students, the presence of the translator / interpreter, and the use and exploitation of visual resources and involvement of all , as necessary features for including deaf people.

Key words: deafness; including; spaces sharing; regular education.

A inclusão de alunos surdos no ensino regular vem sendo amplamente incentivada no cenário educacional atual, por meio da criação e disseminação de políticas públicas em âmbito nacional. As discussões em torno do assunto vêm tomando corpo nos corredores das escolas, em eventos, nas formações de professores e em tantos outros espaços. Encontram-se em pauta, a inserção de escolares surdos nos espaços anteriormente destinados somente para ouvintes; o acesso destes estudantes aos conteúdos propostos pelos professores em aula; a aprendizagem dos conteúdos, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (sua primeira língua/língua materna), e da Língua Portuguesa na modalidade escrita (sua segunda língua)

em uma perspectiva bilíngue; a necessidade do intérprete como elo mediador para a comunicação; a gestão do processo inclusivo e as funções de cada ator no processo de ensino e aprendizagem.

Como ponto de partida, para problematizar a surdez, os surdos e sua inclusão nos espaços regulares de ensino, faz-se necessária a (re) significação do olhar, para estes sujeitos, posto que, é por meio dele que se comunicam com o mundo a sua volta. São as experiências visuais que constituem todo o seu contato com os outros, as suas relações, é por meio dele que processam informações e, talvez seja a falta do olhar – de ouvinte – remetido a eles que faça com que passem despercebidos entre nós, já que a surdez é – muitas vezes – invisível aos nossos olhos. Skliar (1998, p. 27-28) já dizia: “a surdez é uma experiência visual” e assim sendo, “não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva”.

Pautadas nestes princípios, as diretrizes educacionais nacionais indicam caminhos pedagógicos que rumam ao atendimento de suas especificidades linguísticas, considerando a experiência visual dos surdos como orientadora das ações desenvolvidas junto a eles nas escolas. Segundo estes pressupostos, é dever da escola fornecer aos surdos, meios de construção do conhecimento adequados a sua língua e a condição visual motivada por ela. Assim, infere-se que seu desenvolvimento cognitivo é facilitado pela utilização de materiais que explorem seu campo visual, comuniquem na sua língua e sejam explorados nesta mesma língua, bem como favoreçam a escrita da Língua Portuguesa.

Tais reflexões nos remetem a desconstrução do ser surdo pautado na perspectiva da falta, visto que o ser surdo não se constitui de ausências, de incompletudes, mas de características importantes e comuns a nós, “os ouvintes”. Bauman (2005, p. 47) nos direciona a uma reflexão interessante acerca das relações “nós/eles”, diz ele que “sempre há um número demasiado *deles*. ‘Eles’ são os sujeitos dos quais devia haver menos – ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. ‘Nós’ são as pessoas das quais devia haver mais”.

Durante muito tempo “eles” não puderam ocupar os espaços demarcados para “nós”. Permaneceram reclusos aos guetos onde foram autorizados a se esconder. Estavam presos ao espaço delimitado por “nós”. Regíamos suas vidas, indicávamos a “melhor” direção para elas: as instituições especializadas, que serviam como depósitos de “vidas improdutivas”. “Nós” determinávamos quais os sujeitos aptos a conviver em sociedade e ao menor sinal de “defeito” tratávamos de providenciar um “lugar seguro” onde pudessem ficar. Por um longo

tempo foi assim, sem muitos questionamentos, cortava-se o “mal pela raiz” e assim, permaneciam todos “a salvo”.

Hoje, a inclusão educacional emerge como uma possibilidade de reposicionamento dos sujeitos, reconfigurando suas posturas e atuações frente aqueles que se encontram na categoria do “eles”, aproximando-os de “nós”, tornando-os próximos e oportunizando momentos de convivência mútua com vistas a diminuir os estranhamentos. Contudo, estes estranhamentos também são produzidos por “nós”, de acordo com as vivências desencadeadas diariamente nos espaços educacionais.

Neste sentido, Lunardi (1998, p. 164), aponta a surdez como “um discurso e não somente uma determinação biológica”, de acordo com a autora, “são estas práticas discursivas organizadas nas formas de falar, nos sistemas de representação e de práticas sociais, que diferenciam um discurso do outro”. Pautados neste entendimento, podemos inferir que os nossos discursos – de professores – acerca de nossos alunos, produzem marcas nos mesmos, muito antes daquelas ocasionadas por traços que os acompanham desde o nascimento.

As situações vivenciadas pelos estudantes nas escolas interferem, em boa parcela, em seus modos de vida e de atuação na sociedade em que vivem. “Aqueles que estão na escola não conseguem passar por ela sem carregar marcas profundas que ela imprime”. Cada sujeito experimenta a escola de acordo com o que lhe parece mais acertado, mas ninguém passa por ela ileso. “Ela imprime, naquele que por ela passa, histórias, comportamentos, valores, e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma” (LOPES, 2010, p. 129). Assim, a sociedade contemporânea pode ser percebida, em certa medida, como o resultado das práticas instituídas na escola. Neste sentido, as instituições educacionais se mostram campo fecundo para observação e produção de subjetividades, principalmente daquelas que se inserem no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Admitindo que nós, também, os produzimos e somos por eles produzidos, cabe um questionamento: por que insistimos em observar apenas a falta/falha? Talvez para diferenci-los de nós, para colocá-los a uma distância segura a fim de que não possamos “confundir-nos”. Aqui, cabe o exemplo que nos relata Lopes (2004, p. 47), quando fala da estranheza causada pela dança praticada por surdos, posto que nos agride “como ouvintes/normais ver pessoas surdas dançando, não porque são surdas, mas porque imediatamente muitos se projetam dizendo que são incapazes de fazer o que eles fazem – mesmo sendo normais/perfeitos”.

Em muitos dos “espaços educativos”, pode ser percebida a presença desta deficiência discursiva, produzida no cotidiano escolar, nas conversas de corredor; nas piadas dos colegas; nas inferências de gostos, estilos, modos de ser e de expressar, esteriotipadas e disseminadas

entre os sujeitos. Aquela deficiência que cria barreiras, que dificulta muito antes de oferecer oportunidades, que “enxerga” apenas o déficit sem deixar espaço para que se construam as potencialidades.

Por outro lado, é interessante observar que os próprios surdos, em suas comunidades, não se caracterizam como deficientes, mas sim como diferentes, como aqueles que têm muito a contar, através de sua língua materna. Talvez, pudessem ser comparados a estrangeiros em sua própria nação, assinalando a diversidade linguística como barreira que os impede de transitar entre os mais diversos espaços. Seria recomendável, então, desvencilhar-nos das amarras que prendem os olhos, os sentidos e as “intenções” para com eles, sob a ótica da “deficiência”, sem, contudo, almejar normalizá-los ou produzi-los tanto mais parecidos com os ouvintes. Faz-se oportuno olhar para as suas potencialidades, para tudo o que o pode ser proporcionado a eles e aprendido com eles, por meio de estratégias que possibilitem seu desenvolvimento, considerando a sua experiência visual

Entendendo os surdos pelo viés da diferença, mostra-se pertinente chamar Bauman para a conversa, quando nos convoca ao debate em torno da diversidade humana, afirmando que “quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme, mais tornam-se propensas a ‘desaprender’ a arte de negociar um modo de convivência e significados compartilhados” (2004, p. 134). E a escola foi criada para ser este espaço homogêneo, linear, padrão, onde se aprende de uma mesma forma, ao mesmo tempo e as mesmas coisas.

Talvez a grande dificuldade que assola todo o processo educativo – quando se trata da educação inclusiva – resida na continuidade da pretensão de uniformidade dos indivíduos. É neste ponto que os surdos “infringem a regra”, que transgridem, pois não compreendem a língua falada e não se fazem compreensíveis; estão completamente “fora do padrão”. Corazza (2006, p. 64) diz que, caso a escola ouça, por distração “o murmurar de uma nova língua, faz de tudo para não reconhecê-la. Para nem se indagar sobre a sua estranheza [...] tapa os ouvidos, e joga a nova língua na vala do ‘incognoscível’, ou na patológica da ‘anormalidade’”.

Por muito tempo as instituições educacionais permaneceram destinadas a produção de “indivíduos em série”, uniformes – talvez ainda hoje persista tal objetivo. Entretanto, em tempos de inclusão, esta mesma escola é chamada a olhar para todos, sem distinção, já que ela está se configurando, cada vez mais, como um local de abrigo a diversidade. São estes espaços/instituições que lentamente se movem rumo a possibilidades de partilha, transformando antigas opressões em oportunidades de convivência, de (re) conhecimento do outro, de compartilhamento de experiências, de vidas. Esta nova dimensão educacional nos

remete a um entendimento de escola como lugar onde aprendemos a negociar nossos modos de ser e estar no mundo, de forma a respeitar os outros; é ali que aprendemos a língua do colega para nos comunicar com ele, neste espaço aprendemos acerca da diversidade humana, bem como a compartilhar significados por nós construídos sobre as coisas do mundo. Entretanto, a transformação das escolas em espaços inclusivos nem sempre ocorre de forma pacífica, não podemos crer que todos fomos atingidos repentinamente por fagulhas de tolerância e comprometimento, transmutando-nos em seres capazes de incluir a todos e conviver com todos.

A inclusão é um conceito contemporâneo, presente na formação dos sujeitos do século XXI e vagamente discutido e aplicado à formação de professores até o final dos anos 90, quanto menos proposto como experiência possível na sociedade da época – lembremos que não estamos muito distantes dos anos 90. Partindo deste pressuposto, é compreensível a dificuldade demonstrada por muitos, na convivência com a diversidade humana circundante nos mais diversos meios. Tomando por base sua formação uniforme, mostra-se pertinente a desconstrução de concepções preconceituosas inerentes a estes sujeitos, (re) configurando-os para a convivência com aqueles, outrora execrados.

Em contrapartida, é inaceitável a permanência de posturas discriminatórias naqueles profissionais com formação pós século XX, imersos nesta revolução paradigmática tão efervescente na contemporaneidade. Destes, são esperadas condutas livres de preconceito, ancoradas nos princípios de igualdade e não discriminação, fomentados pelas políticas públicas atuais. Lentamente estamos construindo estes espaços, negociando possibilidades de ser e estar juntos.

Contudo, na relação com os surdos há ainda um entrave de ordem linguística a desacelerar o processo de inclusão. A necessidade de tradutor/intérprete para intermediar os intercâmbios linguísticos entre surdos e ouvintes, dificulta as interações entre estes. Neste sentido, cabe esclarecer que esta relação se constitui em uma tríade – quase um triângulo amoroso – onde a maioria das informações transmitidas entre os elementos passa por este corpo mediador, o intérprete. Justifica-se, pois, que “contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender” (KARNOPP, 2004, p. 106).

Esta pode ser considerada uma condição “recente” para a educação de surdos no Brasil, já que a intermediação entre surdos e ouvintes por meio de intérpretes teve seu início, aqui, por volta da década de 1980 (BRASIL, 2007). Este foi um marco na história da educação de surdos no Brasil, trazendo incontáveis benefícios para eles. Considerando que a

presença do intérprete educacional – aquele que intermedia as relações escolares – foi uma conquista dos últimos anos e que, ainda hoje, encontra inúmeras dificuldades de efetivação nas escolas, dentre as quais podem ser citadas: a falta de profissionais capacitados/habilitados para a tradução/interpretação, a resistência das coordenadorias e secretarias de educação em contratá-los e os tradicionais problemas de ordem organizativa das escolas que, muitas vezes, não acusam a matrícula de alunos surdos no censo escolar. Cabe sublinhar ainda, que o reconhecimento profissional do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, ocorreu somente no ano de 2010, por meio da Lei 10.319/2010. Anterior a esta lei, não havia regulamentação para os profissionais que atuam nesta função.

Mas, seria esta – a contratação de intérpretes/tradutores – a única adequação necessária a qualidade da educação de sujeitos surdos em escolas de ensino regular? Atribui-se a responsabilidade pela educação de surdos exclusivamente a presença do intérprete ou são consideradas as necessidades e peculiaridades destes estudantes como sujeitos que são? Pode-se concordar com Souza e Góes (1999, p. 164), quando afirmam que “a ideia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantém-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos”?

Menezes (2011, p. 34) nos alerta quanto ao teor desta busca pela inclusão, segundo ela, o que se pretende “é a condição de conquista de um estado inclusivo, e não de uma condição de inclusão, uma vez que, no modo de vida da sociedade contemporânea, a conquista dessa condição não é garantia de sua permanência”. Entendendo desta forma, é possível perceber o risco constante que ronda os sujeitos incluídos, ameaçados sempre de novo com a exclusão, num estado permanente de in/exclusão – estado de tensão vivenciado pelo sujeito contemporâneo, por vezes incluído, em outras excluído. Na escola o exercício da in/exclusão é cada vez mais notável, através de um processo constante de acolhimento e repulsa dos escolares abarcados pelo movimento “inclusivo”.

Com vistas a proporcionar a permanência destes sujeitos surdos na condição inclusiva, vale a problematização de alguns requisitos mínimos intrínsecos a ela, dentre eles pode-se sublinhar a parceria necessária entre professores e intérpretes. Aliando dois corpos em função de um mesmo objetivo – o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno surdo –, entra em cena a colaboração entre professor ouvinte/intérprete, salientando que:

o processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma este sistema e mostra o seu caráter fundamentalmente **colaborativo** (grifo meu) (GERALDI, 2006, p.23).

Para que este intercâmbio emocional e afetivo entre professores e estudantes vislumbre possibilidades de ocorrência, torna-se fundamental a participação do intérprete, convertendo as falas para que cada um dos interlocutores possa construir significados acerca do dito. Entende-se, desta forma, que a colaboração entre professores de ensino comum e professores especializados – neste caso remetendo-nos ao intérprete – é imprescindível para a construção de aprendizagens significativas – ancoradas nos conhecimentos prévios do estudante. Por consequência, ao estabelecer trocas de experiência, ao trabalharem em equipe, em cooperação, professores e intérpretes poderão elencar estratégias de intervenção adequadas a condição linguística dos escolares surdos, discutir acerca de sua aprendizagem, bem como sobre os conteúdos trabalhados em aula e sobre os sinais (da Língua Brasileira de Sinais) respectivos a eles.

Neste contexto o intérprete figura como elo importante para o funcionamento da engrenagem escolar – na perspectiva de escola como maquinaria (MENEZES, 2011). Entretanto, o intercâmbio linguístico entre as “peças” (professores e alunos surdos), requer momentos de contato direto, ou seja, interações pautadas em possibilidades de interpretação dos interlocutores, sem a presença deste “intruso” na conversa, o intérprete.

Tal problematização não nos leva a crer que os professores devam proceder suas aulas em duas línguas, ora para ouvintes, ora para surdos – isto seria caótico, além de humanamente impossível –, mas que eles conheçam minimamente a LIBRAS para estabelecer diálogos com os alunos surdos em caso de dúvidas; para que consigam apresentar-se a eles ao início de um novo ano letivo, disciplina ou semestre; para que possam cumprimentá-los ao chegar à escola; para que possam lhes direcionar questões relativas à sua compreensão acerca do que está sendo exposto, dentre tantos outros intercâmbios importantes ao processo de escolarização. Em suma, “é importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais”, visto que, “a responsabilidade de ensinar é do professor” (LACERDA, 2009, p. 35). “Na hora das dúvidas, de questões, espera-se que o professor possa atender diretamente ao aluno surdo, pedindo ajuda ao intérprete apenas se necessário” (LACERDA, 2009, p. 36).

A inserção da Língua Brasileira de Sinais, como componente do currículo escolar, também pode ser apontada como necessária para que a comunicação entre colegas possa ocorrer, sem a necessidade constante do intérprete. O estabelecimento de um vínculo direto

entre os interlocutores possibilita o entendimento/interpretação de ambos acerca do que está sendo dito, sem uma interpretação prévia, posto que a interpretação do intérprete encontra-se encharcada de seu entendimento da informação que lhe foi direcionada. Ou seja, a conversa entre dois interlocutores com a exigência de intérprete é duas vezes interpretada: primeiro pelo intérprete que converte a mensagem para que se torne compreensível em outra língua e segundo, pelo interlocutor. Em uma conversação direta, são os próprios interlocutores que constroem um entendimento acerca do dito, com base, unicamente, em seus próprios referenciais.

Entendendo desta forma, pode-se pressupor a necessidade de a Língua Brasileira de Sinais figurar como uma língua instituída nos espaços educacionais onde haja surdos matriculados, para que todos possam se comunicar – com alguma fluência – com os surdos. Contudo, o ensino da LIBRAS nas escolas ultrapassa o desejo individual e se mostra como resultado de um esforço coletivo, gestado nos encontros entre professores nas escolas e legitimado no currículo escolar. Assim, a gestão educacional atravessa todas as esferas escolares, inclusive e contundentemente a educação inclusiva.

O exercício da gestão demonstra reflexos, também, no ensino colaborativo – discutido acima. Percebe-se que sua efetivação enfrenta alguns problemas de ordem funcional e organizacional nas escolas. Ou seja, muitas vezes professores e intérpretes não dispõem de um horário comum, para que possam – juntos – planejar a melhor forma de execução de uma aula, aquela que considera as necessidades do aluno surdo, visto que, a maior parte dos profissionais em exercício, trabalha em duas ou mais escolas, o que impossibilita o encontro, a conversa tão necessária entre eles.

Existe ainda – e por consequência desta movimentação de professores por várias escolas – uma falha na identificação entre professor e escola, onde o primeiro não se percebe mais como parte integrante da vida escolar de uma instituição e sim de várias, ocasionando à participação eventual, destes profissionais, nas tomadas de decisões concernentes a vida escolar. Esta “dispersão” – se é que este pode ser considerado um termo adequado – faz com que o professor não se envolva por completo com nenhuma das escolas, já que sua atuação se resume ao cumprimento das horas atribuídas a ele em sala de aula. Há, ainda, uma rotatividade muito grande de professores entre as escolas, fazendo com que o professor seja realocado frequentemente para outra escola, dificultando – mais uma vez – a participação integral do professor em um determinado espaço educativo.

Este ainda é um entrave a ser superado e, talvez, esta questão se mostre mais relevante quando se trata da organização escolar. De que meios, então, a gestão escolar dispõe para

gerenciar os tempos disponíveis para as discussões entre os professores? Esta se torna uma problemática da educação e não somente da escola, já que o processo inclusivo foi pensado como tarefa individual e não coletiva – ao menos quanto ao seu caráter organizacional – não deixando margem para os encontros entre os profissionais que nele atuam. Não se percebem ainda, as flexibilizações necessárias para a efetividade do processo. Os resultados serão observados de fato, quando todos assumirmos nossas responsabilidades na concretização do processo inclusivo.

Para tal, mostra-se urgente, a disponibilidade de alguns horários em comum, na escola, para que intérpretes e professores possam socializar conhecimentos e aperfeiçoar suas práticas, em busca de melhores intervenções em sala de aula ou fora dela, considerando que a tentativa de:

construir um território mais significativo para a educação de surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma ‘melhoria’ dos paradigmas dominantes em educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas (SKLIAR, 1998, p. 13).

Tais narrativas emergem no coletivo das escolas, demonstrando as inquietações e desejos de todos e de cada um. Dispondo de espaços comuns poderemos descobrir juntos algumas estratégias que possibilitem alcançar os objetivos propostos, amenizando as angústias viabilizadas pelas práticas isoladas/individuais, onde cada profissional busca, por conta própria, os caminhos a seguir. Compartilhando experiências professores e intérpretes atenuarão as dificuldades enfrentadas no espaço escolar.

Pode-se inferir, então, que a inclusão escolar de alunos surdos extravasa os limites do ensino da língua de sinais e até mesmo do acesso a fala dos professores em sala de aula; na prática inclusiva – e porque não dizer comunicativa? – “não basta ensiná-la (a língua de sinais) ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados” (SILVA, 2005 p. 38). E estes, podem sim ser construídos em uma escola inclusiva “se o outro, no caso, o aluno, tiver espaço para ser ouvido como um outro inteiro, se tiver interlocutores” (SILVA, p. 38).

Mas como ouvir esse outro inteiro, se ele parece “defeituoso”? Como lançar olhares para um outro tão distinto, que se constitui a si e a seu mundo comunicando com as mãos? Para ele os significados mostram-se distintos, as palavras não tem sentido algum, quando proferidas por vozes. Seus olhos se mostram atentos e curiosos a todo e qualquer movimento.

Para entendê-lo e atender as suas necessidades, mostra-se pertinente a conjugação de forças na construção de um espaço que permita o intercâmbio de línguas, desobstruindo o caminho para que se possa estabelecer contato entre surdos e ouvintes, por meio de uma língua comum: a língua de sinais – considerando que “a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade (mental) da linguagem” (SKLIAR, 1998, p. 24).

Percebemos a inclusão da língua de sinais como disciplina nas escolas e universidades, como uma das possibilidades de viabilização destes intercâmbios. Incluindo-a no currículo, das instituições que acusem a matrícula de alunos surdos – como incentivo inicial para ações nas demais instituições – e dos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, conforme orienta o Decreto 5.626/2005 – que regulamenta a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais/Libras – serão articulados os intercâmbios iniciais que poderão originar conversações mais elaboradas e estreitas relações.

Sabe-se que as alterações curriculares exigem um esforço coletivo que, muitas vezes, não ocorre nas escolas e que de nada adianta esperar – de braços cruzados – que essas mudanças se dêem, que elas aconteçam sem um movimento de todos. A desacomodação se faz necessária, mas enquanto estas alterações se processam, pode-se pensar alguns feitos de ordem prática e tentar exercitá-los. A questão a ser problematizada é: quais as ações cabíveis enquanto se discute o currículo? É necessário aguardar a tradução das discussões em modificações no currículo oficial ou a conversão de práticas, pautadas em decisões tomadas coletivamente, pode se configurar em uma alternativa viável?

Esta passa a ser uma questão chave para a discussão, lembrando que todas as modificações curriculares exigem tempo, além da necessidade de reflexão e discussão acerca dos meios adequados para realizá-las. Nesse sentido, Silva vem contribuir quando diz que:

a rigidez metodológica tem apresentado sérios problemas no campo educacional toda vez que é considerada mais importante que a criança [...] Toda a escolha metodológica deve levar em conta a criança e não apenas a escola ou o educador. A ênfase do processo educacional deve ser o desenvolvimento cognitivo e a comunicação das crianças (2005, p. 39).

Entendendo desta forma, emerge a necessidade de tornar-nos sensíveis as necessidades individuais de cada estudante e atentar para os aspectos pertinentes ao coletivo escolar, com vistas a perceber a necessidade do(s) estudante(s) e a partir dela(s) construir estratégias metodológicas direcionadas a ele(s). Nesta direção, Beyer (2005, p. 63) nos traz um alerta dizendo que “de forma alguma documentos legais, que fundamentam as diretrizes

educacionais, poderão produzir qualquer transformação ou reforma educacional”, eles servem como direcionadores de ações, mas não atuam por si só. “Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, de que a educação inclusiva é o melhor caminho [...] tal projeto fracassará” (BEYER, 2005, p. 63).

Mais do que isso, “não basta um decreto para uma transformação efetiva das práticas”. No caso específico da educação de surdos faz-se necessário considerar que “a legislação pode induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngue forem implementadas” (LACERDA, 2009, p. 27).

Quando nos comprometermos com a criação de meios adequados a uma educação de qualidade, também, para os surdos, poderemos pensar na verdadeira partilha de espaços, na equidade de condições de participação, no incentivo a educação por meio do incentivo as suas potencialidades. Uma escola para todos exige que todos estejam realmente envolvidos com ela.

Referências:

BAUMAN, Zigmund. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília: SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: **Escritos da Criança**, nº6, 2ª Ed, p.53-69. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Transgressões convergentes**. São Paulo; Mercado de Letras, 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2011.

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.