

SURDEZ, BILINGÜISMO E INCLUSÃO: ENTRE O DITO, O PRETENDIDO E O FEITO *

Maria do Socorro Correia LIMA

RESUMO *O presente trabalho surgiu da necessidade de dirigir o olhar ao contexto escolar para analisar a chamada prática de bilingüismo do surdo que tem sido implantada, em escolas da rede pública, que trabalham com a proposta de inclusão. Procuro, nesta pesquisa, problematizar as tensões instauradas na educação de surdos para, a seguir, analisar a situação de bilingüismo que há (ou não) nas escolas investigadas. É, portanto, desse contexto e dessa prática escolares, que me proponho a tecer algumas reflexões sobre a chamada educação bilíngüe para alunos surdos que está sendo implementada, em especial, na escola qualificada como inclusiva.*

ABSTRACT *Le but central que je poserai dans cette étude tient au fait d'analyser ce qu'on appelle la pratique de bilinguisme du sourd. Cette pratique est en train d'être implantée dans les écoles publiques et elle met l'accent sur l'inclusion. Dans cette recherche, j'envisage de parler de tensions qui existent dans l'éducation de sourds, ensuite analyser la situation de bilinguisme si celle-ci existe ou pas dans les deux écoles. Donc, j'envisage de parler de ce qu'on appelle éducation bilingue pour les élèves sourds*

1. INTRODUÇÃO

O eixo central da presente discussão surgiu da necessidade de direcionar o olhar ao ensino para surdos intitulado bilíngüe, no espaço educacional, para verificar como vem sendo desenvolvida a prática de escolarização, para esses sujeitos.

Ao tomar por base, as argumentações defendidas por alguns autores (Lacerda, 2000; Lodi, 2000; Kozłowski, 2000; Rossi, 2000) que atuam, na área da surdez, verifica-

* Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentado ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 27 de julho de 2004, orientada pela Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson.

se que alguns teóricos sugerem a adoção de uma prática escolar bilíngüe, para a educação de surdos, no contexto escolar.

A necessidade de aprofundamento e esclarecimento de questões como: educação para surdos, inclusão e surdez levou-me a buscar subsídios teóricos que clarificassem as inter-relações entre linguagem, educação e surdez. Contudo, o estudo isolado de argumentos oriundos da área da surdez, no meu entender, não daria conta de explicitar e interpretar as tensões e os conflitos existentes, historicamente, na educação do aluno surdo.

A presente pesquisa, ao relevar os determinantes históricos, lingüísticos, sociais e culturais que influenciam na educação para surdos, busca analisar, ainda, os modos pelos quais esses alunos são escolarizados, no âmbito da sala de aula.

Com a finalidade de analisar e problematizar essa pretendida prática, ou seja, a implementação do chamado bilingüismo para surdos, optei por desvelar os indícios que possam corroborar a existência dessa abordagem educacional.

Procuo, nesta pesquisa, problematizar as tensões instauradas na educação de surdos para, a seguir, analisar a situação de bilingüismo que há (ou não) nas escolas investigadas.

É, portanto, desse contexto e dessa prática escolares, que me proponho a tecer algumas reflexões sobre a chamada educação bilíngüe para alunos surdos que está sendo implementada, em especial, na escola qualificada como inclusiva.

2. METODOLOGIA

Para a configuração desta pesquisa, optei, como referencial teórico, pela vertente sócio-histórica, na qual procuro elementos norteadores para circunscrever a temática deste estudo.

Como fio condutor, escolhi a etnografia, na forma de pesquisa descritiva e exploratória. O estudo exploratório proporciona ao pesquisador ampliar sua experiência, em torno de um dado problema. Já no estudo descritivo, o foco principal incide no desejo de conhecer, não somente o local destinado à realização da investigação, mas também seus vestígios característicos, seus problemas e seus desdobramentos. Descrevem-se, portanto, os fatos e os fenômenos de um dado contexto.

O presente estudo foi dividido em duas etapas:

A primeira etapa se refere às observações preliminares, constituindo-se, de um *corpus* que abarca os dados iniciais, os quais foram coletados em uma escola da rede pública de ensino, durante o período de 18/08/00 a 30/11/00.

A segunda etapa diz respeito aos dados mais recentes. Tais dados foram coletados em outra escola pública, durante o período de junho a dezembro de 2001.

Para circunscrever esta pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos para a coleta:

- Observações em salas de aula (regular e de apoio).
- Registro através de vídeo-tape de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos com as professoras ouvintes, os colegas (ouvintes e/ou surdos) e o instrutor surdo;
- Diário de notas de campo;
- Questionário aberto aplicado às professoras e ao instrutor surdo, com o intuito de coletar informações sobre suas visões de inclusão, educação bilíngüe e de aluno surdo.
- Investigação de dados em prontuários da escola.

Para a coleta dos dados, escolhi como recurso direcionador, o registro realizado através de gravação em vídeo-tape de momentos e/ou situações do cotidiano escolar do grupo de sujeitos que foram investigados. A opção por tal recurso metodológico propiciou a observação e o registro simultâneos de minúcias inerentes às atividades desenvolvidas na dinâmica interativa em sala de aula.

As observações/filmagens realizaram-se tanto na sala de aula de apoio como na sala de aula regular (Ensino Fundamental), duas vezes por semana, com duração de aproximadamente três horas. As observações e as filmagens priorizaram três tipos de situações interativas na escola: 1) Instrutor surdo e aluno surdo; 2) Professora ouvinte, aluno surdo e alunos ouvintes; 3) Professora ouvinte, instrutor surdo e aluno surdo.

O recurso da filmagem em vídeo tornou viável a percepção de detalhes e fragmentos (principalmente, aqueles que se relacionaram com a chamada prática de educação bilíngüe dos alunos surdos) de interações relevantes, sobretudo, quando se pretende compreender uma dinâmica interativa complexa como é a que caracteriza as relações no interior do trabalho pedagógico e que não se tornam evidentes à primeira vista. A transcrição dos episódios permitiu, pois, perceber ocorrências importantes para o desenvolvimento do estudo.

3. INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS: PRÁTICA ESCOLAR EXCLUDENTE

Os debates instaurados entre os que são favoráveis e contrários ao movimento de inclusão, principalmente, no que respeita à educação dos surdos parecem estar mais exasperados do que nas outras esferas da chamada educação especial, em razão de alguns fatores, historicamente tecidos, e, portanto, merecedores de atenção por parte daqueles que estão envolvidos com sua educação e integração na sociedade contemporânea.

Uma parcela considerável dos que advogam a favor da desejável integração, muitas vezes, ancora-se em argumentações oficiais e oficiosas, construídas ao longo da história, de que ela propiciará o desenvolvimento e o acesso à linguagem oral, forma de expressão comum utilizada por um grande contingente da população e que, outras formas de expressão seriam, pois, impeditivas para o estabelecimento de interações sociais com os ouvintes.

A velha tendência *nova* de querer que o surdo se aproxime dos movimentos discursivos dominantes, ou seja, da linguagem oral, reaparece sutilmente nos argumentos propostos pelos documentos oficiais que são voltados para a legitimação das práticas pedagógicas desses alunos nas escolas qualificadas como inclusivas.

A título de exemplificação, apontarei, aqui, as sugestões apresentadas para o acesso ao currículo pelo aluno surdo, segundo as adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais) elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP):

Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala...; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual de sinais; sala ambiente para treinamento auditivo, de fala...; posicionamento do aluno de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (p.46-7). (grifos meus).

Quando colocamos à margem o plano da abstração e fixamos os pés no chão, o que freqüentemente observamos? Geralmente, surdos (com raras exceções), que não dominam a linguagem oral, que não acessam outra forma de expressão e que, portanto, têm visíveis dificuldades em estabelecer interações sociais com os ditos *normais* e, sobretudo, ouvintes.

Ao sugerir medidas como *treinamento de fala, leitura orofacial, treinamento auditivo* para os surdos, que estão fisicamente presentes nas escolas regulares espalhadas pelo país, o documento que preconiza a adaptação curricular para esses sujeitos, investe-se, ao mesmo tempo, de vontade e de poder, pois ao oferecer serviços de *atendimento, de recuperação, de normalização* que possam ser usufruídos pelos alunos surdos contribui para que o desejo de vê-los semelhantes aos ditos *normais* ouvintes possa ser garantido ao longo do trabalho da terapia de fala, ou de outros apetrechos fornecidos pela instituição educacional, voltados para este fim.

Por outro lado, a língua de sinais (no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais), embora considerada a língua materna dos surdos, é vislumbrada, a meu ver, como uma ferramenta de ensino-aprendizagem secundária, sobretudo, quando se pode verificar no interior do discurso oficial das adaptações curriculares, a noção de objeto complementar em que a LS pode se transformar (uma via de acesso) ao viabilizar a apreensão dos conteúdos focalizados, verbalmente, em sala de aula. Senão vejamos: “*textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros*”. (MEC/SEF/SEESP, 1999:46).

Um outro problema que pode ser identificado nos argumentos defendidos pelas propostas curriculares diz respeito à leitura orofacial. O fato de sugerir que o surdo seja alocado em sala de aula de modo que lhe seja possível acompanhar os movimentos orofaciais do professor e de seus colegas gera uma situação constrangedora,

principalmente, quando se associa o acompanhamento de tais movimentos como uma estratégia de aprendizagem, ou ainda, como um instrumento de superação da própria surdez. Em geral, não só os professores, mas também os pais e familiares envolvidos com o surdo acreditam, ingenuamente, que ele apenas necessita *ler* os lábios das pessoas para, automaticamente, compreender a língua falada.

As falas dos professores e de outros pode ser interpretada como um desconhecimento acerca da surdez. O surdo, mesmo que desenvolva uma boa proficiência em leitura labial, não conseguirá captar, de forma cabal, palavra por palavra. A questão, neste contexto, não se pode restringir somente na decodificação dos atos de fala. Ainda sobre essa concepção equivocada da parte dos profissionais que atuam com surdos, Souza & Góes apontam (1999:173):

Algumas pressupõem que a criança sabe naturalmente a língua falada e que, para compreendê-la, o surdo apenas precisa ler seus lábios... Outras acreditam que se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura oro-facial, tudo se resumirá numa decodificação perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código, cujos elementos se combinassem de uma forma una e transparente à razão).

Os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) produzidos pelas falas veiculadas pelos discursos dos órgãos oficiais que se comprometem com as diretrizes da política educacional, por um lado, propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais e à língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas na escola, porém, por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes. E mais do que isso, não levam em consideração sua diferença concreta: a surdez. Ignoram o fato de ter que trabalhar, em sala de aula, com um aluno que não escuta.

A escola, assim como o Panóptico de Bentham (1748-1832) discutido por Foucault (1975/1999: 169), passa então a ser *“um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens, e para analisar com toda certeza as transformações que se pode obter neles”*. A escola poderá constituir-se, pois, em um aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Em sua torre de comando (sala de aula), o professor pode vigiar todos os alunos, também poderá julgá-los constantemente, modificá-los em seu comportamento e impor-lhes métodos considerados melhores.

Nas palavras de Foucault (1975/1999: 169), o Panóptico funciona como:

Uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as superfícies onde este se exerça... é polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões.

Assim o tempo passa, uma parcela considerável desses alunos que foram envolvidos neste *novelo para todos* é excluída do cenário educacional. Uns desistem do regime de exclusão configurado no próprio sistema de ensino. Outros permanecem por longos anos, *incluídos*, no excludente contexto da escola inclusiva.

A integração do surdo na escola regular, do meu ponto de vista, pode ser circunscrita como uma mera integração física e funcional. Ou seja, há uma redução da distância física entre os sujeitos (surdos e ouvintes), pois são agrupados no mesmo espaço escolar. Existe, também, uma diminuição da distância funcional entre os dois grupos, o que significa - no caso do movimento de inclusão - que todos os alunos utilizam os mesmos equipamentos, as mesmas práticas pedagógicas e os mesmos recursos da escola.

As declarações vinculadas às leis e aos dispositivos jurídicos pregam uma igualdade, uma integração, uma normalidade, uma universalidade que somente pode existir no plano das abstrações. Suas falas ofuscam em suas entranhas uma concepção conservadora de mundo e de sociedade. Quando se faz uma análise mais detalhada desses discursos, verifica-se que o eixo central das discussões em torno dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais é conduzido apenas para que se enxerguem seus impedimentos, suas incapacidades, suas potencialidades remanescentes.

Ao relevarem este problema, como ponto crucial dos debates, trocam o que é relevante pelo que é secundário. O principal é ter clareza de que independente de o sujeito ser surdo, cego, tetraplégico, poliomielítico, ou qualquer outra classificação existente, não podemos lhe usurpar o direito de ter acesso à educação e às riquezas da humanidade que ele, de algum modo, também ajudou a construir e a que, por questões de controle, de poder e de dominação, não tem tido acesso. Secundário é o discurso de cunho clínico-terapêutico ancorado em determinantes biológicos, que pode até ser relevante enquanto forma distintiva para o processo de diagnóstico e terapêutico. Por outro lado, não deve se limitar em obstáculo para a apropriação do conhecimento historicamente construído.

4. FATOS E NOTAS DE SALA DE AULA

A tabela que se segue tem por finalidade mostrar uma visão geral dos sujeitos observados nesta pesquisa:

ALUNOS	IDADE	ESCOLARIDADE	RECURSOS COMUNICATIVOS
Clara ²	13 ANOS	6ª SÉRIE	LS ² ; LO (rudimentos); LL
Gustavo ¹	11 ANOS	1ª SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Gilberto ²	15 ANOS	6ª SÉRIE	LS; LO (rudimentos); LL
Helena ²	12 ANOS	4ª SÉRIE	LS; LO (rudimentos); LL
Glenda ¹	10 ANOS	1ª SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Francisco ²	17 ANOS	6ª SÉRIE	LS; LL
Luis ²	20 ANOS	3ª SÉRIE	LS (rudimentos); LL
Marina ²	14 ANOS	2ª SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Elisa ²	15 ANOS	7ª SÉRIE	LS; LO; LL
Sandra ²	16 ANOS	4ª SÉRIE	LS; LO (rudimentos); LL
Jussara ²	15 ANOS	6ª SÉRIE	LS ; LO (rudimentos) ; LL
Pedro ²	13 ANOS	2ª SÉRIE	LS; LO (rudimentos); LL
Vilma ¹	10 ANOS	1ª SÉRIE	LS e LL(rudimentos)
Dênis ¹	7 ANOS	1ª SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Lúcio ^{1/2}	15 ANOS	4ª SÉRIE	LS; LL
Klícia ¹	14 ANOS	4ª SÉRIE	LS; LL
Afonso ¹	13 ANOS	2ª SÉRIE	LS; LL
Maurício ¹	8 ANOS	2ª SÉRIE	LS e LL (rudimentos)
Guilherme ¹	12 ANOS	2ª SÉRIE	LS e LL (rudimentos)

Examinando essa tabela, uma das primeiras coisas que chama a atenção se relaciona com a questão da **defasagem idade/série** cursada pelos alunos surdos desta pesquisa.

Apenas Clara, Dênis e Maurício estavam na média de idade para as séries cursadas, respectivamente, 6ª, 1ª e 2ª. Os demais alunos surdos apresentavam defasagem idade/seriação em torno de três anos ou mais. Tal defasagem deve-se ao fato de que uma boa parcela dos sujeitos observados repetiu, pelo menos, duas vezes uma mesma série, como é o caso de Gustavo, de Glenda, de Vilma (repetentes da 1ª série). Também há Marina que, praticamente, foi promovida para cursar a segunda série, por sugestão da professora.

¹ O número disposto ao lado de cada sujeito tem por finalidade indicar a escola na qual estava matriculado. O número 1 representa a primeira escola observada, enquanto o número 2 representa a segunda escola.

² Legenda: LS – língua de sinais; LO – língua oral; LL – leitura labial.

Um outro fato que merece ser comentado é o que se refere à defasagem idade/série de Luís. No momento da observação, o aluno estava cursando a 3ª série aos 20 anos de idade. Conforme consta em seu prontuário escolar, Luís ingressou tarde na escola, pois como morava na zona rural e a maior parte de seu tempo era ocupado com trabalhos no campo (agricultura), não pôde iniciar sua escolarização em idade apropriada. Mesmo assim, não se pode negar o fato de que para este aluno, deveria ser constrangedor cursar a 3ª série juntamente com alunos mais novos.

Apesar de esta série ser cursada por Luís no período noturno, o que significava que a média de idade dos alunos era mais alta, se comparada com a média de idade dos alunos cursando a mesma série nos períodos matutino ou vespertino, não havia outros alunos com idade igual ou superior a sua. Provavelmente, essa situação não se apresentava nada confortável para o aluno, pois ele faltava bastante às aulas na sala de aula regular (duas vezes ou mais por semana).

Segundo informações do instrutor surdo da escola, Luís lhe havia dito que preferia ficar fazendo as tarefas escolares na sala de aula de apoio. Isto justifica de certa forma, a “evasão” do aluno da escola e, sobretudo da sala de aula regular pelo menos duas vezes no transcorrer da semana. Ou seja, são fatos que não são relevados nas discussões que tratam sobre a inclusão do aluno dito especial na sala de aula regular. Mediante tais adversidades, o Luís não poderia ser considerado um aluno “incluído” nesta escola. A escola qualificada como inclusiva, parece-me, não vem lidando com a “rejeição” do próprio aluno para com o movimento de inclusão. Creio que no caso de Luís, a inclusão lhe era dada simbolicamente, na sala de aula regular, na qual estava apenas agrupado não só com os demais alunos ditos especiais, mas também com os diferentes ouvintes.

Somente Clara e Maurício não repetiram nenhuma série. Apesar desses dois alunos não apresentarem defasagem entre a idade e a série cursada, isso não significa que houvesse um desempenho escolar considerado satisfatório. Esses alunos também apresentavam dificuldades escolares. Agora, o que se deve levar em conta é que esse mau desempenho era devido ao pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais e do português.

Dando prosseguimento à discussão, tecerei alguns comentários sobre os **recursos comunicativos** dos alunos surdos observados, conforme apresentados na tabela antes citada.

Iniciemos as considerações com os alunos que, segundo o instrutor surdo, não conheciam ainda a língua de sinais (LS). Dentre eles, havia Gustavo, Luís e Marina (segunda escola) e Glenda, Vilma, Dênis, Maurício e Guilherme (primeira escola). Todos eles estavam “adquirindo” a LS com o instrutor surdo da escola.

As **aulas de sinais** eram realizadas na sala de aula de apoio duas vezes por semana durante 1 h e 40 minutos (cada aula). Para o ensino desta língua, em geral, o instrutor utilizava ora um dicionário ilustrado ora um livro ilustrado com gravuras de sinais. No dicionário havia apenas gravuras. Já no livro existiam as gravuras e os respectivos sinais desenhados. Tanto o dicionário quanto o livro eram divididos em várias partes e

cada um tratava de um grupo de sinais temáticos (por exemplo, animal, material escolar, bebida, comida, dentre outros).

Em primeiro lugar, as gravuras eram mostradas (dicionário ilustrado/livro) ao aluno surdo. Em seguida, o instrutor demonstrava como cada sinal era feito. Depois, pedia que o aluno o repetisse. Todas as aulas de língua de sinais observadas eram realizadas dessa maneira.

Nesse sentido, a língua não era naturalmente adquirida (como a língua oral o é pela criança ouvinte) pela criança ou pelo adolescente surdo, apesar de o interlocutor ser um adulto surdo, membro de uma comunidade surda e proficiente em língua de sinais. No caso desses alunos observados, não é possível conceber a língua de sinais como língua materna do surdo, pois ele a “conhece” ou “aprende” na escola aos seis anos de idade ou mais.

Diferentemente da criança ouvinte, o surdo não aprende a LS em tenra idade. Também não aprende a LS na interlocução com os adultos, porém em uma situação que se assemelha ao que acontece em “aulas de língua estrangeira”: a partir de gravuras que são posteriormente nomeadas. O que significa dizer que o aprendizado de LS pelo aluno surdo restringe-se à retenção de um vocabulário.

Outro ponto que merece ser focado refere-se ao “conhecimento” da língua de sinais pelos alunos surdos que, segundo o próprio instrutor da escola, “conheciam” essa língua.

Quando se relevam as filmagens feitas com alguns alunos surdos (os que já tinham adquirido a LS, segundo o instrutor surdo da escola), em situação de interação/interlocução com as professoras ouvintes – que conheciam um pouco da LS – e com o instrutor surdo, verificamos que a realidade se apresenta bem diversa. Na verdade, esses alunos ditos conhecedores da LS conhecem ou usam apenas alguns itens lexicais dessa língua. Não há, portanto, um uso “fluyente” que venha a ratificar que esses alunos tenham “conhecimento”, ou tenham “aprendido”, ou ainda, tenham “contato” constante com a língua e com membros de pares mais e menos “experientes” da comunidade surda.

Nesse sentido, o “uso” e o “contato” com a LS estão sendo feitos via escola. Ao sair do espaço escolar, os alunos surdos observados dialogam em sinais muito pouco ou quase nada. Não dialogam com as professoras ouvintes da sala de aula regular, porque elas não aprenderam essa língua. Também não dialogam com seus pais e irmãos, pois eles não conhecem os sinais. E, por fim, não dialogam em sinais com outros surdos que os dominam, porque tais diálogos ocorrem durante um espaço de tempo relativamente pequeno (escola, igreja, shopping).

Quanto ao uso da língua oral (LO), somente Elisa era oralizada. Já Clara oralizava algumas palavras do português, porém de forma não muito compreensível. Os demais surdos apresentavam tentativas de vocalização (articulação de algumas palavras por eles conhecidas, e também gritos). No caso de Elisa, cabe-me lembrar que ela fazia

terapia de fala desde os seis anos de idade. Apesar de Helena fazer tratamento fonoaudiológico, a “fala” dessa aluna não era bem compreendida.

Já o uso da leitura labial (LL), enquanto recurso comunicativo, não se apresentava desenvolvido na maioria dos alunos surdos observados. Na verdade, a LL é tida como uma estratégia complementar que subsidia a comunicação entre surdos e professores ouvintes. Porém, não se pode esquecer que a mera “leitura labial” de uma palavra não garante ao surdo a compreensão do que está sendo enunciado. Como bem apontam Souza e Góes (1999:173), algumas professoras acreditam que:

Se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura oro-facial, tudo o mais se resumirá numa decodificação cem por cento perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código, cujos elementos se combinassem de uma forma uma e transparente à razão). Frequentemente expressam a opinião de que a criança surda deveria permanecer, paralelamente, no ambiente escolar especial, porque o treinamento da fala e/ou uso de sinais podem, com maior probabilidade, transformar seu desenvolvimento cognitivo (como se a apropriação mecânica dos sinais, ou da fala, garantisse, por si só, acesso ao conhecimento e à cidadania).

Por outro lado, o que estou denominando aqui como “rudimentos”, quer para a LS, quer para a LO, quer para a LL, na tabela 2, é o “conhecimento” ainda não consolidado das línguas (sinais e falada) e da leitura labial (estratégia comunicativa) por parte de uma boa parcela dos sujeitos investigados. Considero que eles ainda estão em fase de aquisição ou aprendizado das línguas (sinais e portuguesa – modalidade escrita ou oral).

O “conhecimento” ainda incipiente de tais línguas ou de alguns recursos comunicativos permite, sim, que esses alunos surdos sobrevivam seja em ambiente de ouvintes (a maior parte do tempo), seja em contato com pessoas surdas em outros locais (escola, igreja, terminal de ônibus).

Cabe-me evocar ainda que o fato de não mencionar a Associação de Surdos como “ponto de encontro” é devido ao não engajamento desses alunos nessa Associação. O que significa dizer que os alunos surdos observados não freqüentam essa comunidade surda.

5. ARTICULAÇÕES FINAIS

A inclusão, como discutida na Declaração de Salamanca (1994), defende a inserção do aluno dito com necessidades especiais no contexto da sala de aula regular. Valoriza o diferente, a heterogeneidade e a dessemelhança. Contudo, não leva em conta que há diferença na diferença. Ainda que haja dois surdos ou mais em uma mesma sala de aula, esses alunos apresentarão especificidades biológicas, sociais, econômicas e culturais.

O movimento de inclusão, da forma como vem sendo implantado na escola qualificada como inclusiva, parece-me, guarda algumas semelhanças com a história da

Cinderela. A escola - sapatinho da “Cinderela” – não é mudada para receber apropriadamente o aluno dito especial (surdo, cego, trabalhador rural, menino de rua, paraplégico). Agrupados todos os alunos num mesmo espaço, espera-se que sentimentos de tolerância, aceitação e benevolência “nasçam” através de “geração espontânea”.

Acredita-se que a inclusão propicia o enriquecimento das relações entre os alunos “normais” e os alunos ditos especiais. Essa suposta valorização dada às diferenças, decretada por meio de documentos legais (Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Parâmetros Curriculares Adaptados, e outros) criados para este fim, oculta sutilmente, o desejo de homogeneizar os sujeitos, de diluí-los e eliminar suas diferenças. Não se homogeneizam surdos apenas pelo fato de estes compartilharem um espaço comum.

No meu entender, pretender, pregar ou, até mesmo, defender o movimento de inclusão para surdos sem levar em consideração a situação intitulada inclusiva que tem sido implementada nos bancos escolares da rede pública de ensino, é proclamar uma inclusão abstrata, é falar de um aluno surdo incluído abstrato, é oferecer uma escola inclusivista abstrata. É aclamar algo que ainda não se efetiva no atual contexto educacional, pois existe somente no campo das idéias daqueles que defendem ardorosamente a proposta de inclusão.

Muitas coisas foram, são e continuam sendo ditas na educação de surdos. As histórias de evasão, de repetência, de defasagem idade/seriação, de copismo, de promoção automática, enfim, uma série de questões que se relacionam à história de fracasso escolar dos alunos surdos, apesar de um longo período de escolarização. Problemas de comunicação entre ouvintes e surdos, a não aquisição da língua de sinais em tenra idade, a escrita distorcida do português, a necessidade de o surdo ser inserido em uma comunidade surda, a convivência com dois mundos (ouvinte e surdo), a identidade do surdo, também são tidos como pontos críticos quando se discute sobre o surdo e a surdez.

Igualmente, muitas coisas foram, são e continuam sendo pretendidas, sobretudo quando se almeja modificar as situações educacional e lingüística do surdo. Manifestações a respeito da inclusão do surdo na escola comum, da manutenção da escola especial, do acesso a duas línguas (sinais e português), do reconhecimento da surdez como diferença figuram como metas pretendidas.

E, não se pode negar o fato de que muitas coisas foram, são e continuam sendo feitas. Feitas para o surdo. Não por ele. Há, sim, concessões para que o surdo tenha direito à vida, à justiça, à educação, à língua. Existe também o amparo de documentos legais (decretos, pareceres, portarias, dentre outros). O surdo dito, pretendido e feito por meio de leis. Inclusão, bilingüismo e surdez: entre o dito, o pretendido e o feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. (1999). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais)*. Brasília: MEC/SEF/SEESP. 62 p.
- FOUCAULT, M. (1999). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 19.ed. Petrópolis: Vozes. [Original de 1975].
- KOZLOWSKI, L. (2000). A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: Lacerda, C.B.F.; Nakamura, H.; Lima, M.C. (Orgs.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus.
- LACERDA, C.B.F. (2000). *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais*. In: *Cadernos Cedex*, nº 50, p.70-83.
- LODI, A.C.B. (2000). Educação bilíngüe para surdos. In: *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. Lacerda, C.B.F.; Nakamura, H.; Lima, M.C. (Orgs.). São Paulo: Plexus, p.60-79.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. (1994). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE.
- ROSSI, T.R.F. (2000). Um processo em direção ao bilingüismo. In: *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. Lacerda, C.B.F.; Nakamura, H.; Lima M.C. (Orgs.). São Paulo: Plexus, p.99-102.
- SOUZA, M.R. & GÓES, M.C.R. (1999). *O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão*. In: Scliar, C.B. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol.1. Porto Alegre: Mediação, p.163-187.